

Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS VIII.

KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS ÉS A BOLOGNA-FOLYAMAT

Szerkesztette: Kozma Tamás és Pataki Gyöngyvér



**DEBRECEN
2011**

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) sorozata. Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás.

A sorozat VIII. kötete: Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat

Szerkesztették: Kozma Tamás és Pataki Gyöngyvér

A szerkesztők munkatársai: Barta Szilvia, Bicsák Zsanett Ágnes, Bordás Andrea, Gál Attila, Németh Nóra Veronika és Tózsér Zoltán

Írták: Ábrahám Katalin, Bacskai Katinka, Barabási Tünde, Belényi Emese Hajnalka, Bicsák Zsanett Ágnes, Bordás Andrea, D. Farkas Csilla, Flóra Gábor, Hausmann Alice, Kozma Tamás, Pataki Gyöngyvér, Szolár Éva

Lektorálta: Hrubos Ildikó

Támogató:
OTKA (T-69160 sz. projekt)

ISSN 2060-2596

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó	7
A PROBLÉMA	9
<i>Szolár Éva</i> : Mi a Bologna-folyamat?	11
<i>Kozma Tamás</i> : Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban	45
A PÉLDÁK.....	75
<i>Bacskai Katinka</i> : A királyhelmecei „városi egyetem” esete	77
<i>Bordás Andrea</i> : Schola Comaromiensis – Esettanulmány a Komáromi Városi Egyetemről.....	93
<i>D. Farkas Csilla</i> : „Egyedül” Szlovákiában – Esettanulmány a Rózsahegy Katolikus Egyetemről.....	119
<i>Ábrahám Katalin–Barabási Tünde</i> : Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat	131
<i>Belényi Emese–Flóra Gábor–Hausmann Alice–Solár Éva</i> : Önazonosság és megújulás – Az intézményépítés két évtizede a Partiumi Keresztény Egyetemen	149
<i>Bicsák Zsanett Ágnes–D. Farkas Csilla</i> : Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”	179
AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK	197
<i>Bordás Andrea</i> : A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben	199
<i>Pataki Gyöngyvér</i> : A kisebbségi intézmények kutatása – Kvalitatív módszertani megfontolások.....	215

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Ebben a kötetben azokról a vizsgálatokról adunk számot, amelyeket a kisebbségi (elsősorban magyar, másodsorban a régiókban szerveződő más nemzeti közösségek) felsőoktatásával kapcsolatban végeztünk 2000–2010 között. Nem szisztematikus kutatásokról van azonban szó. Ezek a munkálatok szinte csak „mellékesen” születtek, egy-egy nagyobb kutatási projekt részeként (A határon túli tudományos és felsőoktatási támogatás hasznosulása, 2000–2001; Kisebbségi oktatás Közép-Európában, 2002–2004; Regionális egyetem, 2003–2005; Harmadfokú képzés és területi fejlődés, 2007–2010; A Bologna-folyamat Közép-Európában, 2008–2009).

Bár e projektek mindegyike foglalkozott – így vagy úgy – a kisebbségi felsőoktatással (intézményekkel, alapításokkal, intézményi és felsőoktatási politikákkal), valójában egyik sem célozta meg azt, amit ebben a könyvben bemutatunk: a kisebbségi felsőoktatás helyzetét a Bologna-folyamatban. Már csak azért sem, mert a Bologna-folyamat épp ezekkel a kutatásokkal egy időben kezdett kibontakozni. Hogy mit jelent Közép-Európában, s különösen mit jelent a nemzeti közösségek felsőoktatásában, arra még nem lehetett rálátásunk.

A különös mégis az volt, hogy ehhez a kérdéshez mindannyiszor visszavisszanyúltunk. A szerkesztők nem tagadják, hogy őket magukat is megragadta egy új fejlemény: a globalizáció hatása a nemzeti közösségek (felső)oktatására; mindennek összefüggése az európaizálódással; s a rendszerváltozások eredményezte új nemzeti elkülönülések összeütközése azzal az európaizálódással, amelyet az oktatásügyben a Bologna-folyamat fémjelez.

Ma már látjuk, hogy nem egyszerűen oktatáspolitikai kérdésekről van szó. Nem egyszerűen arról, miként illeszkednek a helyi, alulról kezdeményezett, a rendszerváltozás lázában fogant közösségi intézmények az országos szinteken megerősödött és konszolidálódó új oktatáspolitikákba. Hanem egyben arról is szólnak ezek a történetek, hogy hogyan nyílt meg a világ a rendszerváltozások hasadékában; hogyan kaptak teret a helyi kezdeményezések az elbizonytalanodott totális rezsimek romjai között; hogyan konszolidálódtak az egykori pártállamok, nem egyszer nacionalista ideológiával cserélve föl korábbi marxista elkötelezettségeiket; és hogyan élnek, élhetik túl az Európai Unió bürokratizálódását az 1990-es évek helyi kezdeményezései.

A tanulmánykötet három részből áll. Az elsőben azt a problémát járjuk körül, amelyet a kötet címe is jelez: mi a sorsa a kisebbségi felsőoktatásnak a Bologna-folyamatban. Ez alapkérdés – és nem csak azért, mert régiók tele van nemzeti

kisebbségekkel, hanem főként azért, mert az Európai Uniónak – és az általa (brüsszeli bizottság) ösztönzött Bologna-folyamatnak nincs mondanivalója a nemzeti kisebbségekről. A brüsszeli bizottság látnivalóan nem kíván számot vetni azzal a ténnyel, hogy Európa – miközben nemzeti államai megalakultak – számos nemzeti kisebbséget „termelt”. Ezek a kisebbségek (nemzeti közösségek) előbb-utóbb a nemzetállamok mintájára szerveződtek és szerveződnek, széthúzással fenyegetve egy egyesült Európa álmát.

A kötet második, fő részét hat esettanulmány teszi ki. Mintegy harminc esettanulmányt készítettünk abban az évtizedben, amikor a kisebbségi felsőoktatás kérdéseivel szembekerültünk (egyesek megisméltései, mások pedig követései korábbi vizsgálatoknak). Itt most azokat válogattuk be kötetünkbe, amelyek lehetőleg frissek és/vagy összegezései korábbi kutatási és fejlesztési tapasztalatoknak.

A kötet harmadik részében két tanulmány magáról a kutatásról szól. Egy hosszasan húzódó dilemma végére tettünk pontot azzal, hogy esettanulmányainkban – a legjobbakban – nem intézményi leírásokat közlünk, hanem az intézményi politikák vizsgálatát. E politikákat főként elmondásokból, történetekből, esetleg utalásokból próbáltuk rekonstruálni. Ahhoz, hogy valóban érthessük, miről is szólnak a történetek, olyan területekre is át kellett tévednünk, amelyek az empirikus oktatáskutatásban meglehetősen szokatlanok (narratíva-elemzés, felsőoktatási hermeneutika). Az olvasónak bizonyára segítség, ha bepillant ebbe a „műhelymunkába”, és a maga számára értékelheti a megközelítés ezen új lehetőségeit.

Ez a könyv, hogy úgy mondjuk, örömmel készült. Szokatlan kategória ez a felsőoktatás kutatásában (mint ahogy a társadalom- és oktatáskutatásban egyébként is az). Itt mégis szóvá tesszük. Akik részt vettek, jórészt szívesen kezdték, egyetemi munkájuk mellett végezték, számos szakmai találkozón és tudományos konferencián szerepeltek is vele. Ez a hangulat – az elkötelezettség és a derű – reméljük, átsugárzik az írásokon. Nemcsak korpépet nyújtunk tehát át az olvasónak, és nem is csak elemzést a Bologna-folyamat és a nemzetállami politika együttműködéséről és ütközéséről. Hanem olyan tanulmányokat, amelyekben a szerzők megpróbálták a kapott feladatokat és a magukkal hozott ambíciójukat összeegyeztetni. Ha ez – ez is – átsugárzik ezen a könyvön, akkor csakugyan elértük a célunkat.

A szerkesztők

Debrecen, 2011. január 30.

A PROBLÉMA

SZOLÁR ÉVA
MI A BOLOGNA-FOLYAMAT?

A tanulmány a Bologna-folyamat implementációjának rendszerszintű kritikai-reflexív megközelítését tartalmazza. A célunk az, hogy végigkövessük, hogyan válik a Bologna-folyamat az európai felsőoktatási rendszerek teljes körű, komplex reformkezdeményezésévé. A tanulmány első részében a Bologna-folyamat – közpolitikai elemzésekből ismert – implementációs megközelítését mutatjuk be. Majd a második részben a kezdeményezés gyökereit és a felsőoktatás europanizációját tekintjük végig. A harmadik tartalmi részben a Bologna-folyamat eseményeinek, szándéknyilatkozatainak, céljainak és probléma-felfogásának, valamint ezek folyamatos átalakulásának konstruktivista elemzését adjuk. A negyedik rész tartalmazza a rendszerszintű reformok tartalmi és gyakorlati kérdéseinek egy sajátos felvetését. Végül pedig az implementációs és előrehaladást rögzítő értékelések problémáit, valamint a bevezetés körül kialakult vitákat és véleményeket mutatjuk be. Az egyik legfontosabb következtetésünk az, hogy az európai országok nagy része a Bologna-folyamatot egy felületnek tekinti, amelyen keresztül saját felsőoktatásának helyzetét, problémáit átbeszélheti, a szereplőket megmozdíthatja és közpolitikai válaszok megfogalmazását kivitelezheti.

A téma megközelítéséről

A Bologna-folyamat megközelítése ebben a tanulmányban egybeesik azzal, amit az oktatásügyi komparatistikában modernista kritikai-reflexív szemléletnek ismerünk. Ez ugyan a modernista metanarratívához kapcsolódik, de szelektíven átvesz minden olyan elemet a posztmodern szemléletből, amelyet hasznosnak talál (például az interpretációra, a mikrotörténetek, a lokálisan-egyedien megkonstruált valóságokra, a polimorf identitásokra és a diskurzusok megjelenítésére való törekvést stb.). Eközben megtartja az esszencialista valóság-konstrukciót, a társadalom egységes és ideális térbeliségének elképzeléseit (például nemzetállam, és nemzeti oktatási rendszer) és a változás evolúciós modelljét, amellyel elutasítja a posztmodernre jellemző morális vákuumot. Ugyanakkor, a jelenségek megértése tekintetében a történetiséget hangsúlyozza, és a bináris pólusok helyett az értelme-

Mi a Bologna-folyamat?

zés relációs formáját preferálja (lásd erről például Gallagher, 1992; Popkewitz, 1999; Welch, 2003; Crossley, 2009; McLaughlin, 2009; Paulston, 2009).

A témából fakadóan diszciplinárisan az oktatáspolitikai és történeti nézőpontot választottuk, valamint a közpolitikai folyamat perspektíváját, ha nem is szigorúan lineáris folyamatként tekintve azt. Ebből a láncolatból kiemeljük az implementációs koncepciókat. Arra törekszünk, hogy választ adjunk olyan kérdésekre, mint milyen jelentésekből épül fel a Bologna-folyamat? Milyen problémakonstrukciók állnak a háttérben? (Konstruktivista nézőpont.) Hogyan alakultak át a hozzá kapcsolódó felsőoktatás-politikák? (Történeti perspektíva.) Kik irányítják és milyen hatalmi struktúrák jelennek meg? Milyen tapasztalatok kísérik az implementációt? (Politológiai, aktorcentrikus és fenomenológiai megközelítés.)

Az implementációs elemzések a közigazgatás-, a szervezet-, közgazdasági, és politológiai kutatások határterületein jelennek meg, valamint általában a szervezeti változás és a politikai változás témakörében (Jenkins, 1978; Shofield és Sausman, 2004). A politika-elemzés¹ és az implementációs elemzés (lásd Pressman és Wildawsky, 1983; Sabatier, 1999; Dimitrakopoulos és Richardson, 2001; Hill és Hupe, 2002; Fisher, Miller és Sidney, 2007) a felsőoktatás-politika és a Bologna-folyamat kutatására² alkalmazva (lásd Cerych és Sabatier, 1986; Becher és Kogan, 1983; Trowler, 2001; Gornitzka, Kogan és Amaral, 2005; Kogan és mtsai, 2006) hasznos tudásnak bizonyulnak, különösen egy többszintű, komplex empirikus vizsgálat esetén. Ezért érdemes összefoglalnunk röviden azt, amit ezekből megtanultunk. A klasszikus implementációs elméletek kidolgozói elég pesszimistának mutatkoztak, ami egy-egy politikai döntés gyakorlatba ültetését jelentette, s szép számú esettanulmánnyal illusztrálják a kudarokat. Lényegében számukra az lett volna a meglepő, ha a célok egyáltalán sikerrel járnak. A pesszimizmust azokkal a címekkel is igyekeztek érzékeltetni, amelyet összefoglaló munkáik számára választottak: „Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland” (Pressman és Wildawsky, 1983) azaz „Implementáció: Hogyan futnak zátonyra Washington nagy várakozásai Oaklandben”³ vagy Bardach (1977) „The Implementation Game” (Implementációs játék) című munkája. Ugyan mérsékelt optimizmussal, de Cerych és Sabatier (1986) megismétlik a fenti gondolatot a felsőoktatás-kutatásban nagy hatású írásukkal („Great Expectations and Mixed Performance”), amelyet több európai ország felsőoktatási reformjának implementációs vizsgálata nyomán fogalmaztak meg.

¹ Mint *policy*, azaz közpolitika-elemzés.

² Az implementációs elemzések harmadik generációja elveti a szakaszos megközelítést, és lényegében az implementációs folyamaton keresztül tárgyalja azokat a fázisokat is, amelyek a korábbi elemzésekben a politikai folyamat kezdő szakaszait jelentették. Mi ehhez a megközelítéshez szeretnénk kapcsolódni.

³ A top-down programok iránti pesszimizmust az alcímmel tovább mélyítik: „*Why it's amazing that Federal programs work at all.*”

A klasszikus implementációs kutatások „top-down”⁴ megközelítést képviseltek, s a központban megfogalmazott politikák gyakorlatba ültetését vizsgálták. A téma ilyenszerű szemlélete egyben „borítékolta” is a kudarcokban való gondolkodást. A megközelítés elsősorban a rendszerszemléletre alapozott és közvetlen kauzális kapcsolatot feltételezett a megfogalmazott politikák (input) és a bevezetés eredményei (output) között, többnyire figyelmen kívül hagyva az implementátorok szerepét (Püzl és Treib, 2007), ha pedig foglalkozott velük, akkor tisztán racionális aktorokként tekintett rájuk. Már közöttük is voltak olyanok, akik kutatásaik alapján megkérdőjelezték, hogy egyáltalán lehetségesek lennének központilag indított reformok vagy lineáris, tervezett változások. Pressman és Wildawsky (1983) a szövetségi programok bevezetését elemezve mutattak rá, hogy a többszintű kormányzás a döntési pontok magas számát eredményezi, ami az implementációs problémák biztos receptje is egyben. Hiszen az implementáció különböző szintjein megjelenő döntési lehetőség mozgásteret nyit meg a szereplők előtt, s ezzel alkalmas az értelmezésre, késleltetésre, akadályozásra és megállásra is. Már a korai közpolitika kutatások szerint is konceptuálisan különbséget kell tenni az implementáció ’outputja’ és ’inputja’, a politikai szándékok és az eredmények között (Lane, 1983; Goggin, 1986).

A klasszikus felsőoktatás-politikai alkalmazások (lásd Cerych és Sabatier, 1986) szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy a politikai döntések gyakorlatba ültetését egy komplex folyamatként érdemes fölfogni, ahol a politikaformálás, értelmezés, implementáció és újrafogalmazás szakaszai váltják egymást. A két európai szerző⁵ – Cerych és Sabatier (1986) – szerint lehetséges a felülről kezdeményezett, tervezett reformok bevezetése. Munkájukban – adaptálva a politikatudomány implementációs irodalmának akkori koncepcióit – néhány tényező⁶ beazonosításával igyekeztek segíteni a hatékony és eredményes implementációt. Bár az ilyen „tényező-listák” hasznát (lásd például Kogan, 2005) a későbbi közpolitika-koncepciók vitatták, itt mégis bemutatunk néhány olyan szempontot, amit a fenti szerzők a reformok eredményeinek összehasonlítása nyomán kidolgoztak:

1. a reform hivatalos céljai: Mennyire világosak és konzisztensek? Milyen mértékű változást (mélysége, kiterjedése, és szintje) szeretnének elérni a rendszerben?
2. a reform mögött meghúzódó kauzális elmélet: Mennyire helyes ez a kauzális elmélet?
3. pénzügyi források: Rendelkezésre állnak-e a reform bevezetéséhez mozgósítható pénzügyi források?

⁴ Top-down, azaz felülről lefelé induló, és bottom-up letről felfelé irányuló politikák.

⁵ Érdemes figyelembe venni az amerikai és európai kutatások mögött meghúzódó, kortárs társadalmi és oktatásügyi kontextust, s következtetéseiket ebbe visszahelyezve értelmezni.

⁶ Ezeket az összefüggéseket egyébként nem a felsőoktatási reformok implementációjának vizsgálatából nyerték, hanem Sabatier és Mazmanian (1979) egy korábbi elemzéséből emelték át.

Mi a Bologna-folyamat?

4. a szereplők elkötelezettsége: Központi és végrehajtói szinten mennyire elkötelezettek?
5. a társadalmi és gazdasági feltételek változása: Történtek-e olyan változások, amelyek a reform ok-okozati összefüggéseire, prioritásaira hatással lehetnek?

A két szerző tovább pontosítja ajánlásait az egyes dimenziókban. A célok tekintetében rámutatnak, hogy minél kisebb mértékű változást akarnak elérni, annál valószínűbb a siker. Ugyanakkor már a klasszikusok (Kogan, 1975; Pressman és Wildawsky, 1983; Cerych és Sabatier, 1986) körében konszenzus volt a tekintetben, hogy a reformcélok bizonytalansága, többértelműsége és néhol konfliktusos természete, inkább a szabály, mint kivétel. A célok precíz implementációja helyett helyesebb, ha az eredmények egy elfogadható keverékét tartják szem előtt. A változások mértékét illetően a klasszikusok úgy látták, hogy egy intézményt vagy egy adott funkcionális területet inkább meg lehet változtatni, mint egy teljes rendszert (rendszer-szintű reformok).

A klasszikus implementációs elemzések mögött meghúzódó valóság-képet, episztemológiát, elméleti-gyakorlati kereteket, valamint hipotéziseket erőteljes kritikával támadták a nyolcvanas évek politikatudósai,⁷ aminek a recepciója – különösen az angolszász felsőoktatás-kutatásban is gyorsan jelentkezett. A jól ismert „bottom-up” kritika is nem véletlenül, ebből a kontextusból indult, amely nemzeti/központi, regionális és helyi, sőt, adott intézmények, érdekcsoportok és egyének oktatáspolitikázásról beszélt (Ozga, 2000). Ennek egyébként a magyarországi recepciója is viszonylag korai volt, hiszen már az angolszász világban való megjelenésével egy időben áthatotta az oktatáspolitikai gondolkodást (lásd Oktatáskutató Intézet). A „bottom-up” tábor (lásd például Elmore, 1980; Hjern, 1982; Lipsky, 1980) a lényegét tekintve a központi politikák helyett a napi problémamegoldást és az „utcai bürokraták”⁸ (Lipsky, 1980) politizálását hangsúlyozták, megkérdőjelezve azt, hogy a központi politikai célok és az eredmények között fennállna kauzális kapcsolat, s a „top-down” elemzéseknek bármi haszna lenne (Elmore, 1980). Az implementátorokra pedig a „top-down” megközelítéstől eltérően nem, mint akadályozókra, hanem potenciális innovátorokra és helyi szintű problémamegoldókra tekintettek. Ugyanakkor szemben a „top-down” megközelítéssel úgy gondolták, hogy nincs szükség az implementáció befolyásolásának eszközeire (például a szankciók), hiszen az akadályozza az „utcai bürokratákat” abban, hogy saját belátásuk szerint cselekedjenek és hozzáigazítsák a célokat helyi lehetőségekhez.

⁷ Hozzátehetjük, hogy a viták mögött többnyire két eltérő demokráciakép húzódik meg, s ez generál további határvonalakat.

⁸ A közpolitikai gondolkodásban népszerűvé vált fogalom alatt Michael Lipsky tanárokat, orvosokat, szociális munkásokat, vagyis a közszolgáltatások „frontvonalán” (frontline workers) dolgozókat érti, akiknek szerinte a közpolitikák befolyásolásában a legnagyobb szerepük van. Egy hasonló fogalom az „utcai szintű bürokrácia”, amely alatt például iskolákat, kórházakat, bíróságokat stb. ért.

A két tábor különböző demokrácia-képe egyre inkább eltérő ontológiai, episztemológiai és metodológiai kérdéssé (deduktív vs. induktív) nőtte ki magát, ami lényegében az interpretatív fordulat recepciója volt. Ez teret nyitott például a közpolitika interpretatív megközelítésének is, amely a költség-haszon és a döntési pontok elemzése felől a jelentések bemutatása felé, illetve az emberi cselekvés instrumentális és technikailag racionális szemlélete felől a jelentést-kifejező természete felé mozdult el (Yanow, 2000). Ugyanakkor a paradigma váltás a társadalmi problémák megkonstruálása tekintetében is jelentkezett, ami a közpolitika és az implementációs elemzések egyik központi témája. Ez a konstruktivista megközelítés új szerepet szánt a kutatóknak és a társadalmi problémák új megközelítését vonta maga után. Az empiricista megközelítés szerint a társadalmi problémák körülhatárolható szociális feltételek eredményei, ahol a kutató feladata lényegében az, hogy ezeket beazonosítsa, változókká formálja, kauzális összefüggéseket fedezzen fel, majd a politikusoknak tanácsokat és megoldási javaslatokat adjon. Ezzel szemben a konstruktivisták szerint a probléma nem más, mint egy „alkotás”, amely politikai és társadalmi csoportok tevékenységének az eredménye. Ezek a kondíciókra vonatkozó vélelmezett vagy valós feltételezések megfogalmazása közepette – retorikai kampány eredményeképp – megalkotják a problémát (Fischer, 2003). Ebből egyenesen következik, hogy a konstruktivisták (Best, 1989; Loseke, 2003) azt kérdezik, hogy (1) mi a szükséglet/probléma, (2) kik az szükségletek/problémák megfogalmazói, és (3) hogyan zajlik a szükségletek/problémák megfogalmazásának folyamata.

Ezek a megközelítések részben befolyásolták az implementáció legújabb megközelítéseit, amelyek a „top-down” és a „bottom-up” tábor között igyekeztek hidat verni. A kezdeményezés egyik első fecskéje éppen Elmore (1985) tollából érkezett, aki korábban az aluról fölfelé haladó – azaz kiindulás a problémákból és a megoldásban a lokális tudásra való támaszkodás – szemlélet híve volt. A megújult elképzelésben egyaránt fontosnak tartja a felül és alulnézetből való értékelést. A másik harmadik generációs munka pedig Sabatier⁹ és Jenkins-Smith (1993) által kidolgozott „támogatási koalíciós keret”, amely elutasítja a politika-alkotás szakaszos modelljét és a politikai változás egészére koncentrál. A keret a problémából indul ki és azokat a stratégiákat kívánja feltárni, amelyeket az aktorok a megoldásban felhasználnak. Mindezek a megközelítések azonban többnyire a nemzeti implementációkra vonatkoznak. Az európai uniós közpolitikák implementációs elemzése viszonylag rövid múltra néz vissza és többnyire, ezek kudarcát mutatja be top-down megközelítésben: az eredeti céloktól eltérő, minden elhajlás implementációs problémának („obstrukció”) tekinthető, semmint az „utcai bürokraták” kreatív problémamegoldásának (Pülzl és Treib, 2007).

⁹ Aki korábban a top-down tábor vezető figurája volt.

Mi a Bologna-folyamat?

A felsőoktatás europaizációjának történeti áttekintése

Mi a Bologna-folyamat? A korábbi európai felsőoktatási trendek folytatása vagy egy történelmi fordulópontra? A Bologna-folyamat politológiai megközelítése szerint a folyamat lényegében az europaizáció és európai integráció egyik útja (Trondal, 2002; Corbett, 2003, 2005, 2006; Veiga, 2005; Croché, 2008; Kozma, 2008a; Ravinet, 2008; Dale, 2009; Robertson, 2009; Van Damme, 2009). A történelmi institucionalizmus módszerét alkalmazók (Neave, 1984; Field, 1998; Corbett, 2003, 2005) szerint a Bologna-folyamat gyökerei az 1970-es évekig – a közösségi programok kezdetéig – nyúlnak vissza, amely mintegy előkészítette az Európai Közösség, majd később az Európai Unió oktatáspolitikai szerepvállalását. Sokáig a felsőoktatás europaizálódása csak lassan és alig észrevehetően folyt, elsősorban a transznacionális tudományos és politikai hálózatokon, a hallgatói mobilitáson és az együttműködési projekteken keresztül (Keeling, 2008: 29). Itt arra törekszünk, hogy röviden bemutassuk, hogyan alakult ki az Európai Közösség felsőoktatáspolitikája, milyen események előzték meg az európai felsőoktatáspolitikai kialakítását (lásd Lisszaboni folyamat) és a Bologna-folyamat elindítását, illetve milyen felhatalmazással rendelkezik az Európai Unió a nemzeti felsőoktatási rendszerekbe történő beavatkozásra.

Forgács és Loboda (2003: 3) meghatározása szerint az uniós oktatáspolitikai jogi aktusokban (irányelvekben, döntésekben, határozatokban, ajánlásokban), programcélokban ölt testet és a közös cselekvés hozza létre a struktúrát, amelyben mindez megvalósul. A felsőoktatás-kutatók sokasága (Neave, 2001; Amaral és Magalhaes, 2004; Corbett, 2003, 2005; Tomusk, 2004, 2006; Kozma, 2008a; Dale, 2009; Robertson, 2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy a Bologna-folyamat legitimitás válsággal küzd, mivel az oktatás deklarálta a nemzetállamok ügye, sőt, ez a terület sokáig tabunak számított az Európai Közösségben. A legitimitás válság feloldásának egyik lehetősége Field (1998) szerint az, hogy az EU ajánlásait az ügynökségek és a közvetítő szervezetek segédletével a minisztériumok váltják át törvényekre (jogalkotási folyamat). Mások (lásd Radaelli, 1999) viszont épp arra mutatnak rá, hogy a technokraták és episztemikus közösségek¹⁰ politizálása még több legitimitás-problémával és demokrácia-deficittel terheli az EU közpolitikáit.

¹⁰ Az „episztemikus közösségek” vagy „nemzetközi tudáshálózatok” koncepcióját Peter Haas (1992) dolgozta ki. Ezek egy adott területen elismert szakértelemmel és kompetenciával bíró szakemberekből kiépült transznacionális és nemzeti hálózatok, amelyek politikailag releváns tudást tudnak nyújtani (például környezetvédők, tudósok, nemzetközi közgazdászok és más szakértők) a döntéshozás számára. Bár a közösség tagjai eltérő diszplináris háttérrel rendelkezhetnek, de (1) közös normatív és elvi meggyőződések kötik őket össze, amelyek a cselekvést érték-alapúvá teszik, (2) Közös kauzális elképzeléseik vannak, mind a problémára, mind a politikai cselekvésre és eredményeire nézve. (3) A validitás közös fogalmával rendelkeznek, valamint (4) a megoldandó problémával kapcsolatban azonos politikai gyakorlatban hisznek (Haas, 1992: 3; Nagy, 2002).

Megoszlanak a vélemények a tekintetben is, hogy mit tekinthetünk az oktatás-politizálás kiindulópontjának. Míg a kutatók többsége (Neave, 1984; Beukel, 1994; Field, 1998; Moschonas, 1998; Forgács és Loboda, 2003; Huisman, 2004; Van der Wende, 2007) csak a közösségi programok elindítását érti ez alatt, addig egy közelmúltban elkészült történeti munka szerint a valódi kiindulás a Római Szerződés (1957), hiszen a Közösség már ekkor aktív volt az oktatás területén. (Legalábbis, ami a későbbi kezdeményezések előkészítését illeti (Corbett, 2005)). Az alábbiakban ezt mutatjuk be röviden Corbett (2005), valamint Forgács és Loboda (2003) munkáinak alapján szintézist alkotva:

1. Római Szerződés (1957). A szerződésben az oktatásügy kérdése a munkaerő szabad áramlásán (négy alapszabadság) és így implicite belefoglalmazva a bizonyítványok és képesítések kölcsönös elismerésén keresztül vetődik fel. Ugyanakkor a szociális problémák megoldásának keresésén keresztül a szakképzés (128 cikkely a közös szakképzés-politikáról) és a foglalkoztatási lehetőségek javítása is felmerül.
2. 1961-es Bonni és Párizsi Csúcs. A kormányfők szűkítették a Közösség befolyását az oktatás felett, s (újra) megegyeztek abban, hogy az oktatás és kultúra nemzeti hatáskörbe tartozik. Azonban két fontos döntést is hoztak, amely az oktatást érintette. Az egyik az Európai Egyetem projektre vonatkozott, amelyet az olaszok felelőssége alá rendelnek. Míg a másik arra vonatkozott, hogy a tagállamok oktatási minisztereinek időnként találkozniuk kell annak érdekében, hogy megvitassák a felsőoktatást érintő kormányközi egyezmények ügyét.
3. 1969 és 1971 időszaka. A hágai csúcson döntenek arról, hogy a Közösség együttműködését mélyítik és szélesítik, valamint 1971-ben az Európai Tanács által oktatási minisztereinek részvételével rendezett konferencián hasonlóan hangsúlyozzák az együttműködés megteremtésének lehetőségét és realizálják végül az Európai Egyetem megalapítását Firenzében.
4. 1976 – Az első oktatási cselekvési program. Ezt megelőzte az, hogy 1974-ben az oktatási miniszterek kialakították az oktatási együttműködések elveit (Huisman és Van der Wende, 2004: 350). 1976-ban a valódi kérdés már nem az volt, hogy a Közösség beavatkozhat-e az oktatásba, hanem milyen mechanizmusokkal mozdíthatja elő az együttműködések. A felsőoktatás területén a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatok fejlesztése, a hallgatók, a tanárok és a kutatók utazási lehetőségének bővítése, a más tagállamban szerzett diploma elismerésének lehetősége, illetve a más tagállamban eltöltött tanulmányi idő beszámítása fogalmazódott meg (Forgács és Loboda, 2003). Ezek a döntések és tevékenységek szorosabb kapcsolatokat alakítottak ki az európai oktatási rendszerek között, növelték a felsőoktatási intézmények közötti együttműködést, a lehetőséget adtak a képzettségek elismerésére és az oktatók, hallgatók és kutatók szabad mozgására (Corbett, 2003: 321). Azaz ekkor kerül az oktatás legitim érdekszférába (Forgács és Loboda, 2003). Corbett (2005: 96) utalva erre azt mondja, hogy

Mi a Bologna-folyamat?

az Európai Bizottság sikere abban, hogy be tud avatkozni ebbe a politikai arénába egy okosan kialakított keret eredménye, ahol a Bizottság nem úgy tűnik fel, mint egy valódi központi irányítási egység (hard governance), hanem mint erőforrások együttese (soft governance). A fejleményeket a tagállamok (például dán, brit és francia) gyanakvása kísérte, hiszen egyre világosabb volt, hogy a Közösség kezd a nemzetállamok kompetenciáiba és a nemzeti szuverenitás körébe tartozó politikákba beavatkozni (Huisman és Van der Wende, 2004; Corbett, 2005: 114).

5. 1987-ben elindítják az Erasmus programot. A felsőoktatás-kutatók között konszenzus van a tekintetben, hogy a hallgatók mobilitásának támogatására elindított Erasmus program új fejezetet nyitott a Közösség oktatáspolitikájában. A program a következő célokkal rendelkezett:
 - a) a tagállamok egyetemei közötti együttműködési hálózatok létrehozása;
 - b) egyetemi tanulmányaikat egy ideig más tagállamban folytató hallgatók anyagi támogatása;
 - c) más tagállamban szerzett diplomák és eltöltött tanulmányi idők elismerésének elősegítése;
 - d) az európai dimenzió erősítése.

Az Erasmus program nyomán vetődött fel, hogy azok az intézményi jellemzők, amelyek korábban a nemzeti identitás, a tehetség és a megőrzés kifejezői voltak, egyszerre csak új szereposztást kaptak, s úgy jelentek meg, mint a hallgatói mobilitás akadályai. A hallgatói díjak, a helyi jelleg, a tantervi tartalom és a hallgatói értékelések különbségeire már nem úgy tekintettek, mint a sokszínűség tartóoszlopaire, hanem mint az átláthatatlanság, a transzparencia hiányának, az akadályozás és a maradiság példáira (Neave, 2003: 151). Az Erasmus program egy újabb értékelése (Westerheijden, 2008) a nemzetköziesedés és a minőséggel való összefüggéseit kereste több nyugat-európai ország tapasztalatainak összehasonlításával. A kutatók szerint a következő általános hatásokat lehet felfedezni: (1) befolyásolta és megnövelte a klasszifikációk és rangsorok iránti igényt, (2) befolyásolta a Lisszaboni Stratégia felsőoktatási céljait, valamint a Bologna-folyamat tantervi céljait, és (3) a világ más részei számára modellként szolgált. A kutatók szerint a Bologna-folyamat céljai, tartalma és politikái azok, amelyek a leglátványosabban magukon viselik az Erasmus program hatását. Lényegében a Bologna-folyamat céljai közül öt közvetlenül (összehasonlítható képesítések, kreditrendszer bevezetése, a mobilitás támogatása, minőségbiztosítás kiépítése és európai dimenzió) az Erasmus programból származik. Ugyanakkor, ha folytatni akarjuk a pozitívista történetírás gyakorlatát, akkor említést kell tennünk két olyan eseményről, amelyek hozzájárultak, egyrészt az európai felsőoktatás instrumentális értelmezésének az elmélyüléséhez (Memorandum a felsőoktatásról/Memorandum on higher education, 1991), másrészt az uniós cselekvéshez szükséges önálló és elkülönült jogi alap létrehozásához (Maastrichti Szerződés/The Maastrich Treaty, 1992).

A Bologna-folyamat mint társadalmi és politikai konstrukció

A „közpolitika-csinálás” egy vég nélküli, komplex interaktív folyamat (Lindblom és Woodhouse, 1993: 11), amelynek egy példája a Bologna-folyamat, hiszen az eredeti szándékhoz és napirendhez viszonyítva, nemcsak bővültek és lényegileg átalakultak céljai, hanem az idő során felül is írták azt, más európai uniós és nemzeti kezdeményezések. Ezek alatt főképp a lisszaboni-folyamat néven ismerté vált kezdeményezést és a nemzeti reformok sokaságát érhetjük. Mindez azonban csak a kérdés felülnézeti oldala. Ha valós intézményi és helyi problémákból indulunk ki, akkor a Bologna-folyamat, mindjárt más megvilágításba kerül, ahol az intézmények szereplői – a legalsóbb szintig – folyamatosan újrakonstruálják a nemzetközi és a nemzeti politikai szándékokat napi problémáik alapján. Sőt, jóllehet, hogy a folyamat törekvéseivel egyáltalán nem foglalkozva, csak a napi feladatok megoldására törekszenek. Ez pedig három következménnyel is jár: (1) a szándéknyilatkozatokkal és a nemzeti adaptációkkal nem ér véget a politika-csinálás folyamata, (2) az eredmények értékelésénél érdemes a felsőoktatás intézmények problémáiból kiindulni, és (3) az utcai implementátorok megoldásait és a helyi tudást számon tartani, illetve azt nem akadályoztatásnak és szándékos eltérésnek címkézni. Itt arra törekszünk, hogy bemutassuk néhány olvasatát a Bologna-folyamatnak, beleértve az eredeti nemzetközi szándékokat és a nyilatkozatokat, valamint a politikai probléma elképzeléseit.¹¹

Probléma-konstrukciók és politikai szándéknyilatkozatok

A Bologna-folyamat a nemzeti felsőoktatási rendszerekben nem más, mint egy felület a felsőoktatás problémáinak a megbeszélésére, a felsőoktatási aktorok, a szakértői körök és más döntés-befolyásoló, ad-hoc módon szerveződő testületek megmozdulására, valamint fejlesztési javaslatok megfogalmazására. Ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy minden politikai kezdeményezés vagy reform mögött egy probléma vagy problémák érzékelése húzódik meg, akkor mindjárt azt is tisztáznunk kell, hogy mi ez a probléma, mely szintről és mely problémaalkotókról beszélünk. Sőt, a kritikus résztvevő megfigyelők (például Ulrich Teichler, Guy R. Neave, Alberto Amaral stb.) azt is számon tartják, hogy hogyan zajlott az elmúlt évtizedekben a probléma megkonstruálásának a folyamata, és milyen elmozdulások történtek idő közben. Itt arra törekszünk, hogy a kezdeményezők, a szupranacionális szint szereplőinek elképzelésein és néhány nemzeti példán keresztül mutassuk meg a Bologna-probléma megalkotását.

A Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998) háttértörténete a következő volt. A nyilatkozat kezdeményezője a francia miniszter Claude Allègre, aki többek között

¹¹ Mivel intézményi kutatásunk még nem készült el, ezért magunk is csak a nemzetközi és nemzeti értelmezéseket tudjuk bemutatni, többnyire felülnézetből.

Mi a Bologna-folyamat?

éppen a francia felsőoktatás szerkezetének átalakítását szerette volna elérni az idő tájt (háromciklusú rendszerből kétciklusút akartak), aminek az előkészítő munkálatait egy szakértői csoport végezte (Attali és mtsai, 1998) és csak néhány nappal a nyilatkozat megfogalmazása előtt mutatták be a nyilvánosság előtt. A francia kontextus sajátosságai és a szakértői jelentésben megfogalmazott felsőoktatási problémák azonban más tekintetben is visszatértek a nyilatkozatban. Így a francia rendszer „átláthatatlansága”, a főiskola-egyetem közötti átjárhatóság kérdése és a különbségek gyengítése.¹² A kreditek bevezetésével és az akadémiai évek szemeszterekre bontásával pedig a hallgatók lemorzsolódását szerették volna csökkenteni Franciaországban. A történet ismertebb része szerint Allègre egy európai nyilatkozat megfogalmazására használta fel a Sorbonne 800 éves évfordulóját, s felhívta a „les autres grandes nations” hivatalban lévő oktatási minisztereit (Jürgen Rüttgers – Németország, Luigi Berlinguer – Olaszország, Tessa Blackstone – Egyesült Királyság). Ugyanakkor a francia miniszter a deklarációval és az együttműködéssel az Európai Bizottság gazdasági vonatkozású kezdeményezésével (versenyképesség, szabad munkaerő áramlás, diplomák elismerése, a képzettségek egységesítése) szeretett volna versenybe szállni, és kulturális indíttatású elképzeléseket megfogalmazni. Egy másik releváns aspektus a nyilatkozatban az, hogy csak a végén vették át a mobilitás és a tanulmányok elismerésének lehetőségét a 1997-es Lisszaboni egyezményből. A deklaráció ugyanakkor egy közös európai modellt (lásd a deklaráció szövegét Kozma és Rébay, 2008: 320–323) javasolt, lényegében az Attali-jelentésből átvéve, aminek a kidolgozása anélkül történt, hogy bármilyen releváns kutatás (helyzetfelmérés, problémafeltárás) készült volna Európában vagy ezekben az országokban (De Witte, 2006). A nyilatkozat mögött meghúzódó kauzális elméletek és probléma-elképzelések tehát a következő forrásokból táplálkoztak: (1) a francia kontextus problémái, és (2) a szakértői probléma-konstrukciók és megoldási javaslatok, valamint ezek átvétele a miniszterek által. Ugyanakkor egy másik rejtettebb okát az Egyesült Államok sikeresnek tekintett megoldásai és modellje jelenthették a tömegesedő, majd pedig az általánossá váló felsőoktatásban,¹³ valamint Európa „lemaradásának” érzékelése.

A nyilatkozat diagnosztikus kerete, iránymutatása és alkotóelemei ugyan továbbéltek a felhíváshoz csatlakozó 29 ország által kiadott Bolognai Nyilatkozatban

¹² A főiskolák (Grades Écoles) és egyetemek közötti különbségek gyengítése mögött az állt, hogy mind Allègre, mind a szakértők meglehetősen negatívan értékelték a főiskolákat, mint az elitreprodukciónak színhelyeit.

¹³ Ez azonban nem egyértelmű, lásd a következő Allègrevel készült interjú szövegét: *El kezdtem beszélni erről a problémáról [a tanulmányok hosszáról] európai és különösen német kollégámmal, Jürgen Rüttgers-el. És ő azt mondta: „Jó, de három év alatt kell teljesíteni [az undergraduate szintet]”. Volt egy nagyon fontos érve. Azt mondta: „Európában – Németországban vagy Franciaországban – a liceumi képzés túl hosszú, így ha az undergraduate képzést négy év alatt teljesítjük, mint az amerikaiak, ez azt jelentené, hogy a mi hallgatóink idióták, és több időre van szükségük, mint másoknak”* (DeWitte, 2006: 127).

(1999) is, de mégis voltak hangsúly különbségek. A Bolognai Nyilatkozat szövegének vázlatát az Európai Unió egyik felsőoktatási vezető testületének ülésén dolgozták ki, szemben a Sorbonne-i Közös Nyilatkozattal, amit a kezdeményező országok kormányzatainak a hivatalnokai írtak meg. Ez volt lényegében az első lépés az európai uniós keretekbe történő integráció felé, ami már röviddel ezután feszültséget generált a Sorbonne-i Közös Nyilatkozat aláíró országai felől, hiszen épp ezt szerették volna elkerülni. Az Európai Bizottság ekkor kezdte el támogatni és így befolyásolni is a folyamat bevezetését, azzal, hogy a Trend-jelentéseket¹⁴ elindította és a konferenciát finanszírozta. Az első jelentés (Haug és mtsai, 1999) egyébként inkább divergenciát fedezett fel, mint konvergenciát.

A nyilatkozat elkötelezi magát az „Európai Felsőoktatási Térség” létrehozása mellett és hat fő célt fogalmaz meg: (1) „könnyen érhető és összehasonlítható fokozatok rendszerének elfogadása”, (2) „olyan rendszer elfogadása, amely alapvetően két fő szakaszon múlik”, (3) „kreditrendszer...elfogadása”, (4) „segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével”, (5) „a minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása”, és (6) „a felsőoktatás...európai dimenziójának a támogatása” (Bolognai Nyilatkozat, 1999). A nyilatkozat mögött meghúzódó motívum ugyanakkor az „európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének” és világméretű vonzerejének a fokozása. A fent említett kezdeti lépésekre és intézkedésekre vonatkozóan az aláíró országok „szakértői és tudósai” tettek javaslatokat. A hivatalban lévő miniszterek vagy delegáltjaik ugyanakkor vállalták, hogy felsőoktatás politikájukat koordinálják¹⁵ a célok elérése érdekében (De Witte, 2006).

A Bolognai Nyilatkozat elsősorban a kétciklusú¹⁶ rendszer bevezetéséről vált ismertté, ami azonban nem egészen azt az elképzelést képviselte, mint amit ma ismerünk. Az eredeti nyilatkozatban a kezdő szakasról (undergraduate) annyit tudunk meg, hogy legalább három éves és az európai munkaerőpiac számára relevánsnak kell lennie. Eszerint az első ciklus tarthat tovább is, de legalább három évig kell tartania. Ennél érdekesebb a végző szakasz (graduate), ami ma a második ciklusnak felelne meg. Erről a szöveg azt mondja mesteri vagy doktori fokozathoz kell vezetnie, szemben a mostani egymásra épülő három ciklussal. Ugyanakkor a megvalósításra nézve a következőket találjuk a szövegben: „Intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára”. Ez sokak értelmezésében – nem valóságalap nélkül – azt jelentette, hogy az egyetemek autonómiájának körébe

¹⁴ A jelentések a reform implementációját követik bizonyos dimenziókban, és ami lényegesebb az, hogy normatív javaslatokat a kutatási eredmények alapján, ezzel befolyásolva a bevezetést.

¹⁵ „Coordinate”, azaz összehangol, egyeztet.

¹⁶ A ciklus helyett kevésbé elterjedt, de helyesebb kifejezés a „szakasz” és a „fokozat”. A ciklus elsődleges jelentése „körforgás”, ezért is helyesebb a másik két kifejezés.

Mi a Bologna-folyamat?

tartozik a csatlakozás és kellő tekintettel van a nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére.

Az eredeti szándékok és reform-elképzelések mögött álló probléma-konstrukciók ugyan sokszor eltérőek, de leegyszerűsítve két fő kiindulási pontot vagy ezek mindegyikét tartalmazzák. A probléma gyökere (1) gazdasági, amelynek alapelemei az utalás Európa versenyképességére, a szabad munkaerő áramlás akadályaira, valamint (2) felsőoktatási, amelynek alapelemei az expanzió és a diverzifikáció. A probléma-konstrukciók többségének általában két fő eleme van: (1) a rendszer hibáinak a sorolása és „vészharang”-kongatás, valamint (2) a felelősségvállalás és kezdeményezés. A következőkben a Bologna-folyamat elindítását megalapozó probléma-konstrukciók közül bemutatjuk azokat, amelyek a leggyakrabban visszacsengenek az akadémiai közbeszédben. Érdemes figyelni nemcsak a problémák tartalmára, hanem arra is, hogy mely szereplő fogalmazza meg. Az aktorok¹⁷ hajlamosak arra, hogy felülértékeljék azokat a problémákat, amelyek területükhöz közel állnak, és lebecsülhetnek más, nagyon is komoly problémákat; ugyanakkor hajlamosak egyes kauzális összefüggéseket és koncepciókat figyelni, másokon átsiklani. De mint a társadalomtudományi tapasztalat mutatja az aktorok társadalmi elméletei mögött álló kauzális kapcsolatok sokszor tévesek lehetnek, s a problémák vélelmezett okai elterelik a figyelmet a valódi oksági összefüggésekről vagy azok komplexitásáról (Teichler, 2007):

1. Az európai felsőoktatási rendszerek a növekedéssel és a diverzifikációval kapcsolatos közös belső és külső kihívásokkal szembesülnek, mint például a diplomások foglalkoztathatósága, készségeik hiányosságai, a privát és transznacionális oktatás expanziója stb. (CRE, 2000).
2. Az Európai Unió, az európai tudomány és az egyetemek versenyképességének a problémái, valamint az innovációs kapacitások hiányosságai, a munkaerő mobilitás és a hallgatói mobilitás akadályai (Barakonyi, 2008: 49).
3. És egy általánosabb megfogalmazás: Európa „lemaradása” az Egyesült Államokkal szemben (Tomusk, 2004); Közép-Európa „lemaradása” az európai uniós országokkal szemben (Kozma, 2008b: 292).

Ezeket a konstrukciókat lényegében máshol számtalan ismétlésben lehet vizsgálni, néhol azonban más-más hangsúllyal (például az egyetemek szerepe az európai gazdaságban vs. az egyetemek szerepe Európa kulturális vonzerejében). Az akadémiai felsőoktatás-kutatók többségének munkái csak a felsőoktatás-politikai környezet, az implementáció irányításában és a célok alkalmazásában résztvevők értelmezéseinek a leírására korlátozódnak, de saját – főként leegyszerűsítő – oksági

¹⁷ Teichler (2002) szerint a felsőoktatás-kutatók feladata, hogy a politikák mögött meghúzódó oksági elméletek gyenge pontjaira, a reform elképzelések inkonzisztenciájára, a szándékok és a reform megvalósítása érdekében tett cselekedetek közötti szakadékra, valamint az implementációs problémákra hívják fel a figyelmet. A Bologna-folyamat néhány nemzeti tapasztalata (például Magyarország és Románia) éppen az, hogy akadémiai felsőoktatás-kutatók alig vesznek részt benne.

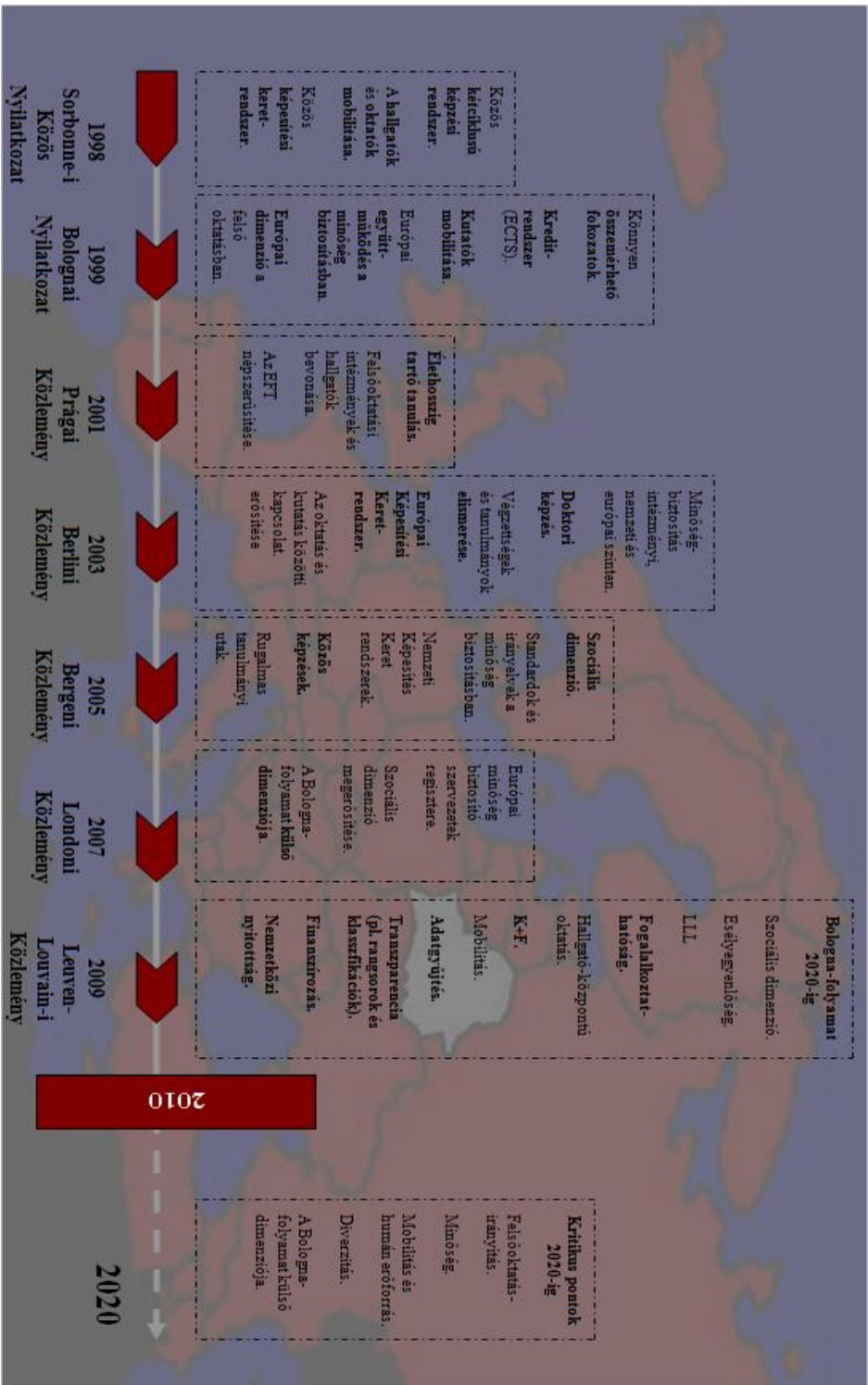
fejtegetések szinte egyáltalán nem jelennek meg. A problémák gyökeréről szóló elképzelések szinte kivétel nélkül utalnak arra, hogy ezek szupranacionális szinten lettek megfogalmazva. Így vetődik fel, hogy egy többnyire szupranacionális szinten definiált probléma, (1) hogyan viszonyul a helyi problémákhoz, (2) milyen mértékben állják meg az oksági elméletek és az ezek alapján javasolt politikák a helyüket intézményi szinten, (3) érvényesek-e egyáltalán, (4) vagy némely esetben csak a politikai hálózatok, az episztemikus közösségek és szakértői csoportok által mozgatott politikai transzfer eredményei? További kérdés, hogy nemzeti szinten, milyen helyi tudással is támogatott, helyzetértékelést és problémafeltárást célzó kutatások állnak rendelkezésre a kauzális elméletek alátámasztására?

A Bologna-folyamat mint a mozgó célok konstruktuma: Bolognától Leuven/Louvainig

A komplex politikai folyamatok elidegeníthetetlen eleme, hogy a problémák, a célok, az eszközök és a technikák beazonosítása, fejlesztési javaslatok kidolgozása és újragondolása, hangsúlyok eltolódása folyamatos és nem fejeződik be sem a miniszteri nyilatkozatokkal, sem a nemzeti reformok elindításával. Ugyanakkor a politikai kezdeményezések természete szerint más, korábbról örökölt problémákat és célokat is az ernyője alatt igyekszik integrálni. A nemzeti implementációk előkészítésében és folyamatos újragondolása közben pedig lényegében egy olyan platformmá alakítja a politikai kezdeményezést, amely eltávolodva a szupranacionális problémáktól és céloktól, lényegében a belső rendszerszintű problémák megvitatására szolgál. Így a kezdeményezést közelítik némiképp a helyi problémákhoz, de ezzel együtt el is távolítják eredeti vagy eredetinek gondolt céljaitól, ami sajátos, nemzeti Bologna-folyamatokhoz vezet. Az alábbiakban a Bologna-folyamat fejlődésének további – részben az eredeti szándékokon túllépő – fejlődését tekintjük át.

A Sorbonne-i, majd a bolognai miniszteri konferencián a résztvevők eldöntik, hogy két évente találkoznak a megvalósítás érdekében (Prága 2001; Berlin 2003; Bergen 2005; London 2007; Leuven/Louvain, 2009), amelyeken nemcsak folyamatosan újabb célokkal, hanem szereplőkkel is bővül a Bologna-folyamat irányítása. A résztvevő szereplők többsége a politikai háttérszerveződések, tanácsadói körök és a köztes szervezetek közül kerül ki. Az egyik legfontosabb, miniszteri konferenciák között is ülésező testület a Bologna Follow-Up Group (Bologna Követő Csoport), amelybe a résztvevő országok képviselői, az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az Európai Egyetemi Szövetség, az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége, a hallgatói érdekvéviselőket tömörítő szövetség, az európai rektori konferenciák képviselői, valamint konzultatív tagként a UNESCO-CEPES. Ez lényegében a puha kormányzás és a participatív, demokratikus döntéshozás alapelveire igyekszik alapozni a Bologna-folyamat implementációjának irányítását. A nemzeti irányítás is ehhez hasonló filozófiára és szervezetre épül.

Mi a Bologna-folyamat?



1. ábra

A Prágai Közleményben (2001) az oktatási miniszterek megismétlik és megerősítik korábban megfogalmazott szándékaikat, miközben javaslatot tesznek a minőségbiztosítás közös referencia keretének kialakítására. Ez egy olyan lépés, amely az Európai Unió befolyását is mélyíti a Bologna-folyamatban, hiszen az európai felsőoktatási minőségbiztosítók szervezetének (ENQA) létrehozása és finanszírozása az Európai Bizottsághoz kapcsolódik. Ugyanakkor ez időszakban indul a lisszaboni-folyamat is, amely később felülírja, és gazdasági kérdéssé teszi a Bologna-folyamatot.

A Berlieni konferencia (2003) volt az, amely megtörte azt az általános „kivárást”, ami az első néhány évben a résztvevő országok – szinte mindegyikét – jellemezte. A két miniszteri találkozó között elindult némi munka a részletek kidolgozásának irányába. Egy háttéranyaghoz készült kutatás (Tauch és Rauchvargers, 2002) alapján elkezdnek technikai és gyakorlati javaslatokat, válaszokat adni például a mesteri képzés időtartamára, ennek kreditértékeire. A Berlieni Közlemény (2003) törekvése lényegében nem volt más, mint megerősíteni a korábbi célokat és a valódi lépések megkezdésére buzdítani a résztvevőket. Itt csak egyetlen új elem került be a célok közé: a doktori képzés, mint harmadik ciklusként. Ugyanakkor a bizonytalankodás és várakozás lezárásaképp „minden miniszter egyetértett abban, hogy a kétszakaszú rendszer bevezetését 2005-ben meg fogják kezdeni” (Berlieni Közlemény, 2003). A Bergeni Közleményben (2005) elfogadják az európai minőségbiztosítási szinteket és irányelveket, valamint akkreditációs és minőségbiztosítási irodák európai hálózatának kialakítására tesznek javaslatot. Végül a Londoni Közlemény (2007) a szociális dimenziót és az esélyegyenlőséget hangsúlyozza.

A Bologna-folyamat a felsőoktatás szerkezetét érintő céljainak teljesítési határideje 2010, amit egyben sokan – tévesen – a folyamat végének is gondolnak. A Leuven/Louvain-i konferencia már nemcsak a folytatás és az egész európai felsőoktatási rendszer megreformálásának hangulatában telt, hanem újabb célokkal is bővítette a programot. A 2010 és 2020 közötti időszak stratégiai céljai már az utóbbi években felmerülő hangsúlyokat és a lisszaboni folyamat értékrendjét tükrözik. A Leuven/Louvain-i Közlemény (2009) alapján poszt-2010 utáni időszakban hangsúlyos ponttá a transzparencia (például klasszifikációk kidolgozása, adatbázis építések) és globális versenyképesség (például nemzetközi rangsorok és kutatóegyetemek) válik.

A Bologna-folyamat tartalmi sarokpontjai és átalakulásuk

A felsőoktatás szerkezetének reformja a leglátványosabb és nyomon követhető Bologna-elem. Jelenleg azonban a kezdeményezés a teljes európai felsőoktatás – fokozatosan egymásra épülő – reformjának az ernyőjévé vált a lisszaboni folyamat és a nemzeti reformokkal összekapcsolódva. Ha a Bologna-átalakítást esszencialista és strukturalista-funkcionalista nézőpontból tekintjük, akkor az alábbi – korántsem új – fő változtatási szándékot láthatjuk mögötte. A (1) felsőoktatás szer-

Mi a Bologna-folyamat?

vezeti átalakítása (például eltérő felsőoktatási intézmények funkcióinak és szerepértelmezésének változása); (2) programszintű átalakítások (például eltérő programszintek új tantervi hangsúlyokkal, elrendeződéssel és funkciókkal); (3) procedurális átalakítások (például új oktatási módszerek); (4) elmozdulás a horizontális különbségek felől a vertikális felé (például erősebben hierarchizált, rétegzett rendszerek kialakítása); (5) valamint, az input orientált felsőoktatás felől elmozdulás az outputhoz igazodó felé. Emellett – a lisszaboni hatás eredményeképp – az intézményvezetés (menedzseri) és finanszírozás (teljesítmény-centrikus) reformjáról is beszélnek. A reform tartalmi elemeinek többsége már jóval a Bologna-folyamat indulását megelőzően jelen volt a nemzeti rendszerekben, amelyeknek a kezdeményezés csak a nemzetközi transzferét és újracsomagolását biztosította. Az alábbiakban röviden áttekintjük a felsőoktatás-politikai célok gyökereit, tartalmi elemeit és változásuk.

A felsőoktatás szerkezeti átalakítása és a tantervi hangsúlyok elmozdítása a tömegesedés megkezdődésével folyamatosan a felsőoktatás-politika napirendjén van a hatvanas évek óta. Vagyis az „elhúzódó reformidőszak” nem új, hanem közel ötvenéves fejlemény, ami az alkalmazkodást tekintve az általánossá váló felsőoktatáshoz –, valamint a Bologna-folyamatot és más politikai törekvéseket figyelembe véve – a jövőben is folytatódik. A felsőoktatási szektor spontán átalakulása és szándékos reformjának három, egymást átfedő periódusát különböztethetjük meg Kyvik (2008) szerint: (1) a fragmentált expanzió időszaka. Az egyetem-dominált és a duális rendszereket a főiskolai szektor expanziója, a programok differenciációja, a szervezeti formák, a tantervek és az oktatók képzettségének diverzifikációja jellemezte, valamint az intézmények és programok decentralizálása (regionális intézmények) kezdődik meg. (2) A horizontális integráció időszaka. A bináris¹⁸ rendszer létrejött a professzionális és szakképző főiskolák horizontális integrációjával járt regionális szinten (összevonások). A sok kis méretű, földrajzilag közel elhelyezkedő és specializált intézményt, valamint programjaikat összevonták, regionális szinten integrálták. (3) A vertikális integráció időszaka. Az egyetemi és nem-egyetemi szektor vertikális integrációja indul el. A két szektor egymás felé sodródik olyan folyamatokon keresztül, mint az egyre erősebb összekapcsolódás a hallgatói mobilitás, a strukturális konvergencia, a hálózatépítés és a szervezeti integráció miatt. Tartalmilag pedig az „akadémiai” és „szakképzési” sodródás, ami hasonlóakká teszi őket.

Az ezredfordulón megújul a felsőoktatás strukturális konfigurációja iránti érdeklődés (például az eltérő intézményi típusok funkciója és szerepértelmezése, a vertikális különbségek jelentősége, tartalmi hangsúlyok kérdése stb.). A Bologna-

¹⁸ Az angol nyelvű szakirodalomban különbséget tesznek a duális és bináris rendszer között, ahol az utóbbit továbbra is jellemzi az egyetemi és nem-egyetemi szektor dualizmusa, de a nem-egyetemi szektor sokkal szélesebb körű funkciókkal és változatosabb intézményi típusokkal rendelkezik. Ezzel szemben a duális rendszer az egyetemi és főiskolai szektor dualizmusáról szól, ahol ez utóbbi erősen professzionizált, kis intézményeket jelentett (jobbára főiskolákat).

folyamat egy teljesen új szerkezeti modellt (3+2, azaz Bachelor és Master¹⁹) népszerűsít, amelyet bár sokszor angolszász rendszer átvételének tekintenek, de lényegében csak a megnevezésekben kapcsolódik hozzá. Viszont épp ennyire kapcsolódik a Bologna-folyamatot megelőző nemzeti szerkezetek megnevezéséhez és részben elrendezéséhez (például az Egyesült Királyságban, Franciaországban találunk hasonló struktúrát, de egyéni intézmények szintjén szinte mindenfelé Európában). Kétségtelen persze az is, amire a világrendszer elemzők (Trow, 1999; Meyer és mtsai, 2007) hívják fel a figyelmet: az észak-amerikai felsőoktatás formái és struktúrái meghatározóak voltak az elmúlt fél évszázad felsőoktatás-politikai elképzeléseiben.

A kezdeti szerkezeti átalakítás maga is átalakult a folyamat kibontakozása alatt. Míg a Bolonjai Nyilatkozatban (1999) még csak két fő ciklusról volt szó, ahol az első ciklus a munkapiac számára releváns kell legyen, addig a későbbiekben a doktori képzést is integrálják az új modellbe, majd a rövid-ciklusú, fél-felsőfokú képzések is egyre inkább a modell részeivé, s ezzel – eredetileg szándékolt céljaiktól eltérően – a felsőoktatásra felkészítő, bevezető szakasszá válnak. Így az új több-ciklusú struktúra a következőképp néz ki: (FSZ+) BA+MA+PhD, ami tanulmányi időben változatos megoldásokat és kisebb-nagyobb mértékben eltéréseket mutat a standard modelltől (például 3,5+1,5; 4+1 és 3+3) (Alesi és mtsai 2005; Crosier és mtsai 2007; EURYDICE 2009). A szerkezeti átalakítás egyik célja, hogy az egységes modellel nemcsak a belső, de külső nemzetköziesítést, mobilitást és az európai felsőoktatás vonzóságát biztosítsák. Ez a cél azonban – mint a folyamat kibontakozása közben kiderítették – nem teljesül pusztán a szerkezet átrendezésével. A cél elérésének támogatásaképp jelenik meg a tantervi reform kényszere, például a modularizálás, a kompetencia-alapú tanterv, tanulmányi eredmények, kreditrendszer, Diploma Melléklet, és a képesítési keretrendszer. Ezek a Bologna-ernyő alá került kezdeményezések már jól ismertek az Erasmus-programból és az Európai Unió eszközei közül. A következőkben összefoglaljuk a Bologna-folyamat kapcsán megújuló és a szerkezet kérdését érintő felsőoktatási vitákat.

A különböző programszintek funkciói és relevanciája. A Bologna-modellről szóló szenvedélyes viták többsége (1) a tanulmányok professzionális relevanciáját, (2) a Bachelor szakasz befejező és továbbtanulást lehetővé tevő funkcióját, (3) az első és második ciklus közös és eltérő elemeit érintették, (4) mit jelentenek a programszintek eltérő programtípusokban, (5) mely intézmények indíthatnak magasabb szintű képzéseket, (6) milyen tantervi hangsúlykülönbségek lesznek a különböző programszintek között, (7) legyenek-e eltérő típusú – professzionális és akadémiai – mesteri képzések, és (8) hogyan lehet megoldani a ciklusok közötti átmenetet (lásd erről Hrubos, 2003; Barakonyi, 2003, 2004; Rauhvargers, 2006; Dumbrăveanu és mtsai 2006; Tomasz, 2006; Crosier és mtsai 2007; Bazsa, 2008; Pusztai, 2007; Pusztai és Szabó 2008a; Polónyi, 2009; Teichler, 2007, 2009). A felsőoktatás-politikusok és a szakértők szerint, ahhoz hogy nagyobb mértékű ösz-

¹⁹ Az angolszász terminológia szintén ne legyen megtévesztő, mivel a megnevezések nem ugyanazt fedik például Európában és Észak-Amerikában.

Mi a Bologna-folyamat?

szezhasonlíthatóságra és kompatibilitásra tegyünk szert nem elég néhány paraméter megváltoztatása, hanem a három programszint funkcióit is meg kell határozni. A megfontolások közös referenciakerete abba a régi vitába nyúlik vissza, amely arra keresi a választ a hatvanas évek óta, hogy a felsőoktatásban a tanulás és a tanítás milyen mértékben kell akadémiai vagy professzionális orientációjú legyen (Teichler 2009).

Az alapképzéssel kapcsolatban felmerült több országban, hogy a tudományegyetemi vagy akadémiai szakok esetében azok semmilyen képzettséget ne adjanak, végül minden Bachelor képzés esetében meg kellett állapítani, hogy milyen területeken alkalmazható képzettséggel rendelkezik az egyén, aki elvégzi a szakot. Ezzel egyaránt lehetővé vált a munkapiacra történő kilépés és a tanulmányok folytatása is mesteri szinten. Polónyi (2009: 274–275) szerint az alapképzésnek be kell töltenie ezt a duális funkciót a tömegesedett felsőoktatás keretében. Ugyanakkor így az első ciklus hatékonysági céloknak is megfelel, hiszen elég általános ahhoz, ha a diplomások nem a szakiránynak megfelelően helyezkednek el, akkor sem vész kárba a mély szakmai ismeret, miközben, ahhoz is elegendő, hogy könnyen és gyorsan kiegészíthető legyen a munkahelyen. Így nem terhelik fölöslegesen a költségvetést sem. Ezt erősíti meg Teichler is (2009: 259), aki szerint a Bolognai Nyilatkozat minden ciklusban csak valamilyen mértékű professzionális képzést hangsúlyoz, de nem írja elő a szakképzettséget. Több kutató és szakértő (lásd Hrubos, 2003; Alesi és mtsai, 2005; Dumbrăveanu és mtsai, 2006; Rauhvargers, 2006) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy mindkét funkció ellátása három év alatt nagyon nehezen teljesíthető feladat, különösen az akadémiai képzések esetében. Lényegében ez a probléma vezetett a változó tanulmányi idejű programok meghirdetéséhez.

Elismerés, tanterv és transzparencia. A fentebb leírt fejlemények hamar kérdéseket vetettek fel a tanulmányok kölcsönös elismerésével és összehasonlíthatóságával kapcsolatban, számos országban hozzájárulva – ugyanakkor – a standard modell mechanikus átvételének gyakorlatához. A végzettségek kölcsönös elismerése iránti érdeklődés jóval megelőzte az Európai Unióban a Bolognai Nyilatkozatot. Már az indulásakor – hezitálva ugyan –, de integrálják a Bologna-ernyő alá az elismeréssel kapcsolatos EU-s egyezményt, majd a berlini konferencián ratifikálják is. Rauhvargers és Bergan (2006) szerint a kölcsönös elismerés alapvető jelentőséggel bír az Európai Felsőoktatási Térség formálódásában, hiszen az elképzelhetetlen a hallgatók, diplomások és oktatók mobilitása nélkül. A végzettségek elismerése kölcsönös bizalmon és olyan eszközök alkalmazásán alapszik, mint az összehasonlítható képzési szerkezet, a képesítési keretrendszer, a kreditrendszer, a Diploma Melléklet és a minőségbiztosítási keretrendszer. A cél azonban nemcsak az, hogy a belső európai mobilitást támogassák, hanem észak-amerikai, ázsiai és afrikai, tandíjas hallgatókat vonzanak Európába.

A reformok előkészítése során egyre világosabbá vált, hogy a kölcsönös elismerés nem annyira a formális struktúrák átalakításától függ, hanem tantervi és minőségügyi kérdés, ahol a tanulmányok tartalma, a megszerzett kompetenciák és a befektetett munka válik a fő szemponttá. Az elismerés a felsőoktatási intézmény-

nyek, az egyes programok és az egyéni kvalifikációkra és ezek keretrendszerére vonatkozik. A célja pedig annak biztosítása, hogy az EFT-en belül megszerzett diplomák továbbtanulás és munkapiaci érvényesítése előtt ne álljanak akadályok. Mindez legtöbbször csak elméletben működik, hiszen az elismerés során nemcsak az egyes programok és intézmények nemzeti akkreditációját, hanem ezek hierarchiában (vertikális különbségek) elfoglalt helyét is figyelembe veszik. Jelentős nyomás van arra is, hogy a prototipikus Bologna-modelltől ne térjenek el, mivel akkor elveszthetik a közös referencia pontok által biztosított automatikus elismerés lehetőségét (TUNING). Ugyanakkor, mint Rauhvargers (2006) rámutat, bár a strukturális harmonizáció nagyobb transzparenciához vezet, de nem automatikus elismeréshez, hiszen az azonos nevet viselő képzések változó felvételi követelményeket, tartalmat, tanulási célkitűzéseket, funkciókat és jogokat fedhet.

A felsőoktatás-politikusok és szakértők amellet érvelnek, hogy a külföldi tanulmányok elismerése érdekében az input-orientációról –, amely nagymértékben változik a különböző országokban és intézményekben – át kell térni az output értékelésére (tanulási eredmények és kompetenciák) (Rauhvargers 2006: 39). A TUNING-projekt az egyik olyan kezdeményezés (ezen kívül a Dublini Deszkriptorok és a Polifónia-projekt), amely a kvalifikációk terén a nagyobb átláthatóságot támogatja. A projekt a tanulási eredmények, a tanulási szintek és adott diszciplínákhoz kapcsolódó kompetenciákhoz ad referencia pontokat, amellyel az elképzelés szerint növelhető a transzparencia és az összehasonlíthatóság. A felsőoktatás-kutatók egy része (Amaral és Magalhaes, 2004; Tomusk, 2004; Van Damme, 2009) szerint a kezdeményezés a tantervek és a programok standardizálásának és uniformizálásának a veszélyével jár.

Az egyetemi és nem-egyetemi intézmények és programok funkcionális dualizmusa. A Bologna-folyamatban a hangsúly áttevődött az intézményi típusokról (például főiskola, egyetem, politechnikum stb.) és intézményi konfigurációkról (például egységes, duális, bináris) a programszintre és az intézmények közötti vertikális különbségeire. Például az országok egy adott csoportjában a főiskolai intézmények és funkcionális megkülönböztetésük mosódik el (például Magyarország). Míg más országokban – szintén a folyamat részeként – az intézmények kollektív mobilitása valósul meg az egyetemi rangra történő emelésükkel (például Románia, Szlovákia), ahol lényegében a rétegzett felsőoktatást egyetemek, egyetemi szintű politechnikumok és alkalmazott tudományi egyetemek konfigurációja határozza meg.

A korábbi duális és bináris struktúrát diszfunkcionálisnak tekintették, s a tanulási lehetőségek fragmentációja, a programok elburjánzása, az egyetemi és nem-egyetemi szektor egyensúlytalansága, illetve a teljes rendszer merevsége, a szektorok egymással szembeni izolációja és gyenge áteresztőképessége miatt kritizáltak (Ladányi, 2003; Barakonyi, 2004; Teichler 2007; Pusztai és Szabó, 2008b; Van Damme, 2009). A felsőoktatás-politikusok és szakértők a többciklusú rendszer bevezetésétől és az egymásra épülés biztosításától, e problémák megoldását vagy enyhítését várta. Ezzel összefüggésben keresik a helyüket jelenleg a nem-egyetemi intézmények, amelyek némelyike vállalja, hogy az alsóbb szinteken szervezzenek

Mi a Bologna-folyamat?

képzést, amire ráépülhet az egyetemi felsőbb szintű képzés (mester és doktor). Az intézmények másik része a felfelé mobilitás útját választja, amelyben nemcsak a magasabb presztízs, de a társadalmi igények, az állami kezdeményezések és az akkreditációs követelmények is érdekelté teszik. Ezek az intézmények az akadémiai ranglétra magasabb fokára igyekeznek lépni azzal, hogy magasabb szintű programokkal bővítik kínálatukat, a tantervben növelik az elmélet súlyát, egyre nagyobb mértékben versenyeznek a kutatási forrásokért és bővítik ez irányú tevékenységüket, eltávolodnak eredeti és lokális-regionális küldetésüktől, valamint nemzetközi elismertségű oktatókat igyekeznek foglalkoztatni. A lépések fokozatosan és hosszútávon felszámolják az eredeti szerepértelmezést, funkcionális átfedéseket eredményezve az egyetemi és nem-egyetemi szektor között, amit ugyanakkor számos Bologna-értelmezés is támogat. A Bologna-folyamatban a kétciklusú struktúra bevezetését úgy is fel lehet fogni, mint egy státuszjavító kezdeményezést a nem-egyetemi szektorban, hiszen azzal, hogy a legtöbb ország új felsőoktatási törvénye lehetővé teszi a magasabb szintű programok indítását, felhatalmazást ad az egyetemi státusz megpályázására is (De Witte, 2006).

Az implementáció értékelése

Az implementáció lényegében nem más, mint a közpolitikai elképzelések vagy az elmélet gyakorlatba ültetése. Egy olyan komplex és multidimenzionális kezdeményezés implementációja esetében, mint a Bologna-folyamat, mindjárt számos kérdés tisztázásra vár. Az egyik ilyen kérdés az, hogy tisztázni kell, mely implementációs szintről beszélünk. Bár itt egy nemzetközi folyamatról van szó, de a bevezetés nemzeti és intézményi keretek között zajlik, ahol a legalsóbb szintek (egyes intézményi egységek és egyének) napi gyakorlata a legnehezebben megfogható. Ezzel szemben a rendszerszintű, a politikai, a jogszabályi és a programalkotási változások már sokkal látványosabbak és könnyen az előrehaladás illúzióját kelthetik. Az implementációt olyan folyamatos nemzetközi értékelésekkel követik, mint az EURYDICE, a BFUG és az EUA (European University Association) által kiadott jelentések, amelyek kiindulópontja azonban mindig a nemzeti implementáció. A jelentések a policy networkök és közösségek közös, hosszantartó háttérmunkájának és konszenzus nyomán jönnek létre, amit egyébként az európai uniós forrásokból finanszíroznak. A fentiekből adódóan a jelentések általános összefüggésekre, bizonytalan probléma-konstrukciókra és oksági összefüggésekre építenek, valamint az egyeztetések nyomán leparólt implementációs értékeléseket közölnek. Jellegüknél és funkciójuknál fogva nem képesek megjeleníteni azt a komplex folyamatot, amelyet a tulajdonképpeni implementációnak nevezünk. Ezzel együtt is a politikai döntéshozás számára az egyik legfontosabb forrást jelentik nemzetközi szinten.

Ehhez kapcsolódóan egy másik fontos kérdés annak tisztázása a folyamat bevezetésének értékelésénél, hogy a nemzetközi nyilatkozatokat vagy a nemzeti reformcsomagok elképzeléseit tekintjük-e kiindulópontnak. Jelentősége abban van,

hogya a nemzetközi dokumentumok politikailag lekerekített szövegei és az ott megfogalmazott, a végletekig általánosított célok nem sok támpontot adnak arra vonatkozólag, mit értenek egyes célokon, és ebből adódóan annak eredményes végrehajtását, hogyan mérik. Ugyanakkor a Bologna-folyamat és a Lisszaboni-folyamat céljainak, valamint ezek nemzeti szintű percepciójának konvergenciája figyelhető meg. Az aláíró országok szinte kivétel nélkül igyekeznek reformcsomagjaikban a nemzeti kihívásokra adandó politikai válaszokat, a Bologna-folyamat céljait és az európai uniós felsőoktatás politika elképzeléseit integrálni (lásd például a magyar „Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez” szakértői anyagot és az ennek nyomán kidolgozott fejlesztési programot; de hasonló folyamatok figyelhetőek olyan országokban is, mint Németország, Franciaország, vagy épp Kelet-Európában Románia). A két nemzetközi folyamat konvergenciáját az Európai Unió nagymértékben segítette azzal, hogy a Bologna-folyamat kedvező politikai fogadtatása nyomán arra, mint egy eszközzé tekintett az uniós elképzelések átvitelére. A Bologna-folyamat előtt számos olyan javaslat megfogalmazódott európai uniós szinten, amely céljaiban hasonló volt, de csak korlátozott visszhangot volt képes elérni a tagállamokban.

A politikai szándéknyilatkozatok és reformszövegek elválaszthatatlan eleme a homályos és bizonytalan megfogalmazás, a tág mozgástér meghagyása, és a főképp technikai konkrétumok elkerülése. Ugyanakkor felmerül a fordítások minőségének a kérdése is: szó szerint fordítunk vagy értelmet fordítunk, s mi az értelme egyes kifejezéseknek az angolból átemelve a nemzeti nyelvekre (például a harmonizáció és a konvergencia kifejezést vesszük-e át)? Így válhat egy-egy politikai szöveg értelmezés és újrakonstruálás tárgyává, ami azt jelenti, hogy különböző politikai és társadalmi csoportok interpretációja és figyelme eltérő szövegrészekre koncentrál. Ennek következménye, hogy a top-down implementációs elemzésekben és az értékelésekben nagyon nehéz a szövegek szó szerinti implementációjának a számon kérése. Ugyanakkor az értékelések többsége lineáris és néhol szakaszos politikai folyamatként gondol a Bologna-folyamatra, amely azonban azt feltételezné, hogy az oksági összefüggések, a probléma-konstrukciók és a célok rögzítettek, valamint a szakaszok lehatárolhatóak, miközben egy időről-időre újjáalakuló és újragondolt keretről van szó, amely aligha állja meg a helyét.

A Bologna-folyamat implementációját – függetlenül a reform iránti elköteleződés mértékétől – a felsőoktatás aktorai és az őket megszólaltató felsőoktatás-kutatók többnyire kritikusan szemlélik. Van Damme (2009: 40) miközben a folyamat sikerének okait keresi, rámutat, hogy az egyik abban rejlik, hogy alulról-fölfelé irányuló reformfolyamatként indult – intézmények, hallgatói képviselő és minőségbiztosító hálózatok felől –, ami egy egyedi irányítási struktúra kialakításához vezetett. Ugyanakkor szintén a siker zálogaként említi a kormányközi irányítás szoft jellegét és a Lisszaboni Stratégiával bevezetett „nyitott koordináció módszert”, amelyek szerinte elegendő mozgásteret hagytak a nemzeti oktatáspolitikának, a szubszidiaritás megvalósításának, valamint az érdekcsoportok és társadalmi partnerek befolyásának. Van der Wende (2007: 4) szerint az alulról-fölfelé jelleg a Bologna-folyamatban nem jelent többet, mint azt, hogy az Európai Bizottságnak

Mi a Bologna-folyamat?

korlátozott kompetenciái vannak a felsőoktatás-politika területén. Ezt támasztják alá a nemzeti implementációk is, amelyek felülről-lefelé indulva, mérsékelt társadalmi párbeszéddel és a célok feletti egyetértéssel, valamint a tervezés központi jellegének több aspektusát megtartva hajtottak végre.

A felsőoktatás-kutatók (Amaral és Magalhaes, 2004; Tomusk, 2004, 2006; Neave és Amaral, 2008; Kozma, 2008b) értelmezése szerint is a Bologna-folyamat a klasszikus reform implementáció – felülről-lefelé induló – példája (lásd erről DeLeon, 1999; Sabatier, 1999, 2005). Kozma (2008a) szerint a Bologna-folyamat jól illeszkedik a közép és kelet európai felsőoktatási reformok implementációjának szokott logikájába: a reformokat az állam kezdeményezi, felülről-lefelé indítva, ahol a bürokratikus koordináció miatt a kezdeményezések „stop-go”-modellje rajzolódik ki. Moscati (2007) ennek az olaszországi implementáció bemutatásában tipikus példáját hozza, miközben megjegyzi, hogy Olaszország az egyetlen olyan hely, ahol a Bologna-folyamatot törvénybe iktatva vezetik be. A komparatív felsőoktatás-kutatás irodalma szerint a legtöbb ország közös forгатókönyve ez (lásd például Görögország, Románia, Ukrajna, Szlovákia, Magyarország stb.).

Kozma (2008b) másokkal összhangban fogalmazza meg, hogy ma már a minőségbiztosítás megerősödése lényegében egyet jelent az állami ellenőrzés intézmények feletti megerősödésével. Amaral és Magalhaes (2004: 79) és Neave (2009) európai szintre emelik a kérdést, s miközben a Bologna-folyamat mögöttes erőit, előnyeit és hátrányait elemzik, amellet érvelnek, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben kialakulóban van egy merev, homogén akkreditációs rendszer és egy új centralizált eurobürokrácia, amely ellehetetleníti az intézmények kreativitását és az innovációs képességét azzal, hogy csökkenti az intézmények autonómiáját. Mindent alátámasztják az empirikus kutatások is (lásd Alesi és mtsai, 2005; Crosier és mtsai, 2007). Ezekben a régi struktúráról az újra történő áttérés irányításának két fő módját különböztetik meg: (1) jogszabályi vagy jogalkotási folyamat, illetve (2) a nemzeti akkreditáció megerősödése. Mindemellet az implementáció országról-országra változik, például Ausztriában az intézményi autonómia magas foka az intézmények kezébe helyezi a döntéseket, míg Magyarországon és Franciaországban nemcsak programakkreditáció, hanem miniszteri engedélyeztetése is szükséges az új képzéseknek. Vagyis Ausztriát kivéve az intézmények nincsenek számottevő befolyással a folyamat irányítására, mindössze a nemzeti szinten hozott döntések végrehajtóivá válnak.

A klasszikus implementáció modelljének alkalmazása a Bologna-folyamatra azonban magyarázatra szorul a fentiek alapján. Sabatier és Mazmanian (1979) megközelítésében a sikeres „top-down” implementációhoz a következő tényezők szükségesek: (1) világos és konzisztens célok, (2) megfelelő kauzális elmélet, (3) az implementációs folyamatot jogilag strukturálni kell, (4) elkötelezett és hozzáértő implementátorok, (5) az érdekcsoportok támogatása, és (6) a társadalmi-gazdasági feltételek átalakítása. Ezzel szemben a Bologna-folyamat egy komplex többértelmű, számos szereplőt bevonó és több dimenzió mentén párhuzamosan haladó folyamat, ahol mint láttuk nemcsak a jelentés, de az ok-okozati összefüggések tekintetében sincs konszenzus, így a politikaelemzés ún. „top-down”-modellje problé-

mássá válik. Nem tudunk pontos választ adni, például arra, hogy ki kezdeményezte és ki generálja (hol van a „felülről”/központi indítás pontosan?). Hiszen az európai felsőoktatásban mára közös tapasztalattá vált, hogy ennek tekinthetjük az európai és nemzeti szintet, de akár jelenleg a közvetítő szervezeteket, akik sokszor felülről indítják kezdeményezéseiket, és a nemzeti kormányzatokkal politikákká fordítják le. A felülről-lefelé indítás közép és kelet európai országok felsőoktatásának annyiban biztosan közös élménye, hogy a jelszavak ellenére, körvonalazhatóan, csak néhány központi buffer szervezet, bizottság és network szólhatott bele az implementáció menetébe, ahol az akadémiai szféra oldaláról, elitintézményeken és a professzori nyomásgyakorlásán kívül eső szereplők viszonylag hangtalanok maradtak más társadalmi partnerekkel együtt (lásd például Alesi és mtsai, 2005; Crosier és mtsai, 2007).

Neave (2009: 3) szerint lényegében sohasem működik úgy az implementáció, mint ahogy azt a tervezők elképzelik. Épp ellenkezőleg, a felsőoktatás ismétlődően arra törekszik, hogy tompítsa a reformokat alkudozással, értelmezéssel és újra alkudozással. Flóra (2009) áttekintése a következőket jegyzi meg a reform belső ellentmondásaira nézve: miközben elfogadnak egy nagylelkű, de bizonytalan célt – az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációját –, a folyamat specifikus céljai, ütemezése és implementálása elégedetlenséget és vitát vált ki nemcsak a „nyugati” vagy a „keleti”-típusú felsőoktatási rendszerek képviselői között, hanem a nyugati akadémiai világon belül is. A bizonytalan célok mellett a mozgó célpontok és az implementációra rendelkezésre álló rövid időkeret is kritikát váltott ki. Neave és Maassen (2007) szerint meglehetősen rövid az az időkeret, amely az implementációra rendelkezésre áll, ugyanakkor a nemzeti megvalósítások épp arra hívják fel a figyelmet, hogy ott ahol az intézményeknek több idejük volt bevezetni a többciklusú képzést pozitívabban is fogadták azt (Crosier és mtsai, 2007: 16).

A kritikai konfliktusos megközelítés mutat rá, hogy a Bologna-folyamat –, más politikai folyamathoz hasonlóan – „többszereplős játszma” (Kozma, 2008c) és a bevezetés „implementációs játék” (Kogan, 2005). Minden olyan felsőoktatási aktor, amely képes az egységes fellépésre és megvannak a cselekvéshez szükséges erőforrásai, igyekszik befolyásolni saját probléma-konstrukciója, céljai, a kezdeményezés eredményeiről alkotott szemlélete alapján a Bologna-folyamat menetét és tartalmát. Mivel a felsőoktatás rendkívül sok – látható és láthatatlan – szereplő együttes cselekvését feltételezi, ezért egy-egy program kialakítása és implementációja erőpróbák sokasága, amelyek módosítják és számos alternatív irányba fordíthatják a konszenzusosnak látszó célokat. Az eredmények pedig eltérnek, vagy meg sem közelítik azt, amit a tervezői asztalok mellett vagy tárgyalószobákban elgondoltak. Mint az egyik Bologna-szakértő (Barakonyi, 2009: 8) rámutat a magyarországi implementáció kapcsán „egyre nehezebb a Bologna-célkitűzések hazai realizálásáról beszélni: a rendszer már más célokat követ”. Mindez nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a célok megfogalmazása a politikusok vizionáló terminológiájában mozog, hozzá a módszerek és eszközök kidolgozása a tervezők feladata, míg az implementáció a nemzeti kormányzatokra és a sokrétű érdekeket integráló felsőoktatási intézményekre hárul.

Mi a Bologna-folyamat?

A Bologna-folyamat előrehaladását hol gyorsnak és sikeresnek (például politikusok és a követéssel megbízott szervezetek), hol a formális gyakorlatok implementációján túllépni nem tudó mozdulatlansággal, és a tervezők céljainak torzulásával jellemzik (lásd Crosier és mtsai, 2007: 17). Ennek értékelése is mindig attól függ, hogy kit vagy milyen szintet kérdezzünk. A feszültség Neave (2003) olvasatában a *le pays politique* (nemzeti kormányzatok) és a *le pays réel* (intézmények, oktatók, hallgatók és adminisztrátorok) között feszül. Feszültség azonban nemcsak a politikai-intézményi szint között, hanem az intézmények polgárai között is jelentkezik. Így tanulmányi területek és generációk, valamint hallgatók-oktatók és menedzserek között is nagy különbségek vannak a fogadtatásban (Alesi és mtsai, 2005: I), ahol a politikai és menedzserei viszonyulást a „föltett optimizmus” (*guarded optimism*) jellemzi.

Ha az implementációt intézményi szinten vizsgáljuk – ami csak az utóbbi időben került az EUA (2006) figyelmének körébe –, akkor azt látjuk, hogy az intézményi valóság épp az ellenkezőjét mutatja a politikai napirend gyors mozgásának, vagyis majdnem mozdulatlan (Neave és Maassen, 2007). A Bologna-folyamat politikai értékelése (kormányközi és nemzeti szint) és a valóság (intézményi szint) között hatalmas szakadék tátong (Neave, 2004). Az első szándékait általában nem tükrözik az utóbbi kapacitásai, miközben lépést sem tud tartani a szándékokkal, hiszen az újabb célok hozzáadásával ez a szakadék csak növekszik (Neave és Maassen, 2007). Ugyanakkor a rendelkezésre álló időkeret 2010-ig meglehetősen szűkös ahhoz (De Wit, 2002; Neave és Maassen, 2007), hogy a Bologna-elveket intézményi szinten implementálják és a tartalmi változás elindulhasson. Mindezt úgy, hogy nem voltak előzetes értékelések arra nézve, hogy az egyes nemzeti rendszerek, milyen kapacitásokkal rendelkeznek, ezen elvek adaptálására. Barakonyi (2009: 10–12) például a magyarországi reform kisiklását a következő okokban látja. (1) Az akadémiai oligarchia nem értette meg, hogy miért kell megváltoztatni a felsőoktatási rendszert. (2) Elmaradt a magyar felsőoktatás nemzetközi pozíciójának kritikus értékelése. (3) A reform végrehajtásáért felelős felsőoktatási aktorok nem értették meg a folyamat lényegét, ezért nem is azonosultak azzal. (4) Nem készült el a magyar felsőoktatás stratégiai terve. (5) Stratégia hiányában nem lehetséges az akciók rendszerszemléletű megtervezése; és (6) ebben a helyzetben a távlatos erőforrás tervezése és biztosítása nem lehetséges.

Végül, pedig ma már nem az a kérdés, hogy be lehet-e vezetni a Bologna-rendszert 2010-ig, hanem milyen prioritásokat lehet megfogalmazni és milyen célok implementációjával fogunk foglalkozni 2010 és 2020 között (Huisman és mtsai, 2009). A felsőoktatás-kutatáskutatók szerint ilyen a felsőoktatás irányítás és a minőségügy, valamint a mobilitás és humán erőforrás, a diverzitás és a Bologna-folyamat külső dimenziójának kérdése, amelyeket a Leuven/Louvain-i Közlemény (2009) is megerősít – kiegészítve azt még más témákkal. Következésképp a Bologna-folyamatból mostanra a felsőoktatási rendszerek komplex és több évtizedes reformja nőtt ki.

Összefoglalás

A Bologna-folyamat gyökerei a közösségi programokban és az európai integrációban kereshetők. Az Erasmus program nemcsak az európai uniós oktatáspolitikának adott muníciót, hanem a Bologna-folyamat céljait is meghatározta. A Bolognai Nyilatkozatot (1999) megelőzően számos – hasonló törekvésű – uniós programcél fogalmazódott meg, mégis azok többnyire csak nagyon korlátozott áttörést hoztak a felsőoktatás-politika befolyásolásában. Az oktatásügy, mint a nemzeti szuverenitás része, erősen behatárolta az uniós befolyás lehetőségeit, míg a Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998), majd a Bolognai Nyilatkozat egyfajta áttörést jelentett a tagállamok körében. Következésképp az uniós szervezetek is igyekeztek erőforrásaikkal ráerősíteni a Bologna-folyamat sikerére, ami azonban fokozatos eltávolodást jelentett a kulturális indíttatású programtól a gazdasági törekvések és az uniós felsőoktatás-politika felé.

A Bologna-folyamatot ugyan a többciklusú képzés bevezetésével azonosítják a legtöbb résztvevő országban, de időközben az európai felsőoktatási rendszerek teljes körű reformkezdeményezésévé nőtte ki magát. Jelenleg egyaránt jelenti a felsőoktatás szervezeti, programszintű, procedurális átalakítását, elmozdulást a horizontális különbségek felől a vertikális felé, valamint az input orientált felsőoktatás felől az outputhoz igazodó felé. Ezen törekvések egyike sem új, hiszen az Erasmus program révén és egyes európai országok felsőoktatásában már jóval a Bologna-folyamat indulása előtt jelen voltak. Ugyanakkor azok a felsőoktatási viták (például az ideális szerkezet, a felsőoktatás és a munkapiac kapcsolata stb.), amelyek a kezdeményezés kapcsán újra napirendre kerültek szintén több évtizedes múltra tekintenek vissza. A felsőoktatás szerkezeti átalakításában főként a különböző programszintek funkciói, a tartalmi megújulás, az elismerés és a minőségügy, valamint az egyetemi és nem-egyetemi szektor egymáshoz való viszonya határozták meg a vitákat.

A komplex politikai folyamatok elidegeníthetetlen eleme, hogy a problémák, a célok, az eszközök és a technikák beazonosítása, fejlesztési javaslatok kidolgozása és újragondolása, hangsúlyok eltolódása, újabb aktorok bevonása folyamatos és nem fejeződik be sem a miniszteri nyilatkozatokkal, sem a nemzeti reformok elindításával. A nemzeti implementációk előkészítésében és folyamatos újragondolása közben pedig lényegében egy olyan platformmá alakította a politikai kezdeményezést, amely eltávolodva a szupranacionális problémáktól és céloktól, a belső rendszerszintű problémák megvitatására szolgál. Így a kezdeményezést közelítik némi képp a helyi problémákhoz, de ezzel együtt el is távolítják eredeti céljaitól – ami sajátos, nemzeti Bologna-folyamatokhoz vezet. Ugyanakkor a Leuven/Louvain-i konferencia világosan megerősítette a további reformszándékokat és újabb prioritásokat jelölt meg, ami a nemzeti kormányok számára újabb feladatokat ad: helyzetértékelés, problémák újragondolása és megoldások keresése. Ebből pedig megválaszolható a tanulmány elején feltett kérdésünk. Számunkra a Bologna-folyamat lényegében egy felület, amelyen a nemzeti felsőoktatási rendszerek problémáit, az

Mi a Bologna-folyamat?

átalakítások menetét és tartalmát lehet megbeszélni; demokratikusan és a lehető legtöbb felsőoktatási aktor bevonásával.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alesi, B. és mtsai (2005). *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Berlin: BMBF.
- Amaral, A. és Magalhaes, A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48 (1), 79–100.
- Attali, J. és mtsai (1999). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie.
- Barakonyi, K. (2003). A lépcsős képzés struktúrája. *Educatio*, (1), 79–96.
- Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltozás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Barakonyi, K. (2008). Bologna hungaricum. In Kozma, T. és Rébay, M. (szerk.). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. 48–67.
- Barakonyi, K. (2009). Bevezetés. In Barakonyi, K. (szerk.). *Bologna "Hungaricum"*. Budapest: Új Mandátum. 7–15.
- Bardach, E. (1977). *The Implementation Game: What Happens After a Bill Becomes a Law*. Cambridge: MIT Press.
- Bazsa, Gy. (2008). *Az integráció. A bolognai folyamat, a több (négy) fokozatú képzés a magyar felsőoktatásban. Az akkreditáció*. Előadás, FGSZE, 2008. február 28.
- Becher, T. és Kogan, M. (1983). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heineman.
- Berlini Közlemény. Berlin, 2003. szeptember 19. Elérhető: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF (Letöltés ideje: 2009. július. 23.)
- Best, J. (1989). *Images of Issues: Typifying Contemporary Social Problems*. New York: Aldine de Gruyter.
- Beukel, E. (1994). Reconstructing Integration Theory. *Nordic Journal of International Studies*, 29 (1), 33–54.
- Bolognai Nyilatkozat. Bologna, 1999. június 19. Elérhető: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (Letöltés ideje: 2009. július. 23.)
- Cerych, L. és Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reform in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Confederation of European Rectors Conferences and CRE (2000). The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: an explanation. In Reinalda, B. és Kulesza, E. (szerk.). *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.

Mi a Bologna-folyamat?

- Corbett, A. (2003). Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 38 (3), 315–330.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955–2005*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corbett, A. (2006). Higher Education as a Form of European Integration: how novel is the Bologna Process? *ARENA Working Papers*, (15). Elérhető: http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2006/papers/wp06_15.pdf (Letöltés ideje: 2009. április. 2.)
- Croché, S. (2008). How and Why the European Commission has Acquired the Right to Vote in a Europeanization Process in a Field of National Competency. *European Education*, 40 (1), 8–19.
- Crosier, D. és mtsai (2007). *Trendek V. Az egyetemek formálják az Európai Felsőoktatási Térséget*. Brussels: EUA.
- Crossley, M. (2009). Rethinking Context in Comparative Education. In Cowen, R. és Kazamias, A. M. (szerk.). *International Handbook of Comparative Education*. Vol. II. Dordrecht: Springer. 1173–1188.
- Dale, R. (2009). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In Dale, R. és Robertson, S. (szerk.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium. 23–43.
- DeLeon, P. (1999). The Stages Approach to the Policy Process: What does it done? Where is it going? In Sabatier, P. A. (szerk.): *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press. 19–32.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood.
- De Witte, J. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change*. Unpublished Dissertation. Enschede: CHEPS/University of Twente.
- Dimitrakopoulos, D. és Richardson, J. (2001). Implementing EU Public Policy. In Richardson, J. (szerk.). *European Union: Power and Policy-making*. London and New York: Routledge. 335–356.
- Dumbrăveanu, L. és mtsai (2006). Reforma învățământului superior: repere europene. In Singer, M. és Sarivan, L. (szerk.). *Quo vadis academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. București: Sigma. 15–66.
- Elmore, R. F. (1980). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, 94 (4), 601–616.
- Elmore, R. F. (1985). Forward and Backward Mapping. In Hanf, K. és Toonen, T. A. J. (szerk.). *Policy Implementation in Federal and Unitary Systems*. Dordrecht: Martinus Nijhoff. 33–70.

- EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach*. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006. Brussels: EUA.
- EURYDICE (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: EURYDICE.
- Field, J. (1998). *European Dimensions: Education, Training and the European Union*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Fischer, F. (2003). *Reframing Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, F., Miller, G. és Sidney, M. S. (szerk., 2007). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods*. Boca Raton, F.L.: CRC Press.
- Flóra, G. (2009). *The Bologna Process in Central Europe*. Book review. Elérhető: http://cherd.unideb.hu/dok/review_flora_gavril.pdf (Letöltés ideje: 2010. március 3.)
- Forgács, A. és Loboda, Z. (2003). *Az Európai Unió és az oktatás*. Budapest: Press Publica.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Goggin, M. (1986). The „too few cases/too many variables” problem in implementation research. *Western Political Quarterly*, 39 (2), 328–347.
- Gornitzka, Á., Kogan, M. és Amaral, A. (szerk., 2005). *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.
- Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46 (1), 1–35.
- Haug, G. és mtsai (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education I*. Geneva: CRE Project Report.
- Hjern, B. (1982). Implementation Research: The Link Gone Missing. *Journal of Public Policy*, 2 (3), 300–308.
- Hill, M. J. és Hupe, P. L. (2002). *Implementing Public Policy*. London: SAGE.
- Hrubos, I. (2003). Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, (1), 51–64.
- Huisman, J. (2004). *Responses to European Policies: the impact of the Erasmus Programme on national policy-making*. NIG conference, 29 October 2004. Rotterdam. Elérhető: <http://publishing.eur.nl/ir/repub/asset/1741/NIG1-02.pdf> (Letöltés ideje: 2009. április 4.)
- Huisman, J. és Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 39 (3), 349–357.
- Huisman, J. (2009). The Bologna Process Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? In Kehm, B. M. és mtsai (szerk.). *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Rotterdam: Sense Publishers. 245–262.
- Jenkins, W. I. (1978). *Policy Analysis. A Political and Organizational Perspective*. London: Martin Robertson.

Mi a Bologna-folyamat?

- Keeling, R. (2008). A bolognai folyamat vizsgálata menet közben. In Kozma, T. és Rébay, M. (szerk.). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. 28–46.
- Kogan, M. (1975). *Educational Policy Making*. London: Allen and Unwin.
- Kogan, M. (2006). The Implementation Game. In Gornitzka, Å., Kogan, M. és Amaral, A. (szerk., 2005). *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer. 57–66.
- Kogan, M. és mtsai (szerk., 2006). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. Dordrecht: Springer.
- Kozma, T. (2008a). Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education*, 40 (2), 29–45.
- Kozma, T. (2008b). Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In Kozma, T. és Rébay, M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. 287–315.
- Kozma, T. és Rébay, M. (szerk., 2008). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- Kyvik, S. (2008). *The Dynamics of Change in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Ladányi, A. (2003). A kétciklusú képzés kérdéséhez. *Magyar felsőoktatás*, (1–3), 30–33.
- Lane, J. E. (1983). The Concept of Implementation. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 86, 17–40.
- Leuven/Louvain Közlemény. Leuven/Louvain, 2009. április 29. Elérhető: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf (Letöltés ideje: 2010. március. 3.)
- Lindblom, Ch. E. és Woodhouse, E. (1993). *The Policy-making process*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy: The Dilemmas of Individuals in the Public Service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Londoni Közlemény. London, 2007. május 18. Elérhető: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf (Letöltés ideje: 2009. július. 23.)
- Loseke, D. (2003). *Thinking About Social Problems: An Introduction to Constructionist Perspectives*. New York: Aldine Transaction.
- McLaughlin, T. H. (2009). Education, Philosophy and Comparative Perspective. In Cowen, R. és Kazamias, A. M. (szerk.). *International Handbook of Comparative Education*. Vol. II. Dordrecht: Springer. 1129–1141.
- Memorandum on higher education in the European community (1991). Brussels: Commission of the European Communities.
- Meyer, J. W. és mtsai (2007). Higher Education as an Institution. In Gumpert, P. J. (szerk.). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press. 187–221.

- Moscato, R. (2007). 'But where is the beef?': The Confrontation between le Pays Politique and le Pays Réel in the Implementation of the Bologna Process in Italy. In Enders, J. és Vught van, F., (szerk.). *Towards the Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: CHEPS. 221–232.
- Moschonas, S. (1998). *Education and Training in the EU*. Aldershot: Ashgate.
- Nagy, P. (2002). Virtuális diplomácia – mítosz vagy valóság? *Külvügyi Szemle*, (1), 73–121.
- Neave, G. (1984). *Education and the EEC*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Neave, G. (2001). The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues. In Huisman, J., Maassen, P. és Neave, G. (szerk.). *Higher Education and the Nation State: the international dimension of higher education*. Oxford: Pergamon. 13–73.
- Neave, G. (2002). The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17 (1), 141–164.
- Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17 (1), 141–164.
- Neave, G. (2004). Higher Education Policy as Orthodoxy: being a tale of doxological drift, political intention and changing circumstances. In Teixeira, P. és mtsai (szerk.). *Markets in Higher Education: rhetoric or reality?* Dordrecht: Kluwer. 127–160.
- Neave, G. és Maassen, P. (2007). The Bologna Process: an Intergovernmental Policy Perspective. In Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer. 135–153.
- Neave, G. és Amaral, A. (2008). On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, 62 (1–2), 40–62.
- Neave, G. (2009). Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In Kehm, B. M. és mtsai (szerk.). *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Rotterdam: Sense Publishers. 3–22.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Paulston, R. G. (2009). Mapping Comparative Education after Postmodernity. In Cowen, R. és Kazamias, A. M. (szerk.). *International Handbook of Comparative Education*. Vol. II. Dordrecht: Springer. 965–990.
- Pressman, J. és Wildawsky, A. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press.
- Polónyi, I. (2009). Félúton Bolognába, avagy a kétszintű képzés (előzetes) fogadtatása Magyarországon. In Pusztai, G. és Rébay, M. (szerk.). *Kié az oktatáskutatás?* Debrecen: Csokonai. 268–283.

Mi a Bologna-folyamat?

- Popkewitz, Th. S. (1999). A Social Epistemology of Educational Research. In Popkewitz, Th. S. és Fendler, L. (szerk.). *Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York and London: Routledge. 17–44.
- Prágai Közlemény. Prága, 2001. május 19. Elérhető: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF (Letöltés ideje: 2009. július. 23.)
- Pusztai, G. (2007). *Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban – a szakemberekkel készült interjúk tükrében*. Debrecen: CHERD. Elérhető: www.cherd.unideb.hu/NESOR%20CHERD%20Report%202.0.pdf (Letöltés ideje: 2009. május. 31.)
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008a). The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40 (2), 85–103.
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008b). A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In Kozma, T. és Rébay, M. (szerk.). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 68–85.
- Püzl és Treib (2007). Implementing Public Policy. In Fisher, F. és mtsai (szerk.). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods*. Boca Raton, FL: CRC Press. 89–108.
- Radaelli, C. M. (1999). *The Public Policy of the European Union: Whither Politics of Expertise?* ECSA INTERNATIONAL CONFERENCE. Pittsburgh, June 2–5 1999. Elérhető: http://aei.pitt.edu/2368/01/002577_1.PDF (Letöltés ideje: 2010. február 9.)
- Ravinet, P. (2008). *Analyzing the Institutionalization of Europe: back to the classics. The case of the Bologna process*. ARENA papers. Elérhető: www.arena.uio.no/events/seminarpapers/2008/RAVINET-ARENA-dec08.pdf (Letöltés ideje: 2009. március. 27.)
- Rauhvargers, A. (2006). Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: status and overview. In Rauhvargers, A. és Bergan, S. (szerk.). *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Strasbourg: Council of Europe. 19–50.
- Robertson, S. (2009). Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In Dale, R. és Robertson, S. (szerk.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium. 65–83.
- Sabatier, P. és Mazmanian, D. (1979). The Conditions of Effective Implementation. *Policy Analysis*, 5 (3), 481–504.
- Sabatier, P. A. és Jenkins-Smith, H. C. (1993). *Policy Change and Learning. An Advocacy Coalition Approach*. Boulder: Westview.
- Sabatier, P. A. (1999). *Theories of the Policy Process*. Boulder, C.O.: Westview Press.
- Sabatier, P. A. (2005). From Implementation to Policy Change: a Personal Odyssey. In Gornitzka, Å. és mtsai (szerk.). *Reform and Change in Higher Education: analyzing policy implementation*. Dordrecht: Springer. 17–34.

- Shofield, J. és Sausman, C. (2004). Symposium of Implementing Public Policy. Learning from Theory and Practice Introduction. *Public Administration*, 82 (2), 235–248.
- Sorbonne-i Közös Nyilatkozat. Sorbonne, Párizs, 1998. május 25. Elérhető: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (Letöltés ideje: 2009. július. 23.)
- Tauch, C. és Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Geneva, Brussels: EUA.
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2009b). The Professional Relevance of the Study. In Pusztai, G. and Rébay, M. (szerk.). *Kié az oktatáskutatás?* Debrecen: Csokonai. 256–267.
- The Maastrich Treaty (1992). Elérhető: <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf> (Letöltés ideje: 2010. február. 9.)
- Tomasz, G. (2006). A bolognai típusú képzés bevezetése a felsőoktatási intézmények szemszögéből. In Gábor, K. és mtsai (szerk.). *A kétciklusú képzés kezdetei*. Budapest: FKI. 11–40.
- Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14 (1), 75–96.
- Tomusk, V. (2006). Introduction. In Tomusk, V. (szerk.). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Amsterdam: Kluwer. 1–17.
- Trondal, J. (2002). The Europeanisation of Research and Higher Education Policies: some reflections. *European Integration Online Papers*, 6 (12), Elérhető: www.eiop.or.at/eiop/pdf/2002-012.pdf (Letöltés ideje: 2009. március 6.)
- Trow, M. (1999). From Mass Higher Education to Universal Access: the American advantage. *Minerva*, 37 (4), 303–328.
- Trowler, P. R. (szerk., 2001). *Higher Education Policy and Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In Van Vught, F. A. (szerk.). *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer. 39–55.
- Van der Wende, M. C. (2007). *European Responses to Global Competition in Higher Education*. Crisis of the Publics Symposium, March 26–27 2007, University of California at Berkeley. Elérhető: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2007wendeeuropeanresponses.pdf> (Letöltés ideje: 2009. április 4.)

Mi a Bologna-folyamat?

- Veiga, A. (2005). *Europeanization of Higher Education Area: towards a framework of analysis*. Elérhető: http://www.ihep.org/assets/files/gcftpfiles/europeanization_of_higher_education_area.pdf (Letöltés ideje: 2009. március 6.)
- Welch, A. (2003). Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization. In Arnove, R. F. és Torres, C. A. (szerk.). *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman and Littlefield. 24–51.
- Westerheijden, D. (2008). *The Impact of Erasmus on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalization*. Brussels: European Commission.
- Yanow, D. (2000). *Conducting Interpretative Policy Analysis*. Newbury Park, SA: Sage.

KOZMA TAMÁS
**KISEBBSÉGI INTÉZMÉNYEK
A BOLOGNA-FOLYAMATBAN¹**

A kisebbségi felsőoktatási intézmények nem találják a helyüket a Bologna-folyamatban. Ezek az intézmények a közép-európai rendszerváltozások során szinte gombamód szaporodtak, egy új felsőoktatási korszak ígérését hordozva. Mi történt, mi történik velük a Bologna-folyamatban? Hogyan illeszkednek bele ebbe az „új világba”? Ez ennek a tanulmánynak a tárgya.

Tanulmányunk fölépítése a következő. Először bemutatjuk ezeknek az intézményeknek az útját a keletkezésüktől máig, a Bologna-folyamatig. Azután összefoglaljuk, hogy mit is jelent maga a Bologna-folyamat abban a régióban, amelyet Közép-Európának nevezünk (gyakorlatilag az Európai Unióhoz csatlakozott poszt szocialista országok). Majd néhány esetet mutatunk be, azt keresve, vannak-e jellegzetes alkalmazkodási módok, megoldások, amelyekkel a kisebbségi intézmények megpróbálják „túlélni” a Bologna-folyamat által nevesített új, európai méretű felsőoktatási reformot. Végül választ keresünk a bevezetőben fölített kérdésre: mi a jövője az 1990-es évek egyik jellegzetes oktatásügyi fejleményének – a kisebbségi intézményeknek – abban az európai integrációban, amelyet a Bologna-folyamat nevesít, és amelyet "európai felsőoktatási térség"-nek nevezünk.

Tanulmányunk többeket érdekelhet. Érintheti azokat, akik a Bologna-folyamat körül bábáskodnak, és akik e folyamat mozgósító, előre vivő tendenciáit látják, még ha nehézségekkel és átmeneti megpróbáltatásokkal is. Számukra a Bologna-folyamatnak ez az arca bizonyára nem teljesen ismert – vagy ha igen, nem föltétlenül elfogadott. Tanulmányunk szól továbbá azokhoz, akik viszont a kisebbségi felsőoktatás iránt vannak elkötelezve (vagy minden felsőoktatás iránt, amelyet helyben, nem államilag, magánjellegűen kezdeményeznek). Nekik példákat mutat-hat, illetve újabb távlatokat tárhat föl arról, hogyan kormányozzák intézményeiket „Bologna vizein”. Végül – s mondhatnánk: főként – mindnyájunkat mélyen érintő kérdéstről van itt szó, amely nem csak, sőt nem is elsősorban az oktatáskutatót érdeklí. A civil kezdeményezések sorsáról, jövőjéről, kilátásairól és lehetőségeiről egy „szép új világban”, amely akarva-akaratlanul globalizálódik, s amelyben mindnyájunk felelőssége keresni az intézményes integráció és az egyéni – kisköz-sösségi kezdeményezések közötti egyensúlyt. Nem hogy nem oktatáskutatói és oktatáspolitikai kérdés ez, de még csak nem is magyarországi vagy közép-európai

¹ A tanulmány másodközlés.

kérdés. Hanem olyan kérdés, amely Európa jövőjével függ össze; és amelyről mindnyájunknak gondolkodni kell, kontinensünk minden sarkában, a politika bármely szeletét ragadva meg.

Kisebbségi intézmények

Azokkal az intézményekkel, amelyeket itt és a következőkben – az egyszerűség és érthetőség kedvéért – „kisebbségieknek” nevezünk, az évezred fordulóján találkoztunk. Mint kutatók találkoztunk velük először, mert mint értelmiségiek Közép-Európában, természetesen folyamatosan figyelemmel kísérhettük őket. Nehéz volna pontosan adatolni, melyik kutatásban merültek föl először – vagy pontosabban szólva hogyan fordult feléjük az oktatáskutatók figyelme. Annyi azonban bizonyos, hogy érdeklődésünk irántuk egyáltalán nem új keletű volt, hanem – mint lenni szokott – visszanyúlt korábbi kutatásainkhoz.

Gondolati előzmények

A kisebbségi intézmények, amelyek túlnyomórészt helyi, közösségi kezdeményezések is voltak egyben, mint alulról jövő, helyi kezdeményezések az 1970-es évek óta izgatták a honi oktatáskutatást. Persze nem „kisebbségi felsőoktatás” formájában, hanem az időnként bekörzetesített, időnként pedig „visszakörzetesített” kis iskolák (általános iskolák vagy azok részei) formájában. Bár a pedagógiában ez mint osztott vagy osztatlan iskola merült föl, az oktatáskutatót egyre jobban izgatták a valós okok, amiért egyszer megszüntetik, máskor pedig újra nyitják őket. Mindez különös aktualitást nyert az 1970-es évtized nagy körzetesítési, integrációs hulláma során, amikor nemcsak iskolákat vontak össze, hanem falusi közigazgatást és mezőgazdasági termelő egységeket is (Forray 1976; 1989; Kozma 1989).

A kisebbségi intézmények iránti érdeklődés továbbá visszanyúlik a „közös középiskola” és a művelődési városközpontok kutatásához (Kozma et al 1979; Kozma 1987: 31–64). Az ezzel kapcsolatos elképzelések az 1970–80-as évtized fordulóján hatották át a művelődéspolitikát, megkísérelve a politikából hiányzó pluralitást a kultúra területére átkalauzolni. Mindebből az oktatáskutató számára leginkább a közös (komprehenzív) középiskola eszméje volt az izgató – azé az intézményi formációé, amely egy évtizeddel korábban Észak-Európa szociáldemokrata oktatási kormányzatai favorizáltak, és amely egyfajta „emberarcú szocializmus” ígéretét hordozta. Egy intézményrendszer, amely a közösségek helyben szerveződő alapoktatásából, majd művelődési városközpontokból, végül felsőfokú oktatási, művelődési és tudományos centrumokból épült volna föl, nemcsak (és nem elsősorban) a mi fantáziánkat ragadta meg, hanem az egyetemi és tudománypolitikát

irányítók fantáziáját is. Az 1980-as évek közepére ebből alternatív egyetem- és tudománypolitikai stratégia kezdett épülni (Kozma 1983; Forray, Kozma 1985).

A fordulat

A fordulathoz közeledve – amely új távlatokat nyitott meg és új problémákat vetett föl az oktatáskutatás számára is – a helyi-regionális, tehát „alulról jövő” kezdeményezések két témával bővültek. Az egyik a határmentiség volt. Az országhatárok megnyílásával (a Szovjetunió visszahúzódásával) az oktatáskutató is szembe-sülhetett mindazzal, amit a határmentiség okozott – a kiüresedéssel és fokozott elmaradottsággal egyfelől, a határokon átnyúló kapcsolatok meglődülésével másfelől. Az 1990-es évek egyik témájává ezért a határokon átnyúló oktatási kapcsolatok lehetősége vált (például Forray R K, Pribersky A eds 1992).

A másik témává természetesen az újonnan „fölfedezett” nyelv-, sors- és nemzetársak léte vált a határok másik oldalán. Jelentéktelen távolságokról volt szó – de akkoriban sokan voltak-voltunk, akik nem ismerték pontosan a Magyarország peremével szomszédos jugoszláviai, főként azonban romániai és szlovákiai városokat és azok magyarságát (nem szólva arról az egyszerű tényről, hogy ezek az országok, Horvátország vagy Ukrajna, Szerbia, Szlovénia vagy Szlovákia politikai értelemben nem is léteztek).

Az érdeklődés régi és új szálai összekapcsolódtak. Kézenfekvő volt olyan intézményeket vizsgálni, amelyeket helyileg kezdeményeztek – az összeomló államszocializmusok romjai között –, és amelyeknek volt esélyük a túlélésre határokon átnyúló együttműködésekkel. Kézenfekvő volt a nagyobb térségek lakosságát integráló felsőoktatásokat vizsgálni, amelyek az 1990-es években mindenütt burjánzásnak indultak, ha az oktatás térségi integráló szerepére voltunk kíváncsiak a körülöttünk kialakuló új világban. És kézenfekvőnek látszott azokat a kezdeményezéseket figyelemmel kíséreni, amelyek a határokon keresztül nyúló térségeket próbáltak – oktatással és kultúrával vagy gazdasággal és képzéssel – integrálni, és amelyek látni valóan egybeestek az európai integrációs törekvésekkel is.

„Újszülött egyetemek”

E hármas érdeklődés nyomán vált természetessé, hogy az 1990–2000-es évek fordulóján több vizsgálatban részt vettünk, illetve magunk is vezettünk, amelyek egy sajátos, új kezdeményezést igyekeztek megfigyelni és megérteni. Ezeket az intézményeket neveztük és nevezzük most is „kisebbségi felsőoktatási intézményeknek”. Bennük egyesült akkoriban a helyi-területi (önkormányzati, öngazgatási) kezdeményezés, a felsőoktatás rohamos terjedése (különböző félfelsőfokú formában), a határokon átnyúló integrációs próbálkozások és a kisebbségben élők szerveződése. Az 1990–2000-es évek fordulóján több kapcsolódó kutatást végez-

tünk. Vizsgáltuk a határmenti együttműködéseket a felsőoktatásban (néhány határon átnyúló régió felsőoktatási intézményét tanulmányozva, vö. Buda, Kozma 1997; Forray, Kozma 1999; Híves et al 2000); az ún. regionális egyetem-alakulatot, amely egész Európában akkoriban alternatívát ígért a tradicionális intézményekkel szemben (Kozma 2002). A határon túli magyar tudományosság vizsgálatának keretében néhány újonnan alakult felsőoktatási intézménnyel szembesültünk; végül a közép-európai kisebbségi oktatást tanulmányozva tíz esetet a helyszínen is vizsgáltunk, amely a régió különböző kisebbségeinek felsőoktatási próbálkozásairól szolt a Baltikumtól Olaszországig (Kozma 2004).

Megállapításaink – a kisebbségi intézményekről – ez utóbbi anyaggyűjtésre alapulnak: a 2001–2003 között meglátogatott intézmények keletkezéstörténetén, természetesen azonban nem függetlenek azoktól a tapasztalatoktól és reflexióktól, amelyek az oktatáskutatásban – és saját munkálatainkban is – az előző évtizedekben főlhalmozódtak. Ezeket a megállapításokat az alábbiakban foglalhatjuk össze.

Kisebbségi intézmények ott és úgy keletkeznek, ahol és amikor egy társadalmi területi közösség elkezdte – művelődéspolitikai, oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai értelemben közösségnek definiálni magát. „Definiálni magát” – ezen azt kell érteni, hogy egy területileg többé-kevésbé lehatárolható környéken élőket valami nagyrészt közösen motiválja – közös problémáik vannak, amelyeket közösen (csak közösen) és hasonlóan kell megoldaniuk. Nem meghatározást adunk persze – hanem a tapasztalatainkat (a tudományos eszközökkel nyert tapasztalatokat) összegezzük. Ezek a tapasztalatok mondatják, hogy az ilyen „közös önmeghatározások” ott alakulnak könnyebben, ahol az együtt élőket összeköti a közös térség, a közös megélhetés, kultúra (nyelv, vallás, történelem, szokások, intézmények). Minél több szál fűzi őket egybe, annál markánsabb önmeghatározás születhetik. Ezért találtuk, hogy szerte Közép-Európában a nemzeti kisebbségek lakta térségekben alakultak gyorsan és látványosan kisebbségi felsőoktatások – lettek bár e kisebbségek lengyelek a Baltikumban, németek (osztrákok) Észak-Olaszországban (Dél-Tirol), gagauzok a Moldvai Köztársaságban, vagy magyarok Ukrajnában (Kárpátalja), Romániában (Partium, Székelyföld). A „kisebbségi intézmények” ebben az értelemben kisebbségiek: olyanok, amelyeket az egy helyen élők a saját létük kifejezésékként, megélhetésük biztosítására, kultúrájuk megerősítésére hoztak létre.

A kisebbségek ilyen önkifejeződését a kellő súlyú (mennyiségű és minőségű) iskolázottak, a helyben lakó értelmiség és szakértelmiség valósítja meg. Kisebbségi intézményekhez – akárcsak a rendszerváltozás környékén megfigyelt helyi önszerveződésekhez – az adott közösségben élő, tevékenykedő (szak)értelmiség kritikus súlya kellett, kell. A vizsgált intézmények, azt tapasztalhattuk, mágnesként vonzották és szervezték a körülöttük élő értelmiségieket (a művelődési városközpontok korábbi vizsgálatában ezt „tanítási potenciálnak” neveztük el – az 1990-es évek új szóhasználatában „tanulási régióként” köszönt vissza). A magasan iskolázottak kritikus mennyisége nemcsak ahhoz kellett és kell, hogy ezeket az intézményeket üzemeltetni lehessen. Kellott és kell ahhoz is, hogy hallgatóik legyenek – olyan jelentkezők, akik oda, épp oda, sőt esetleg csak oda kívánnak menni, ott tanulni. És

persze egy ilyen „kritikus tömeg” értelmiségből ahhoz is kell, hogy másokat oda vonzzon, ott átmenetileg vagy tartósan letelepítsen. (E „mások” között rendszerint beruházókat és munkaadókat értenek; magunk ilyenekkel a megvizsgált régióban alig találkoztunk.)

Az 1990-es évek „újszülött egyetemei” – ahogy kissé hatásvadászóan elneveztük őket (és ők magukat, vö. Kozma, Rébay 2004) – magukhoz vonzották a mindenkori anyaországok felsőoktatási értelmiségijét. Ezeknek az újonnan keletkezett intézményeknek a létrejötténél minden esetben „anyaországi” intézmények bábáskodtak – akár támogatta őket az anyaország hivatalos politikája, akár nem. Az 1990-es évek amúgy is a nagy egyetemi piacszerzések időszaka volt, amelyben főként az angol-amerikai felsőoktatási intézmények voltak aktívak. Kevésbé Közép-Európában, ahol a német felsőoktatás alig aktivizálta magát – viszont azok az országok, amelyeknek a határain túl kisebbségeik éltek, jóval inkább. Hallgatólagos vagy szervezett és kifejezett vendégoktatói támogatásokkal indultak „anyanyelvi” (értsd: határon túli) felsőoktatások a lengyel, a román, a magyar, az osztrák stb. kisebbségek körében. A vendégoktatóknak és a vendégoktatásnak ez a története – sok áldozat, sok személyes elköteleződés, számos naivitás, szervezeti kényszer és pénzügyi ügyeskedés – régióinkban még megíratlan. Mi is csak az „újszülött egyetemek” összefüggésében említjük most őket.

A kisebbségi intézmények keletkezéstörténetéből („születési narratívájából”) főképp a politikai akarat fontossága derült ki (az előbbi tényezőket statisztikákból és tereptanulmányokból is ki lehetett deríteni). A politikai szervező erő adta meg a döntő lökést minden esetben ahhoz, hogy egy-egy térségben megszülessenek a helyi kezdeményezések. Sok ilyent ismertünk, ismerhetünk – közművesítéstől a bolt megnyitásáig, útépitéstől a parkrendezésig, civil és egyházi közösségi terek (mint például egyházi intézmények) életre hívásától a különféle szintű iskoláig. Társadalomkutatóként mindezeket észre kellett vennünk – mint korábbi kutatásainkban, amelyeket a „helyi társadalommal” kapcsolatban folytattunk (Kozma 1988). Oktatáskutatóként természetesen az iskolákra koncentráltunk.

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtaláltuk azt a politikai szervezőt, vezetőt, mozgatót, akin az intézmény megalapítása múltott. (A változás „menedzserének” neveztük el, aktuális szervezetszociológiai kifejezéssel élve, vö. Kozma 2004.) Egy évtizedre visszanézve már tudjuk, hogy e „változásmenedzserek” jó részét politikai ambíciók fűtötték – olyan ambíciók, amelyekhez az 1990-es évek elejének szellemében jól jött terepnek, fórumnak a felsőoktatás. Azok a kisebbségi intézmények éltek túl, váltak tartósakká, gyökerezhettek meg, melyeknek a vezetői a felsőoktatás-politikai ambíciót nem cserélték föl (vagy nem véglegesen) nagypolitikai ambíciókra. Pályafutásuk egy szakaszán – mondhatjuk – felsőoktatást alapítottak, majd később pártot, egyebet. Ilyen értelemben a kisebbségi intézmények politikai intézmények – valamely politizáló szándék, politikai ambíció fűtötte vezető politizálásának kezdeti terepei.

Néhány ilyen vezetővel találkoztunk – bár akkor még nem ismerhettük pályájuk további állomásait – tanulságos volt életútjukat tanulmányozni. Nagyjából hasonló

ívet mutattak (modellnek is fölfoghattuk őket). A sokáig rejtőző vezető adott pillanatban színre lép; jövőjét (esetleg egzisztenciáját is) kockáztatva cselekszik: például intézményt alapít. Ha sikerül, akkor tovább léphet, és karizmatikus vezetőből akár demokratikussá is válhat, a közösség támogatását elnyerve. Ha veszít, akkor eltűnhet a közéletből, visszatérhet az ismeretlenség félhomályába. Mindkét opcióra találtunk – legalább is valószínűsítettünk – példát.

Abban a régióban, amelyben vizsgáltunk, különösen az egyházi szervezetek szerepe nőtt meg a kisebbségi intézményalapításban. (Gazdasági szervezetekkel csak kevésbé találkoztunk – nem utolsó sorban azért, mert ezek az intézmények rendszerint stagnáló, depressziós térségekben alakultak. Más európai „regionális egyetemekkel” is ez volt a helyzet: rendszerint depressziós térségekben keletkeztek – azzal a reménnyel és ígérettel, hogy a térségi fellendülés egy alternatív, nem gazdasági útját mutatják és testesítik meg.) Az egyházak társadalmi szervező és mozgósító ereje megmaradt – a kisebbségek körében is –, miközben más gazdasági szervezeteknek (például a szakszervezeteknek) ez a szerepe a szocializmus időszakában átpolitizálódott, javarészt pártintézményekké váltak. A civil szerveződések között az egyházak szerepe figyelemre méltó; különösen a nyugati egyházaké (mint ezt későbbi kutatások, például a REVACERN sok szálon adatolta).

Az egyházak e kitüntetett szerepéből is adódóan a kisebbségi intézmények a határokon átnyúló együttműködések egy sajátos modelljét, az ún. szimbolikus kooperációt mutatták. A szimbolikus együttműködések a határon átnyúló térségek társadalmát összekötő szimbolikus értékekre alapozódnak (úgy mint nyelv, kultúra, irodalom, vallási és nemzeti értékek stb.) Az általunk vizsgált kisebbségi intézmények elsősorban e szimbolikus együttműködések hordozóinak és megvalósítóinak bizonyultak; és csak másodsorban szolgáltak instrumentális célokat. Vagyis olyanokat, amelyeket gazdasági és/vagy területfejlesztési racionalitás várhatott volna el tőlük, mint például a foglalkoztatás javítása, a demográfiai depresszió megállítása, a munkaerő-szükséglet kielégítése, a beruházások vonzása és így tovább. Ez még akkor is igaz, ha ezek a kisebbségi intézmények is időnként megfogalmazták „küldetési nyilatkozatukat” instrumentális beszédmódban, úgy próbálva föltüntetni önmagukat, mint amelyek instrumentális célokat is megvalósítanak. Két okból is így kellett tegyenek: egyrészt mert ezeket az instrumentális célokat könnyebb volt gazdasági támogatókkal elfogadtatni, másrészt mert politikailag semlegesek voltak. Hiszen e kisebbségi intézmények a maguk szimbolikus javaival és orientációival gyorsan, néha végzetesen konfrontálódtak a többségi társadalommal és államuk politikájával.

Ezt tudtuk és láttuk meg a kisebbségi intézményekről – elsősorban a 2001–2003-as kutatás eredményeként – a Bologna-folyamat indulásakor, visszatekintve az 1990-es évek elejére, megszületésükre. Jogosnak látszik a kérdés, vajon hogyan éltek túl az elmúlt évtized felsőoktatás-politikai változásait, a Bologna-folyamatot.

Felsőoktatási reformok Közép-Európában

Abban az időszakban, amelyben a kisebbségi intézményeket vizsgáljuk – a rendszerváltozások időszakában – felsőoktatási reformok (is) zajlottak a régióban. Ma Bologna-folyamatnak nevezik őket, sokszor nem is említve, hogy ebben a régióban a Bologna-folyamat is mást jelent, mint Európa más régióiban. S arról is megfigyelhető – ami ennél is fontosabb –, hogy Közép-Európában a rendszerváltozást követően nem egy, hanem két felsőoktatási reform zajlott és zajlik, egymást követően, sőt sokszor egymásba folyva, egy időben, egymást erősítve-kioltva.

A nemzeti felsőoktatás önállósulása

Abból a kutatásból, amelynek során a Bologna-folyamat alakulását vizsgáltuk néhány közép-európai államban, érdekes vonatkozásra derült fény; e vonatkozásra keveset figyeltünk eddig vagy nem tulajdonítottunk kellő jelentőséget neki (Kozma, Rébay 2008). A posztoszocialista országok, amelyek hazánkat körülveszik, többnyire nem léteztek önálló államalakulat formájában (Szlovákia, Ukrajna, Szerbia, Horvátország, Szlovénia); vagy ha léteztek (Románia), fegyveresen döntötték meg a korábbi politikai rendszert. Nem bársonyos volt a forradalmuk – mint Magyarországon (vagy mint egykor Csehszlovákiában hitték és nevezték) –, hanem nagyon is véres (lásd a Balkán-háborúkat). A fordulat utáni első évtized ezekben az országokban egy-egy új nemzetállam kiépítéséről szólt. Ez a nemzeti intézmények teljes körének kiépítését jelentette, pénztől a parlamentig, szimbólumoktól a jogig. Mint tudható, ebben a sorban mindig is kitüntetett szerepet kapott az oktatás. Egy korábbi korszakban – az első világháborút követően – az állami oktatás elemi fokon (hiszen akkor ez jelentette és fogadta magába a tömegeket), a rendszerváltozások után pedig, többek között a felsőoktatás, az egyetemek, hiszen akkorra Európa-szerte eltömegesedtek vagy eltömegesedőben voltak. Állami egyetemeket nemcsak azért kellett alapítani, kiterjeszteni, megerősíteni, mert Európa keleti felébe is megérkezett az addig halogatott tömegesedés, még hozzá egy politikai fölszabadulás formájában, hanem főként azért, mert így kívánta az államrezon: a törekvés arra, hogy az állami önállóságot minden politikai szektorban és minden intézményi szinten szimbolizálni és reprezentálni lehessen.

Az idézett kutatás alapján jól követhető ez a folyamat. Az 1990-es évek derekán egymást kísérték a felsőoktatási törvények, mintegy versenyezve egymással abban, melyik állam politikája mikorra és hogyan szabályozza a felsőoktatást. E törvényhozási dömping tehát nem volt véletlen vagy alkalmi egybeesés – bár egymásra nyilvánvalóan figyeltek, egymástól is tanultak. Sokkal inkább ugyanannak a politikai kényszernek a következménye volt, amely az újonnan alakult – vagy újra alakult – államokat egyaránt nyomasztotta: kiépíteni a felsőoktatásukat – rendszert és irányítást –, amely mind a múlttól különbözik (a múltat az egyszerűség kedvéért

általában a birodalommal azonosítva, amelyből kiszakadtak), mind pedig egymástól. Így követelte meg a nemzeti önazonosság tudata és kifejeződése.

Ebben a politikai légkörben – ilyen politikai törekvések között – kellett az újonnan született (kisebbségi, önkormányzati, alapítványi, magánosított vagy éppen egyházi) felsőoktatás intézményeknek megkapaszkodniuk. Nem csoda, ha ez nem mindig sikerült. Az általunk tanulmányozott intézmények azonban – legalább is a vizsgálat idején – több-kevesebb sikerrel vették az akadályt. Rendszerint ott tudtak megkapaszkodni és életben maradni, ahol a helyi-területi kezdeményezők sikerrel kooperáltak a többségi társadalom képviselőivel, a helybelieket (választóikat) szimbolikus céljaikkal nyerve meg (kisebbségi, vallási szimbólumok), a többségi társadalom politikai támogatását pedig instrumentális értelmezésekkel (foglalkoztatás, tökevonás, területfejlesztés). Egyes kutatások (például Altbach 1999; Levy, Slantcheva 2007) épp ilyesmiben látták a szabadság zálogát: a magánosításban, amely kiemelheti az újonnan alakult kis (kisebbségi) intézményeket ebből a nemzetállamot építő oktatáspolitikai hevéletből. Ma már tudjuk – sőt a régióban dolgozó kutatók már a születés és elterjesztés pillanatában gyanították –, hogy a magánosításnak a felszabadító hatása Közép- és Kelet-Európában nem úgy érvényes, ahogy, mondjuk, Latin-Amerikában (amellyel az összehasonlítások példalóztak). De a helyzetérzékelés azért helytállóan bizonyult: az állami felsőoktatási politikától valahogy el kellett szeparálni ezeket az újonnan alakult (kisebbségi, helyi, regionális stb.) intézményeket, és ez igen erős versenyfutást jelentett.

Az általunk vizsgált kisebbségi intézmények – és nem csak a posztoszocialista országokban, bár elsősorban ott – az 1990-es évek oktatáspolitikai törekvései között fokozatosan tolódtak egyfajta szegregálódás felé. Miközben államaik erőteljesen törekedtek arra, hogy állami intézményként építsék újra a felsőoktatási intézményhálózatukat, csak azok a kisebbségi intézmények láthattak jövőt maguk előtt, amelyek szintén hálózatosodtak. Védekezni az erőteljes állami akarat ellen csak összefogva lehetett. Azok az intézmények éltek túl az 1990-es évek identitásépítő állami oktatáspolitikáikat, amelyek megtalálták a kooperációkat.

Kooperálást – kivel? Mindenekelőtt az „anyaországok” intézményeivel – hisz ők maguk is így jöttek létre. Azután fokról-fokra más, hasonló helyzetbe került kis intézményekkel (erre azonban kevés példát találtunk – ez inkább vágyvezérelt elgondolás maradt). És természetesen a saját hallgatói utánpótlásukat jelentő középfokú, sőt alapfokú oktatással. Ezt a fejleményt – a kisebbségi intézmények szegregálódását saját hálózatuk kiépítése révén – számos súlyos kifogás, sőt politikai támadás is érte. Amikor megvizsgáltuk őket, a háborúskodás még állt. A szegregálódás – bár nem mindegyik tudta és akarta megcsinálni – erős, de kétélű fegyvernek bizonyult. Erős fegyvernek, a már említettek miatt (egyedülálló intézmények nem voltak képesek kimaradni a nemzetállami felsőoktatás-építésből). Kétélűnek pedig azért, mert a szegregálódással nemcsak a nemzeti identitásépítésből maradtak ki, hanem az azokat követő-kísérő további szabályozásokból is könnyen kimaradhattak. És ez végzetes volt, lehetett: margóra kerülve elveszthették

legitimitásukat, felsőoktatási jellegüket, területszervező presztizsüket – mindazt, amiért az alapítóknak egyáltalán érdemes volt megalapítani és fenntartani őket.

Meglátogatva ezeket az intézményeket számos különböző törekvéssel találkozhattunk. Az egyik megoldást a gazdasági formában szerveződő felsőoktatási intézmények mutatták, amelyek instrumentálisan fogalmazták meg törekvéseiket, így próbálva kimaradni az identitásépítő állami felsőoktatás-politikából. E gazdasági formában szerveződő felsőoktatási intézmények fenntartóikkal és/vagy egymással léptek kapcsolatba, és gyakran épp a "felsőoktatási piac" pontosan körül nem határolt ideológiáját igyekeztek megfogalmazni, alkalmazni. A másik megoldást azok az intézmények mutatták, amelyek igyekeztek megerősíteni kapcsolataikat az alapító intézményekkel az anyaországban; felvételt, továbbtanulást és diplomát ígérve „anyaországi” intézményekben – vagy otthon, de amazok segítségével. Horizontális együttműködésre – lengyel, magyar vagy más kisebbségi intézmények között – példát nem találtunk (csak valami halvány utánérzést a baltikumi svéd kihelyezett tagozatok között).

Intézményi forradalom – a nagy kísérlet

A 2001–2003 közötti vizsgálódásunk idején a Bologna-folyamat már két-négy éve mozgásban volt. Legalább is hivatalosan, hiszen a hivatkozott dokumentumot 1999-ben írták alá az Európai Unió tagországainak – meg a leendő (reménybeli) tagoknak a kormányzati képviselői. Az „intézményi forradalom”, amelyet szakértői körökben még ma is szívesen hangoztatnak – szóban inkább, írásban kevésbé – nem innen, hanem csaknem kétszáz évvel korábbról származik. A porosz királyi udvar felvilágosult tisztviselőinek egyik kedvelt jelszava volt, amellyel egy leendő Németország felülről kezdeményezett kiépítését jellemezték (nomen est omen).

A hasonlóság bizonyos fokig csakugyan fennáll. A nagy kísérlet – egy "európai felsőoktatási térség" kialakítása – az érintett kormányok révén befolyásolva felsőoktatási rendszereiket és intézményeiket, nemcsak felülről kezdeményeződött (az intézmények, sőt a kormányok feje fölött), hanem egyben „oldalról” is. Abban az értelemben mindenképp, hogy a kezdeményezőknek nem volt felhatalmazásuk ilyesmit kezdeményezni, sőt még az is kérdéses, hogy az illetékes kormányzatoknak mennyiben volt (különösen is figyelembe véve a sok helyütt törvényekben rögzített egyetemi autonómiákat). E kettősségre – egyetemi reform a kormányzatokon időnként átnyúlva – a hely és elnevezés is utal. Két bolognai dekrétum is létezik ti., amint arra már kezdetkor Hrubos Ildikó rámutatott (Hrubos 2000). Csak-hogy a kettő nem csak szellemiségében, hanem közreadóit és aláíróit tekintve is alapvetően különbözik egymástól. Az 1989-es bolognai dekrétum ugyanis – még ha szóhasználati engedményeket itt-ott tesznek is – az egyetemi (akadémiai) szféra nyilatkozata arról, hogyan képzelik az európai egyetemek jövőjét. Az 1999-es viszont kormányzati nyilatkozat, amelynek előkészítésében az Európai Bizottság

szakértői vettek részt, és amely a kormányokat igyekszik bevonni a nagy európai egyetemi reformba.

A Bologna-folyamat ugyanis egy nagy, egész Európára kiható, azt átfogó felsőoktatási reformkísérlet eufemisztikus elnevezése, amelyet deklaráltak a „felsőoktatásért felelős” miniszterek vállaltak magukra, de amelyet (természetes módon) köztük és az európai bizottság között közvetítő árnyékszervezetek mozgatnak. Nagyon is tudatosan: nyilatkozataikban és közleményeikben megfogalmazódnak a Bologna-folyamat céljai és időhorizontja. Eszerint a reform végén az "európai felsőoktatási térség" kialakulása áll, amelyet eredetileg 2010-re terveztek, és amely egy többé-kevésbé egységesített európai egyetemi rendszer ugyancsak eufemisztikus elnevezése.

Ebben az új harmonizált felsőoktatási rendszerben deklaráltak fontos szerepe van a hallgatók és oktatók folyamatos cseréjének; az e cserét elősegíteni hivatott s emiatt egységesített értékelési rendszereknek (kredit átviteli rendszer); a felsőoktatás gazdasági és társadalmi funkcióinak (az ún. gazdasági és szociális dimenziók); a felsőoktatás ún. ciklusosságának (azaz az 1980-as években elkülönített, majd később rivalizálni kezdő egyetemi és főiskolai intézménytípusok egységesítésének és egymással való megfeleltetésének); illetve egy új, az intézmények és az államok fölött szerveződő ellenőrzési rendszernek (eufemisztikus elnevezéssel „minőségbiztosítás”). A felsorolás nem teljes – már csak azért sem, mert a tennivalók folyamatosan bővültek és változtak és még most is változtatnak rajtuk. A Bologna-folyamatot mozgató árnyékszervezet (Európai Egyetemi Szövetség titkársága) két évente felülvizsgálja a haladást, és előre előkészített közleményekben regisztráltatja a részt vevő kormányzati képviselőkkel a „haladást” a "európai felsőoktatási térség" felé.

Nem deklaráltak másról és többről is szó van. Annak a klasszikus egyetemi modellnek a megőrzéséről és modernizálásáról, amely Európában alakult ki, és amely az ázsiai erőforrásokért folytatott versenyben az Egyesült Államokkal szemben talán még esélyes lehet. Ez a modell állami fenntartású intézményeket ismer el, nemzetállami keretek között. A felsőoktatást megtartaná a közszférában (nem föltétlenül az akadémiai szférában), irányítását azonban fokozatosan kiemelné a nemzetállami keretek közül. Eredményeként a tömegesedést egy kiterjesztett szakmai képzés irányába terelné, miközben (a minőségre, tehetségre és kiválóságra hivatkozva) magát az elitképzést lényegében megőrizné és átmentené. Ha mindez megvalósulna – ha nem is 2010-re, de legalább a belátható jövőben –, akkor ezek az eltérő társadalmi-gazdasági funkciók, legalább is egyes kritikusai szerint (Altbach 1999: 1–20; Tomusk 2008) térben is egyenlőtlenül oszlanának el, kialakítva emelkedőket a legjobb egyetemek számára („*research universities*”), és lejtőket a szorgos szakképzőknek (velük igyekezve elhíttetni, hogy az általános képzésnek mind kevesebb a jövője, s közvetlenül a munkaerő-piachoz kell igazodniuk).

Mi tartja egymáshoz kötözve a kormányokat, amelyek versengve törekszenek az "európai felsőoktatási térség" felé, egyformára reformálni akarván intézményeiket? Az a vélemény, amely szerint a Bologna-folyamat az Európai Unió egyik elő-

szobája, ahová bekerülve egy lépéssel közelebb kerülhetnek az uniós tagsághoz. Ezt senki sem mondja, de mindenki így gondolja (azaz nyilvánosan nem fogalmazódik meg, de magánbeszélgetésekben nagyon is; nemzetközileg nem hangzik el, de a honi politikai közbeszédben annál inkább). Minél távolabb van egy állam az Európai Uniótól – mind földrajzilag, mind fölkészültségben –, annál fontosabbá válnak ezek az előszobázások. Ez a nemzeti oktatáspolitikázás hajtja és tartja mozgásban a Bologna-folyamatot. Szervezői mindig hivatkozhatnak arra, hogy egyik résztvevő már itt, másik pedig még csak ott tart (vö. a kétévente elkészítendő „országjelentéseket” és azok értékelését).

Eközben az egész folyamatot a féllegitimitás lengi át. Az Európai Unió – a Maastrichti Egyezmény szerint – az oktatásban nem illetékes, az a tagállamok felelősségébe tartozik. Ezért az egyébként igen aktív Európai Bizottság deklaráltan nem vesz részt a Bologna-folyamatban, azt a részt vevők maguk alakítják. Ehhez a szervező erőt a már említett árnyékszervezetek egyre növekvő száma adja. Az árnyékszervezeteknek nincs felhatalmazásuk, hogy az Európai Unió nevében beszéljenek, ezt csupán szimbolikusan érzékeltetik (többek közt egy „újbeszéddel”, amely sajátosan EU-s, és amelyet sajátosan maguk a szakértők alakítottak ki e nagy felsőoktatási reform számára). Nyelve sajátosan alakított angol, ahogyan e szakértői körökben beszélnek, és amelyet a részt vevőknek külön-külön értelmezniük kell. (Az új menedzserizmus e fejleményeit Közép-Európában is megfigyelhettük, különösen a felsőoktatási akkreditációs szervezeteket és bürokratikus koordinációkat vizsgálva, vö. Kozma, Rébay 2006: 159 skk.)

Mivel az árnyékszervezeteket nem legitimálhatja az Európai Bizottság, legitimitásukat „alulról”, a tagállamoktól kell megkapják. Az egész Bologna-folyamat és minden állomása illegitim marad mindaddig, amíg a részt vevő kormányok a szükséges törvényeket és módosításokat nem szentesítetik a nemzeti parlamentekkel. A legitimitációk sajátos köre alakul így ki. A kormányok – amelyek a részt vevő országok egyikében-másikában társadalmilag (vagy akár politikailag is) legitimitás hiányosak, az európai árnyékszervezetekre hivatkozhatnak (vagy egyszerűség kedvéért akár az Európai Bizottságra is, ami persze nem igaz). Az árnyékszervezetek pedig tovább léphetnek a "európai felsőoktatási térség" alakításában, ha egy-egy elhatározást a tagállamok törvényesítettek.

Mindez előre látható volt az 1960-as évek nagy iskolareform hulláma közepete. Előre látható volt, hogy az oktatás tömegesedése szinte törvényszerűen fogja kikényszeríteni nemcsak a középfokú oktatás reformját, hanem a felsőoktatását is. Amit nem lehetett előre látni, az részben a rendszerváltozás, részben pedig az Európai Unió megújult szerepe. Azt a vállalást, hogy megkíséreljünk egy közös európai felsőoktatási rendszert kialakítani, a szovjet birodalom visszahúzódása Európából tette lehetővé. Azt pedig, hogy mindezt felülről, tudatos stratégiával tervezzék meg és hajtsák végre, az Európai Unió léte és növekedése. A vállalkozás méretei azonban az 1970-es évekre emlékeztetnek, a Concorde és a Csalagút korára. Csak remélhetjük, hogy eredményei majd túlélnek amazokét.

A Bologna-folyamat Közép-Európában

A Bologna-folyamat az újonnan csatlakozott államokban sajátosan alakult. Nem kezdeményezte a felsőoktatás reformját, hanem folytatta, beleépülve és egybeszövődve vele. A rendszerváltozás által megindított reformok nem álltak meg, hanem esetenként új irányt, máskor új ötleteket, mindenképpen pedig új legitimitációt kaptak. Kutató csoportunk egyik részt vevője ezt a jelenséget itthon „Bologna hungaricum”-nak nevezte el (Barakonyi 2008). Másutt nem feltétlenül neveznék ehhez hasonlóan – de mindenütt megtehetnék.

Mi teszi a Bologna-folyamatot ilyen sajátossá ebben a régióban? Főként az, ahogyan a rendszerváltozások óta folyó, azok kezdeményezte felsőoktatási átalakításokkal összeszövődött. A rendszerváltozások által kezdeményezett nemzeti felsőoktatási reformokat azok alakították ki és hajtották végre, akik a felsőoktatásba többségében a szocializmus korában kerültek; az egyetemi-akadémiai szféra konzervatív, lassan változik. Bekerülni és bent rangot, befolyást elérni általában egy élet munkája, egy pályafutás csúcsa. Ezt az értelmiségi elitet nem lehetett egyik napról a másikra lecserélni (legföljebb visszaszorítani, megfélemlíteni, lojalításra készíteni a rendszerváltók iránt). Ezért a nemzeti felsőoktatási reformok hasonlítottak mindarra, amit ez az elit megtanult és kitalált még a rendszerváltozás előtt.

A Bologna-folyamat megindulásával ugyanez az egyetemi szféra – kormányzati ösztönzésre, befolyásolással más vezetéssel – újabb föladattal szembesült. Ha eddig a nemzeti felsőoktatás sajátosságait kellett kimunkálniuk – hogy ne hasonlítsanak se régebbi énjükhöz, se a szomszédokra –, akkor most éppen csatlakozniuk kellett az "európai felsőoktatási térség"-hez. Azaz elkülönültségből hasonlóságot, önállóságból integrálódást kellett formálni. A Bologna-folyamat ehhez eszközöket, a kormányzatok csatlakozni akarása pedig politikai hátszelet, sőt akaratot adott.

Ennek következtében a Bologna-folyamat egyes célkitűzései úgy valósultak és valósulnak meg, mintha még mindig egy meggyöngyült állami irányítást kellene ismét megerősíteni a felsőoktatás fölött, csak most már nemzeti szimbólumokkal. Az akkreditáció (később minőségbiztosítás) így az állami kontroll részévé válik; a több ciklusú képzés bevezetése alkalom arra, hogy a túlzottan önállóvá vált intézményrészeket ismét egyesítsék, állami ellenőrzés alatt. Az egységes felsőoktatási térségre hivatkozva nem ritkán nemzetállami egységesítéssel találkozunk; a nem teljesen legitim nemzetállami kormányzatok legalább a felsőoktatási politika terén támogatást kapnak legitimitásuk helyreállításához. Mintha az "európai felsőoktatási térség"-hez való csatlakozás föltétele az volna, hogy a felsőoktatási rendszerek előbb nemzetállami szinten egységesüljenek.

Az "európai felsőoktatási térség" (a Bologna-folyamat) nem ismeri a fenntartói diverzifikációt. Céljai között nem szerepel a felsőoktatás több szektorúsága; a felsőoktatás mint a közszféra része, egyes esetekben szimbóluma inkább valóban a nemzeti egységesítésnek kedvez. Most a Bologna-folyamatra hivatkozva lehet olyan állami követelményeket támasztani a kisebbségi (helyi, alapítványi, egyházi,

nemzetiségi stb.) intézményekkel szemben, amelyeket közvetlenül a rendszerváltozás forgatagát követően még nem egykönnyen lehetett. Cserébe állami garanciát kapnak ezek az intézmények – végső soron az Európai Unió által támogatott biztonsággal. Ha ezen az úton továbbmennek, előbb-utóbb végül is a felsőoktatási rendszer részévé válnak (még ha a felsőoktatási hierarchia alacsonyabb fokán – egyetem helyett, amire törekedtek, egyszerű alapképzési szinten). Így azonban elvesztik mindazt, amiért létrejöttek a rendszerváltozás hajnalán: helyi támogatottságukat, regionális szerepkörüket, a társadalmi és politikai szervező erőt, amelyért alapítóiuk életre hívták őket. Ha viszont mindezt meg akarják őrizni, könnyen margóra kerülnek, nem illeszkednek az "európai felsőoktatási térség" be, elvesztik legitimitásukat, s ezzel hallgatóikat, oktatóikat, helyi-regionális támogatóikat, hogy a feledésbe süllyedjenek.

Reform kihívások – intézményi válaszok

A Bologna-folyamat tehát a túlélni próbáló és akaró kisebbségi intézmények világos kihívása. Hogyan tudnak válaszolni rá? Azokat az intézményi eseteket, amelyekkel ebben a kutatásban (2008–2010) találkoztunk, három csoportba sorolhatjuk. Alább egy-egy példával illusztráljuk őket. (A hivatkozott esettanulmányok megtalálhatók kutatásunk honlapján: <http://cherd.unideb.hu/index.php?o=4121>).

Igazodás: a PKE esete

Az egyik lehetséges utat a nagyváradi (Románia) Partiumi Keresztény Egyetem mutatja (pontos nevén: Partium Alapítvány Partiumi Keresztény Egyeteme). Története, amelyet szinte a megalapításától kísérünk figyelemmel, a 2000-es évtizedben szinte szabályszerűen alakult. Ez az évtized ebben a történetben szinte a konszolidáció szakaszának mondható. A konszolidációs szakasz nem mondható azonban eseménytelennek, sem zökkenőmentesnek. Inkább úgy neveznénk, mint azt a szakaszt az intézmény életében, amikor a már stabilizálódott intézmények megszokott nehézségeivel és dilemmáival szembesült (vö. Takács Tamara, Szolár Éva, illetve Hermann Alice esettanulmányait).

Ezek közül a legkevésbé megszokott az egykori alapító életútja. Tőkés László – a rendszerváltozást követő magyar politikai élet egyik emblematikus karaktere – pályafutásának korábbi szakaszában, az 1990-es években egyházpolitikai karriert futott be. Betöltötte (helyreállította? elfoglalta?) a Királyhágó melléki református egyházkerület püspöki tisztét – egy egyházkerületét, amely Trianon előtt nem volt, csupán kénytelenségből alakította nagy egyháztörténelmi előde, Sulyok István, hogy megőrizze a volt tiszántúli református egyházkerület különállását az erdélyi egyházkerulettől. E különállás hangsúlyozása és megszilárdítása Tőkés László számára

mintegy tíz éven át kiváló politizálási terepet nyújtott; ennek jegyében alakította meg a PKE elődjét, a Sulyok István Református Főiskolát (nem utolsó sorban a Debreceni Egyetem oktatói segítségével). Egyik mintája volt annak a „változás menedzsernek”, aki politikai egzisztenciáját kockáztatva karizmatikus vezetőként egyszer csak megjelenik – majd ha az áttörés sikerül – ismeretlenségből a nyilvánosságba –, akkor demokratikus vezetővé lényegül át.

A PKE sorsa a 2000-ik évtized folyamán jól mutatta, mit jelenthet, ha az intézmény elveszíti az alapítóját. Az intézmény életének egyik egzisztenciális válsága akkor következett be, amikor alapítója tovább futotta a politikusi pályát: egyházpolitikusból közpolitikussá, felsőoktatási politikusból „nemzetpolitikussá” vált. Tőkés László pályájának ez a szakasza már közismert – ha az előzmények nem is –; előbb az országos politikában, majd európai parlamenti képviselőként a nemzetközi politikában is megjelent. Bár egyházi funkcióit nem adta föl, az 1990-es évekhez képest mégis magára hagyta az általa alapított intézményt.

Az intézmény válságba jutott, korábbi vezetői távoztak, sőt a megszűnés határáig is eljutott. A megszűnéstől azonban sikerült megmenekülnie. Ebben nemcsak az alapító játszott szerepet – aki mindvégig igyekezett egyfajta kontrollt mégis gyakorolni az általa alapított intézményen (pozitív és negatív hatással egyaránt, de mindenképp stabilizáló hatással). A megszűnéstől azért is menekült meg a PKE, mert az 1990-es évtizedben már beágyazódott a romániai magyar nyelvű felsőoktatásba, egyben a romániai felsőoktatásba is. Ennek a beágyazódásnak a jelei: az eredményes akkreditációk (nyolc bölcsész szakját akkreditálták mintegy évtizedes próbálkozás, tárgyalás és bürokratikus huzavona után, ezzel a kolozsvári BBTE magyar nyelvű szakjai után a következők a romániai akkreditált magyar nyelvű képzésekben); oktatói az évtized során megszerezték felsőoktatói képesítésüket a romániai akkreditáció előírásai szerint, és főállásban dolgoznak a PKE-n, azaz egzisztenciálisan elkötelezték magukat az intézmény sorsa iránt; kialakult egy olyan hallgatói kör, amely kifejezetten a PKE-re jelentkezik, és ott akar tovább tanulni – a PKE beiskolázási körzete (rekrutációs bázisa) túlnyúlik közvetlen földrajzi környezetén (Bihar és Szilágy megyék, az ún. „Partium”), hallgatói növekvő arányban a Székelyföldről is érkeznek; fokozatosan kialakult az a kapcsolatrendszer, amely a PKE-t az anyaváros, Nagyvárad felsőoktatásába is bekapcsolja, egyfajta munkamegosztást alakítva ki a nagyváradi Állami Egyetem, a város további, nem állami felsőoktatási intézményei, valamint a PKE között. (A PKE, bár „keresztény egyetemnek” nevezi magát, nem tart kapcsolatot például a baptistákkal, akik Nagyváradon ugyancsak fenntartanak felsőoktatást, bár román nyelven; alapítói eredetileg a váradi református és katolikus püspök voltak.)

Ezért a lassan kiteljesedő beágyazottsággért a PKE-nek fizetni kellett, nem is keveset. Elsősorban azzal fizetett, hogy eredeti karakterét, a „keresztény egyetemet” fokozatosan föl kell adnia. Az ezzel kapcsolatos feszültségeket korábbi kutatásaink során már észleltük. Igen nehéz folyamat ez a PKE életében – hiszen hivatásának egyik alapját, a „keresztény” (értsd: református) egyetemi önmeghatározást érinti. Mégis látnivaló, ahogy fokozatosan „elvilágiasodik”. Ezt a fájdalmas folya-

matot az a magújuló dilemma kíséri (főként persze a tanári karban), hogy „keresztény” karakterének fokozatos elvilágiasodása következtében vajon nem fogja-e lételapját is elveszíteni. Ez az egyik dilemma, amellyel a PKE oktatói (és hallgatóinak egy része is) szembesül. A dilemma az alapító kontrolljának (átmeneti?) gyöngülésével erősödik.

A másik dilemma legalább ennyire erős. A „keresztény” (református) megjelölés a magyar tannyelvűséget automatikusan jelentette. Román nyelven persze csaknem kezdettől lehetett itt végezni (például román-angol szakon), ez azonban megmaradt a nyelvszakok megszabta szinten, és nem változtatta meg a PKE alapvetően magyar (kisebbségi) jellegét. A fokozatos beágyazódás a város és a romániai felsőoktatás szervezetébe azonban mind gyakrabban fölveti a román nyelvű oktatás kiszélesítését mint kihívást. Az esély akár csábító is lehet. A rekrutációs bázis kiszélesedhet, a PKE regionális szerepköre erősödhet, beépültsége a Partium térségébe egyértelműbbé válhat. Ezzel olyan egzisztenciális nehézségektől szabadulhatna, mint a versengés a magyarországi támogatásokért az időközben megalakult Sapientia Alapítvány (fönntartja az EMTE-t, az Erdélyi Magyar Tudományegyetemet). Ha azonban mindez bekövetkeznék, a PKE másik meghatározó küldetése csorbulna: magyar nyelvű oktatást adni azoknak, akik nem tudnak vagy nem akarnak eljutni a kolozsvári BBTE-re (főként a Partium területéről).

A harmadik dilemmát azok az akkreditációs követelmények jelentik, amelyek a Bologna-folyamatból Romániában is következnek. Az oktatók számára leginkább kézzel foghatók közülük a több ciklusú képzéssel szembeni akkreditációs követelmények. A PKE jelenlegi szakjai a több ciklusú képzés bevezetésével automatikusan alapképzésekké minősülnek. Ahhoz, hogy egyetem maradhasson, legalább magiszteri képzéseket kell tudnia akkreditálnia – távlatilag azonban ennél még többet: doktori (PhD) képzéseket. A kolozsvári egyetem kihelyezett képzései (például Szatmárnémetiben) ezt a szintet meg sem közelítik; az ilyen képzések helyzete nyilvánvalóan az lesz, hogy alapképzéseket nyújtanak, amelyekkel vagy lehet továbblépni a BBTE-re, vagy (sokkal inkább) a helyi-regionális munkaerő-piacon kell majd elhelyezkedni. Ha a PKE nem tud magiszteri szakokat is akkreditáltatni, akkor az ő hallgatóira is ez a sors vár. Sőt kevesebb eséllyel, mint a BBTE-hez csatlakozott helyi-regionális intézményeknek: hiszen a PKE-ből szervezetileg legalább is nem vezet egyenes út egyik magyar nyelvű képzésbe sem (ha csak a határon túlra, elsősorban Debrecenbe nem). Szervezetileg csupán a nagyváradi más felsőoktatási intézménybe vezetne út – akkor azonban román nyelven. E csapdahelyzetből – újabb esettanulmányaink idején, a 2000-ik évtized végén csak egy irányban látszik kiút: ha a PKE-nek minél több szakon mesterképzést sikerülne akkreditáltatnia. Egyetemi jellegének megtartásához még így is az szükséges, hogy – távlatilag legalább is – doktori képzést is folytassanak itt.

A PKE dilemmái nagyon hasonlítanak azokéhoz a kisebbségi intézményekéhez, amelyek már elindultak a beilleszkedés útján az "európai felsőoktatási térség"-be; azaz elfogadják és kezdik is végrehajtani a Bologna-folyamatból következő átalakításokat. Az út vége még messze van persze, de már látható. A teljes állami

elismerés sem késhet – mindennel, ami ezzel együtt jár –, amennyiben teljesíteni tudják az új akkreditációs követelményeket. Ezeket alapképzési szinten már ma is teljesítik – ez a garanciája (egyelőre legalább is) a fennmaradásuknak. Ha azonban egyetemenként akarnak beékelődni városuk, régiójuk és országuk felsőoktatási rendszerébe, igen nagy erőfeszítéseket kell még tenniük, s az eredmények így sem garantáltak. Más kisebbségi intézmények útja könnyebb és egyszerűbb: megmaradnak alapképzési intézményeknek, szolgálva közvetlen környezetüket. A PKE ezt nem tartja elegendőnek, egyetem akar lenni (maradni). Vajon sikerül-e önálló egyetemmé válnia – később pedig megmaradnia is – ez még a jövő (a 2010-es évek?) kérdése.

Kiszorulás: a Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának esete

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájával a 2001–2003 közötti kutatásban találkoztunk először (vö. Barabási Tünde esettanulmánya). Az eset megismeréséhez és jobb megértéséhez sok részlettel járult hozzá Gerébi László doktori disszertációja is (vö. Gerébi 2008). Akkor úgy jelent meg, mint egy törekvő kisváros ugyancsak törekvő vezetőjének egyik kiemelkedő próbálkozása arra, hogy települését ne csak gazdasági, hanem (bizonyos fokig) képzési központtá is tegye. Az oktatás ugyan csaknem egy évszázadra nyúlik vissza Székelyudvarhely történetében: a református kollégiumnak tanítóképzője is volt (a város főterén díszes épületben). Ennek folyományaként most felsőoktatási intézmény működik Székelyudvarhelyen; mert a tanítóképzést az 1990-es években Romániában is felsőfokra emelték, így az intézmény maga is felsőoktatásivá vált (vö. Péter Lilla esettanulmányát). A felsőfokú tanítóképző azonban nem a városé. Beletagolódik abba a hálózatba, amelyet a kolozsvári BBTE Erdély-szerte kiépített – Székelyudvarhelytől Szatmárnémetiig –, s amelynek keretében a kolozsvári egyetem mint Erdély reprezentatív, állami fönntartású több nyelvű („multikulturális”) egyeteme léphet föl. Bár az intézmény beiskolázása – természetes módon – regionális, mégsem szolgálja, legalább is nem elsősorban a város szükségleteit. Bár társadalmi beágyazottsága az elmondottakból is következően jó, Kolozsvárról irányítják. Nem minősül tehát „kisebbségi intézménynek” – abban az értelemben, ahogy dolgozatunk elején megfogalmaztuk.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának életre hívását ezzel a körülménnyel indokolták. Megalapításában a város karizmatikus polgármesterének (Szász Jenő) kulcsszerepe volt; mind a szándék megfogalmazásában, mind a kapcsolatok föl kutatásában, mind pedig az intézmény letelepítésében neki jutott a főszerep. A célok megfogalmazásakor figyelembe kellett venni nemcsak a BBTE tanítóképző intézetét, amely már a városban működött, hanem Csíkszereda közelségét is, ahol viszont időközben szintén megindult az intézményalapítás (kutatásunk idején mint az Erdélyi Magyar Tudományegyetem csíkszeredai campusa működött, vö. Szentannai Ágota, illetve Kiss Adél esettanulmányait).

A székelyudvarhelyi „kisebbségi intézmény” a helyi-önkormányzati főiskolák egyik mintapéldánya (hasonló „városi egyetemekkel” a szlovákiai Révkomáromban és Királyhelmeceen találkoztunk). Megalapításakor a városban már meglévő, csakhogy állami egyetemhez kapcsolódó, valamint a környéken ugyancsak készülő felsőoktatási próbálkozásokat egyaránt figyelembe kellett venni. (Az 1990–2000 évtized fordulóján további kisebbségi intézmények is alakultak a régióban, például Sepsiszentgyörgyön; ez azonban nem szerepel esettanulmányaink között). Így keletkezett az a gondolat, hogy a kisváros gazdasági szerepkörének megerősítéséhez vállalkozói képzés illenék, annál is inkább, mert ez még nem szerepel a regionális felsőoktatási kínálatban. S mivel itt nem állami, hanem önkormányzat által kezdeményezettel intézményalapításról volt szó, az alapítók a magánszférában keresték a kapcsolatokat. Így találtak rá a Modern Üzleti Tudományok Főiskolájára, amely alapítványi formában működött – ugyancsak mint egy önkormányzat kezdeményezte intézmény a Székelyudvarhellyel testvérvárosi kapcsolatot ápoló magyarországi Tatabányán.

A székelyudvarhelyi főiskola megindulása mintapéldája annak, ahogy az 1990-es években önkormányzati intézmények születtek a vizsgált régióban. Adódott a város értelmiség egy többé-kevésbé kritikus tömege (a helyi és közvetlen környékbeli diplomások); a város társadalma, amely részben kiszorult az állami felsőoktatásból, részben pedig nem is tartott igényt rá. Ha utaztatni nem akarták gyermekeiket – vagy albérletben, illetve kollégiumi körülmények között lakatni –, ha munkájukra helyben is igényt tartottak, akkor helyben felsőoktatást is igényeltek nekik. Olyant, amely a környéken sem található – ami azt az ígéretet hordozta magában, hogy ez a „közösségi főiskola” – mint akkortájt a helyi alapítású intézményeket nevezték – fokozatosan akár regionális szerepkört is betölthet, elhelyezkedve a régió felsőoktatási munkamegosztásában. Hátszelet pedig a romániai felsőoktatás akkor még szabályozatlan expanziója jelentett, egybeszövődve kisebbségi (nemzeti) törekvésekkel is.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – e töről metszett helyi kezdeményezés – mindenben különbözött, amiben csak lehetett a környező felsőoktatási intézményektől. Modern épületet kapott a polgármester jóvoltából, amelyet modern oktatási infrastruktúrával szereltek föl. Úgy kezdett el működni mint a tatabányai anyaintézmény kihelyezett tagozata. Oktatói – rendszerint másodállásban – azonban a városból és közvetlen környékéről kerültek ki, azzal a perspektívával, hogy később az itteni oktatás lesz megélhetésük fő forrása. Alternatívát láttak és reméltek abban a tényben, hogy nem állami, hanem önkormányzati alkalmazottak, és hogy mint ilyenek kikerülhetik azokat a követelményeket, amelyek az állami felsőoktatásban oktatókra mindinkább vonatkoztak.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának külön útja azonban abban fejeződött ki leginkább, hogy nem szándékozott teljesen leválni a tatabányai anyaintézményről. Más kisebbségi intézmények kialakulásának csupán az első szakasza volt az, hogy kihelyezett tagozatként működtek; mindegyik igyekezett önállósulni, amint csak lehetett (lásd korábbi kutatásainkból Beregszász, a kutatás 2008–2010

közötti szakaszából pedig Királyhelmece vagy Révkomárom esetét). A Székelyudvarhely főiskolája ehelyett tartósította kapcsolatait Tatabányával; ami abban jelentkezett, hogy nem csak ideiglenesen vette át az anyaintézmény tanterveit, hanem véglegesen. Ebből is következett, hogy oktatási nyelve a magyar lett/maradt (mellette még az angol nyelv). Bár oktatók már nem – vagy nem ugyanolyan – gyakran jártak Tatabányáról Székelyudvarhelyre tanítani, mint a kezdeti években, tulajdonképpen már nem is kellett nekik. A tatabányaiak által „szabadalmaztatott” tananyagot most már Székelyudvarhelyen is el lehetett sajátítani, helybeli oktatók segítségével, utazás nélkül. (A vizsgáztatás is Udvarhelyen folyt, kezdetben tatabányai oktatókkal, később ez is helybeliekkel.)

Menet közben mind világosabbá vált, hogy ilyen módon nem lehet majd a főiskolát Romániában akkreditáltatni; a főntartó ezt – kezdetben legalább is – nem is ambicionálta. Hiszen akkor fokozatosan kicsúszott volna a főiskola a kontrollja alól. E kényszer és az autonómia megtartására törekvés következtében a főiskola a régióban szokatlan megoldást választott: csak magyarországi diplomát lehetett szerezni benne. Minthogy romániai akkreditációt nem kért és nem is nyert, az Udvarhelyen szerzett diploma mindenütt jó volt, ahol magyarországi diplomát elfogadtak – vagy ahol nem firtatták a diplomát, annak keltét és nyelvét.

Az autonómiára törekvés érdekesen csengett egybe az alapító polgármester tavábbi politikai karrierjével. Ő a székelyföldi autonómia-törekvések egyik szószólójává vált, és azért szakított az RMDSz-szel, hogy e programjára önálló regionális – sőt országos – karriert építhessen. Városa és benne a főiskola az ilyen törekvésekhez már nem jelentett elégséges alapokat. A polgármester, aki azelőtt látványos, országos hírű akciókkal törekedett városának kulturális, nyelvi és politikai autonómiáját megőrizni – politikai mozgásterét bővíteni, fokozatosan kivonult a főiskola mögül. A főiskola a vizsgált időszakban fokozatosan elvesztette azt a politikai háttszelet, amelyet egy nagyra törekvő polgármester városépítő akarata jelentett számára.

Ráadásul fokozatosan megszűnt az expanzió hajtóereje is. Egyrészt mert a város munkaerő-piaci fokozatosan telítődött a főiskola diplomásaival, akik – az említett körülmények miatt – főként csak itt vagy a közvetlen környéken tudták csak diplomájukat hasznosítani (ha tudták egyáltalán). Másrészt pedig azért, mert az expanzió heves első szakasza Romániában is megtorpant (legalábbis ami a gomba módra szaporodó kis intézményeket illette). A felsőoktatási törvényhozás Romániában is szabályozta és korlátozta a felsőoktatás terjedését; a „közösségi főiskolák” alapításának kora lejárt. A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája tehát mind a helyi politika, mind az országos felsőoktatási expanzió hajtóereje nélkül maradt.

Most derült ki, hogy mennyit vesztek az autonómiára törekvéssel; mit nyerhettek volna, ha elindulnak a romániai akkreditáció útján. A helyi és országos támogatások csökkenésével a romániai felsőoktatás rendszerébe illeszkedés valószínűleg kapaszkodót jelentett volna (jelentene) – legalább is addig, amíg a főiskola vezetői kiformalhatnak egy új stratégiát. A jelenlegi föltételek megtartásával azonban – amelyek közé navigálták magukat – ez egyre kilátástalanabbnak tűnik.

Ráadásul az anyaintézmény is nehézségekkel küzd. Magyarországon ugyanúgy, mint ahogy Romániában a nem állami intézmények válaszút elé kerültek. Vagy megfelelnek azoknak az akkreditációs követelményeknek, amelyeket az állam diktál (ittthon a MAB), többek közt a Bologna-folyamatra hivatkozva – vagy fokozatosan elveszti diploma kiadási jogukat. A tatabányai alapítványi főiskola jelenleg többek közt arra törekszik, hogy oktatói tudományos fokozatot szerezve megfeleljenek az újabb minősítési követelményeknek, ezzel fönntartójuk elvárásainak is. Kevés energia marad a kihelyezett tagozat támogatására.

Az udvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának története – egybevetve a PKE történetével – az alkalmazkodás egy másik sajátos formáját mutatja. A PKE megalakításától kezdve arra törekedett, hogy elszakadjon az indulását főként segítő Debreceni Egyetemtől, és ennek érdekében csaknem egy évtizeden át küzdött szakjai állami elismeréséért (s küzdött mindenért, ami ezzel együtt járt). Az udvarhelyi főiskola nem akarta – s tán nem is tudta volna – bejárni az akkreditáció útját, ezért inkább megmaradt hivatalosan egy kihelyezett tagozat státusában. Ez egy ideig az autonómiát biztosította neki, sőt egyszer-egyszer az önállósulás esélye is megképzett (akkreditáció nélkül). A Bologna-folyamat által teremtett helyzet azonban visszakényszeríti arra az útra, amelyen az intézmény vezetői eredetileg nem akartak járni – a beilleszkedés útjára. Ezen az úton most az udvarhelyi főiskola nagy hátránnyal indul, elvesztett évtizede miatt. Kérdés, végig tud-e majd rajta menni; s ha már végigment, lesz-e még mindig abban a régióban szükség rá.

Hálózatosodás: a Rózsahelyi Katolikus Egyetem esete

A rózsahelyi katolikus egyetem nem teljesen illik a képbe. Kis intézményről van ugyan szó, mégsem „kisebbségi intézményről” abban az értelemben, ahogy a kifejezést ittthon használjuk. (Esettanulmánya eredetileg nem is a kisebbségi intézményekről, hanem az egyházi intézményekről szóló kutatásunk keretében készült, vö. a kutatás honlapját: <http://cherd.unideb.hu>). A rózsahelyi katolikus egyetem elnevezése is csupán azért „egyetem”, mert anyaországában, Szlovákiában valamennyi felsőoktatási intézmény egységesen ugyanazt a megnevezést hordozza.

Mégis, mint az esettanulmányból kiderül, ennek az intézménynek is van jól ki-vehető térségi szerepköre. Mint „katolikus egyetem” nemcsak lelkészképzéssel foglalkozik, hanem világi képzéssel is (szociális képzések, hitoktató képzés). A jelentkezők ennek következtében nemcsak a katolikus lelkésznek készülők – amely önmagában zárt és sajátos csoportot alkot –, hanem a világi pályákra készülők, elsősorban a szokásos női hallgató-csoportok. Származási helyük az intézménynek otthont adó kisváros és annak vidéke.

Ezt a regionális szerepkört erősíti a szlovákiai felsőoktatás sajátos hálózata, Szlovákia településhálózatához igazodva. Az ország két központja Pozsony és Kassa; ezek egyben gazdasági és kulturális központok is. Dominanciájuk másféle, mint akár Bécsé Ausztriában, akár Budapesté Magyarországon; az említettekhez képest

sokkal decentralizáltabbak. (Korábbi kutatásunkban Kassa határon átnyúló vonzaskörzetére mutattunk rá, vö. Híves 2000.) Rózsaberek, a katolikus egyetemnek ott-hont adó kisváros mindkét szlovákiai nagyváros vonzaskörzetének érintkezésénél helyezkedik el; térségében felsőfokú szerepkört tölt be, kirajzolható körzettel.

Bár az intézményt nem a városi önkormányzat hozta létre, és nem is az tartja fenn – de azért nyilvánvalóan közreműködik a fönntartásában, besegít abba. Az egyház ebben az esetben is alapozó fontosságú szereplő, mint ahogy más kisebbségi intézmények esetében visszatérően láttuk (Bozen, Nagyvárad, Királyhalmec, Beregszász stb.). Város és egyház mint intézményfenntartó összefonódik (noha nem jogilag, hanem gyakorlatilag). Mindezek mégis összehasonlíthatóvá teszik a rózsahegy-i intézményt a többi helyi/kisebbségi/magánintézményekkel.

A rózsahegy-i intézmény nem hagyományos szervezet abban a formában, ahogy más katolikus intézmények kiformalódtak. Szlovákiában a katolikus egyetemek alapítója a nagyszombati egyetem volna; ez az első egyetem az egykori Felső-Magyarország (az ún. királyi Magyarország) területén. A Magyar Királyság egyetemei jogilag innen eredeztetik a létüket – kivéve a később alapítottakat, amelyek protestáns előzményeket tudnak magukénak. Így a nagyszombati egyetem utódjának tudta magát a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem (az első világháború után föl is vette a nagyszombati alapító, Pázmány Péter nevét), a mai ELTE jogelődje. Hasonlóképp a nagyszombati egyetem egyik jogutódjának tudja magát a mai budapesti Pázmány Péter Katolikus Egyetem, amely az egykori Pázmány Péter Tudományegyetem hittudományi karából szerveződött meg. Ezekhez képest azonban a rózsahegy-i katolikus egyetem nem tekinti jogutódnak magát. Külön keletkezéstörténete van, amelynek narratívuma szerint nem kötődik a múlt (magyar) történelméhez, inkább a szlovákiai katolikusok történetéhez.

A rózsahegy-i egyetem – bár szlovák környezetben működik – katolikus intézményként minden katolikust szolgál (magyarokat is). Ha kisebbségiként jellemezzük, akkor ez nem nemzeti kisebbséget jelent, hanem kifejezetten a magánjellegre utal. Az intézmény úgy kisebbségi, ahogy a magukat katolikus egyháztagoknak vallók vannak (egyfajta) kisebbségben Szlovákiában, és ahogy azok számítanak kisebbségieknek, akik vallásos képzést keresnek maguk vagy gyermekeik számára. A kisebbségnek ez a definíciója nem teljesen idegen a nagyváradi keresztény egyetemtől sem – de annak református jellege miatt ott a magyar kultúra teszi dominánsan kisebbségivé az intézményt. Rózsahegy viszonylagos zártságát viszont a katolikus értékek hangsúlyozása okozza.

Talán ebből is következik, hogy a rózsahegy-i katolikus egyetem – bár térségi funkciókat is betölt – mégis nem csak más szlovákiai felsőoktatási intézményekkel tartja a kapcsolatot, hanem rajtuk kívül a környező országok katolikus egyetemeivel (Lengyelországban a lublini katolikus egyetemmel, Magyarországon a már említett Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, Ausztriában az ingolstadti katolikus egyetemmel). Ezeket az egyetemi kapcsolatokat az teszi lehetségessé és szükségessé, hogy ezek az intézmények nemcsak az illető országok törvényi előírásai-

nak kell megfeleljenek, hanem a katolikus egyetemekre vonatkozó vatikáni előírásoknak is.

Ezt a kettős kontrollt emeljük ki, amikor a rózsashegyi intézmény esetét vizsgáljuk a Bologna-folyamatban. A Bologna-folyamat nem vonatkozik a katolikus egyetemekre abban a tekintetben, hogy számukra a pápai előírások a mérvadók. Annyiban azonban vonatkozik, amennyiben egy-egy országban elismert végzettségeket kívánnak kiadni. Ezért persze a katolikus egyetemek is szembesülnek a Bologna-folyamatból adódó kihívásokkal, amik akkreditációban, az oktatókkal és a hallgatókkal szembeni előírásokban, az oktatásszervezés egységesítésében, a kormányzattól és intézményeitől függetlenül minőségbiztosító ügynökségek ellenőrzéseiben válik kézzel foghatóvá. A rózsashegyi képzések ezeknek az előírásoknak egyelőre annyiban tudnak megfelelni, hogy (világi) képzéseik, amelyek eredetileg főiskolai szintűek voltak, most alapképzéseknek számítanak (illetve reményük van arra, hogy így fogják akkreditálni őket). Ez Rózsashegyen is hasonló feszültségeket okoz, mint a már említett többi esetben.

A feszültségek mégis kisebbek azoknál, amelyeket Nagyváradon vagy Udvarhelyen élnek át. Ennek nemcsak az az oka, hogy míg a megvizsgált romániai intézmények magyar kisebbségiek voltak, Rózsashegy szlovák többségű (hiszen a Bologna-folyamat más helyi alapítású vagy magánintézményekkel szemben is magas követelményeket vagy alacsonyabb besorolást jelent). A Bologna-folyamat okozta feszültségek azért is kisebbek Rózsashegy esetében, mert katolikus intézmény – az európai katolikus egyetem tagja. Nemcsak a kontrollja kettős, hanem az elismertsége is.

A rózsashegyi katolikus egyetem esete ezért példaszerű. Annak a lehetőségnek az illusztrálása, hogy a Bologna-folyamat állította követelményekkel szemben nemcsak két út van (illeszkedés vagy kiszorulás). Hanem lehet egy harmadik megoldás is: egy alternatív hálózat kialakítása, amelyben az intézmények saját szabályokat állítanak maguk elé, saját minőségbiztosítással, saját ekvivalenciákkal és saját elismerésekkel. Ha az ilyen hálózatok elég erősek és eléggé gyorsan tudnak kialakulni, akár befolyásolni is képesek a Bologna-folyamatot. Legalábbis ahogyan az Közép-Európában 1999 óta kibontakozik.

Ilyen hálózatosodásnak voltak és vannak kezdeményei. Nemcsak Európa más egyetemei között (például a leideni egyetem által kezdeményezett kutató egyetemi hálózat), hanem bizonyos magánintézmények között is (a klasszikus példa az Amerikai Egyetem elnevezésű intézmények világhálózata). Regionálisan is kísérleteznek vele (például az európai minőségbiztosítási ügynökségek regionális hálózataival).

Ezek a hálózatosodások figyelemfelhívók. Arra figyelmeztetnek, hogy a Bologna-folyamat egyes, nem mindenki számára kívánatos következményei akkor védhetők ki, ha az érintett intézmények horizontálisan is szövetkezni tudnak. A Bologna-folyamat teljes elutasítása – egy évtizeddel a kezdete után – ma már nem lehetséges. Nagyon is lehetséges azonban azoknak a megvalósulási formáknak az elutasítása, amelyek – a Bologna-folyamatra hivatkozva – állami, kormányzati célokat

erőltetnek. Az állami akkreditációval szemben nem a minőségbiztosítás elutasítása segít, hanem az alternatív minőségbiztosítás megszervezése; az állami betagolódástól nem a betagolódás elutasítása mentesít, hanem alternatív kapcsolatok erősítése, a kölcsönös függelmek kialakítása. Minden bizonnyal ez a felismerés lehet a Bologna-folyamat egyik nagyon is fontos következménye a jövőben. Ha a felsőoktatási intézmények számos – akár egymással versengő – hálózata alakul ki Európában, akkor nő a versenyszellem, miközben csökken a kiszolgáltatottság. S közelebb juthatunk ahhoz, amit a Bologna-folyamat is megcélt: az európai egyetemi eszme megújításához értékei megőrzése árán.

Kisebbségi intézmények és a rendszerváltozás

A kisebbségi intézmények kutatása új megvilágításba helyezte magát a rendszerváltozást is. A kisebbségi intézmények szembesülése a Bologna-folyamattal azért olyan drámai, mert ezek a rendszerváltozás egy másik – korábbi – szakaszának produktumai. Egy olyan szakasznak, amelynek szereplői más, sokszor homlokegyenest ellenkező célokat követtek, mint amelyeket most a Bologna-folyamat tűz ezek elé az intézmények elé. Mindez fölveti a rendszerváltozás szakaszolásának kérdését.

A rendszerváltozást általában két szakaszra osztják. Az első szakaszt nagyjából az 1990-es évtizedre szokás datálni, míg a második szakasz a XXI. század első évtizedére esik. Magyarország és más posztoszocialista országok esetében praktikus a második szakaszt az Európai Unióba való belépéshez kötni (vagy belépéshez azokba a nemzetközi szervezetekbe, amelyek az Európai Unió előszobáját jelentették). Innen tekintve vissza az elmúlt két évtizedre, az első évtized átmeneti kornak tűnik, amely mintegy előkészítette a régió tagságát az Európai Unióba. Mi ezzel szemben – épp a kisebbségi intézményekkel foglalkozva a rendszerváltozásnak nem két, hanem három szakaszát véljük megkülönböztethetőnek. Az első szakasz elé még egyet javaslunk beiktatni (német mintára): a fordulatét (*die Wende*, vö. Winkler 2005: 449 skk, 577–92).

A fordulat

A fordulat elemzése kritikus. Ennek a szakasznak a föltárása és megértése hozzájárul, sőt megvilágítja mindazt, ami Magyarországon és a szóban forgó régióban azóta is történik. Kritikus pillanat ez, amelyben egyszerre sok minden sűrűsödött és dőlt el, ami a későbbiekre meghatározó hatással lehetett. Azt a történeti pillanatot, amely mintegy beteljesítette az előző évtizedek vágyait és törekvéseit, egyben pedig besugározta a jövő évtizedeket – legalább is azt a kettőt, amelyet eddig rend-

szervátozásnak hívtunk – korábban beteljesülésnek („kairosz”) neveztük (Kozma 2002: 203–13).

Az áttörés és a beteljesülés e ritka történeti pillanatai minden történeti eseménynél megtalálhatók. Ez az a pillanat, amely mint cseppben a tenger fölmutat és magában sűrít minden törekvést, egymásnak feszülő akaratot, eddig rejtett, most egyszerre napvilágot látó szándékot – s nem utolsó sorban az azt képviselő egyéneket és csoportokat. Új szereplők serege tűnik föl hirtelen a történelem színpadán, jelezve és meghatározva, hogy új korszak kezdődik, mintegy „új felvonás”. Az eddig folydogáló események egyszerre lezáródnak – még ha tartanak is rövid ideig –, a főszerep más személyek és csoportok kezébe került. Akár a színpadon („a történelem színpadán”): ez az az expozíció, amely keretet és értelmet ad a további eseményeknek.

A megvizsgált közép-európai országokban ez a fordulat nagyjából 1988–1994 közé esett. Országoként jelentős időbeli eltolódásokkal. Magyarország e tekintetben az élen haladt; itt a fordulat előbb kezdődött, mint bármely más országban, kezdetét 1988 végére tehetjük. (Oplatka 2007). Bizonyára nem túlzás azt állítani – noha mára lassan kiesik az európai történeti köztudatból –, hogy nem csak előbb kezdődött meg a fordulat itt, hanem ez a fordulat penetrálta a környező országok eseményeit is (az összefüggés egy esetben egyértelműen kimutatható: Románia esetében, ahol a forradalmat a magyar közösség kezdte). A rendszerváltó országok jó részében azonban koránt sem volt olyan „bársonyos”, mint Magyarországon (még a „bársonyos” szót alkalmazó Csehszlovákiában sem, amely rövidesen két részre esett szét). A régió országai többségükben – s ez rendszerint elfelejtődik – épp e fordulat eredményeképp szétesett, nem egyszer fegyveresen, elhúzódo harcok árán. Amit mi fordulatnak érzékeltük – bármennyire drámaian –, azt a környező országok új időszámításként élték meg, a Balkánon például a világháború óta leg súlyosabb háborúként. Az európai történeti köztudatba „a fordulat” egy drámaian látványos eseményhez, a berlini fal ledöntéséhez társul, elsősorban a média hatására, a mi történeti tudatunkba – ettől eltérően – a vasfüggöny átvágásához. (A két megjelenítés néhány évig még versenyzett egymással a médiában, míg aztán a berlini fal képei elfedték és elfeledtették a „vasfüggöny” átvágását. Az egymással versengő narratívumokat Oplatka idézett könyve remekül jeleníti meg.)

A fordulatot azért érdemes elkülöníteni a rendszerváltás első szakaszán belül – és külön megvizsgálni –, mert különben egy sor történeti és politikai fejlemény érthetlenné válik. A fordulat néhány éve alatt nem csak és nem elsősorban a rendszerváltás későbbi szakaszának – az 1990-es évek fejleményeinek – a megalapozása folyt. Hanem ezzel együtt, sőt sokkal inkább a Kádár-rendszer lebontása, már-már forradalmi sebességgel, valamint, ami ezzel együtt járt, az útkeresések. Az 1990-es évek útkeresései jobbra a megoldások keresései voltak egy új világban, olyan kontextusokban, amelyek már adottak voltak. Megoldások keresése a már megtalált célokhoz és végállomásokhoz. A fordulat néhány évében azonban maguk a célok sem voltak világosak. Hoztuk őket magunkkal a Kádár-rendszer évtizedeiből, abban a hitben, hogy a teendők világosan látszanak, csak meg kell valósíta-

nunk őket. Csak meg kell nyílnak a határok, csak be kell lépünk az Európai Unióba, és e történeti lépéssel (szomszédainkat megelőzve) fölzárkóztunk Európához, Európa részévé váltunk.

E lelkesültség nyomai politikai és társadalmi életünkben a mai napig visszanyomozhatók. Ebben a szakaszban születtek azok a törvények, amelyek Magyarország jogállamiságát mindmáig megkülönböztetik szomszédaitól, nem egyszer fejfájást okozva az európai uniós tanácsadóknak is (például közigazgatásunk, önkormányzatiságunk, vallásügyi törvényeink, az alaptörvények kétharmadossága stb.). A „harmadik utasság” megannyi nyoma fedezhető föl közéletünkben és intézményrendszerünkben egyaránt (Kozma 2004a).

E harmadik utasságot a rendszerváltozás első politizáló nemzedéke okozta és hordozta; az a nemzedék, amely még a Kádár-rendszerben tanult politizálni – rejtőzködő ellenzékiként, kényszerűen megtanulva „a hatalmat” tisztelni, vagy a „tervtárgyalások” folyamatában, a döntések második vonalában maradván (egyik csoportjukat Konrád és Szelényi híres könyve írta le, vö. Konrád, Szelényi é.n.). A harmadik utasság – mint a történelemben már annyiszor – kiútkeresést jelentett a történeti realitások között (szocializmus vagy kapitalizmus, azaz a Szovjetunió vagy az Egyesült Államok), olyan megoldásokkal, amelyek sehol sem valósultak meg, és amelyek a késői Kádár-korszakban fogantak meg egyre nyíltabb beszélgetésekben és publikálásokban. (Például a megyei önkormányzatok elgyöngítése, a települési önkormányzatok önállóságának megerősítése, az egyházak társadalmi állásának liberális fölfogása és újraszabályozása, az iskolai autonómia és igazgatóválasztás, iskolaszékek.)

E harmadik utasságok egy példászerű megnyilvánulása a kisebbségi intézmények Közép-Európa-szerte. Bennük különböző törekvések fonódtak össze abban a pillanatban, amelyet „a fordulatnak” nevezünk. A vezérmotívum a politikai fölszabadulás lehetett egy elnyomó államhatalom alól, amely elnyomó módon korlátozta a felsőfokú továbbtanulásokat (még ha a korlátozás tartalma sokszor racionális volt is). A felszabadulásnak ehhez az élményéhez társult a felsőoktatási expanzió hajtóereje – az elmaradt és elkésett kapacitásbővítések a felsőoktatásban, amelyek társadalmi oldalról növekvő politikai feszültségeket okoztak, oktatáspolitikai oldalról pedig a vágyott Európától való – vélt és valós – elszakadás növekedését. A kisebbségi intézmények megalakulásába emellett közrejátszott a közvetlen fölszabadulásnak az az élménye, hogy ha a közösséget semmi nem korlátozza, akkor intézményei lehetnek, amelyeket fönntarthat és működtethet (azaz működtetheti az állam, hiszen erőforrásai fölötte nem örökös többé gyűlölt állami és pártbürokrácia). Ezek a motívumok esetenként vallásos (egyházi), esetenként nemzetiségi hajtóerőkkel is fölerősödtek.

A fordulat okozta, hirtelen megnyílt lehetőségek között láncreakció-szerűen Közép-Európa-szerte a kisebbségi (helyi, önkormányzati, közösségi, nemzetiségi, egyházi, alapítványi stb.) intézmények légiója lépett színre. És nemcsak ott, ahol a rendszerváltozás éppen folyt. Az 1980–1990-es évtized különös módon Európa minden részében önkormányzati, etnikai stb. újjászületést okozott. Ezeknek az

újjászületéseknek az eredménye a mi régióinkban többek között a „kisebbségi intézmények”. Figyelmeztetés, hogy volt egyszer egy rendszerváltozás.

Konzolidálódás: a kilencvenes évek

A kilencvenes évek – hol 1992–1993-tól, hol pedig 1993–1995-tel kezdődően – az EU csatlakozásig egyfajta konszolidáció éveinek számíthatók. A fordulat hevüllete elmúlt; a fordulatot mozgató társadalmi csoportok és politikai erők fokozatosan a margóra kerültek, politikai tömörüléseik az időszak végére eljelentéktelenedtek. Utánuk újabb politikusi és szakértői generáció következett, amely politikai tapasztalatait már nem a Kádár-rendszer mélyéből hozta magával, hanem a fordulat teremtette új föltételek között szerezte. Megtanultunk politizálni demokratikus, vagy legalább is parlamenti keretek között. Fokozatosan megtapasztalták a jogállamiság teremtette korlátokat ugyanúgy, mint a nemzetközi kapcsolatok nyújtotta lehetőségeket. „Piacgazdaság” néven megtanulták azt is, hogy Közép-Európának milyen lehetőségei vannak – és milyenek nincsenek – a nyugat-európaiakkal való együttműködésben.

A konszolidáció egyik törekvése az önálló államiság megszerzése, illetve viszszerzése volt. Vonatkozó vizsgálataink egyik tanulsága megint az, hogy Magyarország ebből a szempontból sem általánosítható példa, sokkal inkább kivétel. A környező országok csaknem valamennyien új államalakulatok voltak (Ausztria és Románia kivételével), új politikai kontextusokban új politikai törekvésekkel. Az azonban mindenütt közös volt, hogy kormányzataik a saját szerűségek fölmutatására törekedtek; azoknak az identitásoknak és legitimitásoknak a megteremtésére és kifejezésére, amelyek a megelőző államalakulatokból való kiszakadással szükségessé váltak. Az új államok egyik törekvésévé új, önálló identitásuk megszilárdítása és kifejezése vált.

Másik törekvésük a fordulatban megrendült és megkérdőjeleződött állami hatalom és kormányzati legitimitás visszaszerzése volt. A fordulat rést ütött a korábbi igazgatási rendszereken, amelyek államhatalomként szövődtek egybe Közép-Európa kis és nagy birodalmaival. Ezekből az államszervezetekből kiszakadva most bizonyítani kellett, hogy az új kormányzat szilárd és legitim. A nemzeti azonosságra törekvés jó alkalom volt arra is, hogy a kormányzatok igyekezzenek visszaszerezni túlhatalmukat a helyi, regionális, civil és magánkezdeményezésekkel szemben.

A törekvés – az állami önállóság megszerzése és kifejezése, valamint a megkérdőjeleződött kormányzati hatalom visszaszerzése – törvényszerűen vezetett összeütközésekhez a régió államai között. Az 1990-es évek a folyamatos ingázás évei voltak a volt birodalmak és a vágyott új világ (Európai Unió) között; és folyamatos turbulenciát okoztak az egymással versengő és összeütköző államok, társadalmi csoportok, gazdasági szervezetek és politikai alakulatok között. Közép-Európa államai egymással versengve törekedtek bizonyítani alkalmasságukat a

nemzetközi szervezetekhez való csatlakozáshoz – miközben egymással konfrontálódva próbálták erősíteni nemzeti identitásukat és kormányzataik szilárdságát.

A felsőoktatási politika jó terepet nyújtott e törekvésekre. Az 1980–1990-es évek fordulóján keletkezett felsőoktatási kezdeményezéseket a kilencvenes évek állami politikája Közép-Európa-szerre megkísérelte új gátak közé szorítani, ami többek között új hullámot indított el a felsőoktatási törvénykezésben. A nemzetközi gyakorlatra hivatkozva új eljárásokat és intézményeket vettek át, amelyek azonban Közép-Európában rendre az identitásépítő kormányzati hatalomgyakorlás eszközeivé váltak. A piacépítés és a „kis kormányzás” jelszavával a kormányzatok mindenütt megpróbálták visszanyerni legitimitásukat és befolyásukat a felsőoktatásban. Megkezdődött, sok helyütt erőteljesen folyt a nemzeti felsőoktatás rendszerének ki- és átalakítása, elszakadás a korábbi felsőoktatási rendszerektől, az újonnan elnyert állami önállóság jegyében.

A kisebbségi intézmények, amelyeket első vizsgálataink során meglátogattunk (2001–2003), éppen ezzel a helyzettel találták magukat szemben. Azok, amelyek a fordulat során születtek meg – a szabadság hirtelen nyírt rései között – a konszolidáló államhatalmakkal való mérkőzésre emlékeztek vissza. Ezt tükrözték a narratívumaik: a megszerveződés sikerességére visszaemlékezve merítettek bátorságot, gyűjtöttek erőt arra, hogy az újra szerveződő államhatalmakkal megmérkőzzenek.

Ebben az erőfeszítésben kettős kötődésük tágította azt a teret, amelyen manőverezhettek. Ha szembekerültek államuk kormányzataival, rendszerint volt esélyük rá, hogy nemzetük kormányzataitól nyerjenek (diplomatikus formában, magánalapítványokon keresztül, sajtókampányokkal kísérve) némi támogatást. Ha alapítványi formában működtek, akkor a piacgazdaság jegyében számíthattak alapítóik külföldi befolyására. Ha egyházi keretek között jelentek meg, akkor világegyházi kapcsolataik jelenthettek hivatkozást és védelmet nekik (leginkább a katolikus intézményeknek).

A konszolidálódás éve a sodródás éve voltak. Közép-Európa fokozatosan távolodott a szovjet birodalomtól, amelynek érdekszférájából, befolyása alól, esetenként az államszervezetéből kiszakadt. Minden ország állami akarattal újra fogalmazta önmagát; politikai elitjei új legitimációra törekedtek. E legitimitást szinte egymástól kapták meg – azáltal, hogy bizonyították, mennyire szemben állnak egymással. Miközben felsőoktatási intézményeiket óvatosan vagy nyíltan újra befolyásuk alá vonták, aközben különböző kisebbségeik a határokon átnyúló kapcsolataik révén manőverezni tudtak. A sodródás azonban folytatódott – egyik befolyási övezetből a másikba. A XXI. évszázad küszöbén aztán a régió megérkezett egy újonnan szerveződő birodalmiságba, az Európai Unióba. Itt új korszak kezdődött kisebbségi intézményei – és civil társadalma – számára is.

Betagolódás: az első évtized

A belső vívódások – amelyek a politikai sodródást eredményezték a közép-európai társadalmakban – az új befolyási övezetbe tagolódással lecsendesedtek. Közép-Európa államai és kormányzatai nem voltak többé két befolyási övezet közé zárva (legalább is átmenetileg), hanem bekerültek (visszakerültek) egyetlen befolyási övezetbe. Az állami politikáknak és a politizáló eliteknek nem egymással szemben kellett demonstrálniuk önállóságukat – inkább az új befolyási övezethez való viszonyukat kellett versengve javítaniuk. Közép-Európa politizáló elitjei számára ez megszokottabb környezet volt. Mindennek eredményeképp azok választódtak ki és váltak sikeresebbekké, akik jobban megtanultak igazodni.

Cserébe a közép-európai kormányzatok – amelyeknek legitimitása minden választás során újra megkérdőjeleződött (s az előző időszakban egymás legitimitását is igyekeztek megkérdőjelezni) – új legitimitást nyertek. A csatlakozó kormányok, azáltal, hogy csatlakoztak, kifejezték európai elköteleződésüket, megtámogatva az Európai Unió keleti irányban történő kiterjesztését. Minthogy az európai döntések túlnyomó része a tagállamok szintjére érkezik, a döntéseket előkészítő, azokat törvényhozásaikkal elfogadtató, majd utána végrehajtó kormányok az Európai Unió közvetlen partnereivé váltak. Ha a helyi politika időnként megkérdőjelezte is felhatalmazásukat otthon – a nemzetközi politika elismerte és ezzel meg is erősítette őket. Ők erősítették az Európai Bizottságot – törvényesítve kezdeményezéseit; őket pedig az Európai Unió ismerte el mint együttműködő partnereket.

A civil kezdeményezéseknek – amelyek egy kiválasztott formája a kisebbségi intézmények – egyre kevesebb helyük maradt. Nem elég egyszerűen megkérdőjelezni egy-egy állam kormányzatát, és támogatásért a szomszéd kormányzathoz folyamodni. A szomszéd kormányzat éppúgy elkötelezett az Európai Uniónak, mint a honi. A bürokratizálódó Európai Unió – a maga korlátozott mozgáslehetőségeivel és „intézményi forradalomként” jellemzett egységesítési kezdeményezéseivel – abban érdekelt, hogy a tagállamok társadalma lehetőleg nyugalomban legyen, miközben a kormányzatok együttműködnek az Európai Bizottsággal.

Az „intézményi forradalmaknak” – a felülről jövő, felvilágosult átalakításoknak – hagyományai vannak kontinensünkön, régióinkban pedig különösen is. A civil kezdeményezéseknek jóval kevesebb (ha csak nem politikai forradalmak formájában). Az „intézményi forradalmak” megítélése egészében pozitív, még ha totális államok felé vezettek is bennünket – az alulról jövő kezdeményezések megítélése sok esetben negatív, különösen ha politikai zavargások az eredményei. A civil mozgalmak, velük együtt a kisebbségi felsőoktatási intézmények fokozatosan abba a kettősségbe kerültek, hogy vagy föladják mozgalmi jellegüket, és beilleszkednek a nemzetköziesedő rendszerbe ("európai felsőoktatási térség"), vagy fokozatosan elvesztik manőverezési lehetőségüket, és a rendszerváltozás mementói maradnak.

Összefoglalás

A Bologna-folyamat a felsőoktatás megreformálásának nagy kísérlete a konzervatív európai értékek jegyében (állami fenntartású egyetemi oktatás a közszférában tartva és az európai értékeket közvetítve, amely a remények szerint versenyképpé tehető a terjeszkedő magánfelsőoktatással, és megnyerheti az ázsiai kontinens hallgatóságát). Ehhez azonban állami együttműködés kell, amely lehetőleg még túl is nyúlik az Európai Unió határain. Az "európai felsőoktatási térség"-be való belépés az Európai Unió előszobájának látszik, ezért politikailag egyre több államot vonz. Ez adja a Bologna-folyamat rejtett dinamikáját.

A kisebbségi intézmények annak a fordulatnak a szülöttei, amely Közép-Európában az 1980–1990-es évtized fordulóján köszöntött be, és amellyel a régió látványosan kiszakadt a szovjet birodalmi befolyás alól. Egy megelevenedő civil társadalom eredményei voltak – harmadik utasságaikkal, ideológiáikkal, elköteleződéseikkel és korlátaikkal együtt. Egyúttal hozzájárultak ahhoz is, hogy a régió ugrásszerűen pótolhassa európai elmaradásait – mind a felsőoktatás tömegesedésében, mind a hálózat kiterjesztésében.

A 2008–2010 közötti kutatások azt mutatják, hogy a két törekvés egyre nyilvánvalóbban összeütközik egymással. Az állami törekvések, hogy kialakítsanak egy "európai felsőoktatási térség"-et, mára szembekerültek azokkal a társadalmi törekvésekkel, amelyek egyetemet akartak alapítani közösségi kezdeményezéssel. Az összeütközésnek, mint láttuk, nem állami kontextusa van, hanem európai kontextusa. A Bologna-folyamat sikere azon is múlik, vajon sikerül-e egységesíteni az európai felsőoktatást; az alulról kezdeményezett intézményalapítások pedig nem illeszkednek ebbe a törekvésbe.

A kisebbségi intézményeknek és a civil kezdeményezéseknek talán van egy útja, amely megálljt parancsolhat a kormányzati túlhatalmaknak. Az egymással horizontálisan szövetkező civil kezdeményezések – köztük a kisebbségi intézmények – néhány területen talán korlátozhatják vagy éppen meg is akadályozhatják a kormányzati túlhatalmakat. A modernizálódásnak az a hálózatos formája, amely ezáltal létre jöhet, talán alternatívát nyújt, legalább is a felsőoktatásban, az „intézményes forradalomnak”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Altbach P G ed 1999, *Private Higher Education and Development in the 21th Century*. Boston: Greenwood.
- Barakonyi K 2008, „*Bologna hungaricum*”. In: Kozma T, Rébay M 2008: 48–67.
- Buda M, Kozma T eds 1997, Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. *Acta Paedagogica Debrecina* Vol. XCVI. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Forray R K 1976, *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Egyetemi doktori disszertáció (kézirat). <http://www.forrayrkatalin.hu> (Leolvasva: 2009. március 28.)
- Forray R K 1989, „Visszakörzetesítés?” *Valóság* 1985, 9: 72–77.
- Forray R K, Kozma T 1985, „A kulturális intézmények regionális együttműködései”. *Településfejlesztés* 1985, 4: 72–77.
- Forray R K, Kozma T 1999, Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká. *Educatio Füzetek* 225. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R K, Pribersky A eds 1992, *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Geréb L 2008, *Társadalmi igények és oktatási ellátottság Erdély magyar lakta vidékein*. Doktori (PhD) disszertáció. Pécs: PTE Közgazdasági Kar.
- Híves T et al 2000, Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. *Educatio Füzetek* 227. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hrubos I et al 2000, *A „Bologna-folyamat”*. Budapest: Új Mandátum.
- Konrád Gy, Szelényi I é. n., *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Bern: Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem.
- Kozma T 1983, „Szellemi életünk regionális központjai”. *Magyar Tudomány* 1983, 3: 181–194.
- Kozma T 1987, *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma T 1988, *Helyi társadalom és iskola: az iskola szociális környezetének vizsgálata*. Budapest: MM Vezetőképző Intézet (sokszorosított).
- Kozma T 1989, Visszakörzetesítés. *Regionális és Politikakutatások* 121. Budapest: Oktatókutató Intézet (sokszorosított).
- Kozma T 2002, *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T 2002a, Regionális egyetem. *Kutatás Közben* 233. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T 2004, „Változások hordozói.” *Educatio* 12 (2003), 1: 65–78.
- Kozma T 2004a, „Kisebbségi oktatás és harmadik utasság”. In: Barta J, Pallai L eds 2004, *Emlékkönyv Gunst Péter 70. születésnapjára*. Debrecen: Egyetemi Történettudományi Intézet, 413–424.
- Kozma T 2005, *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban

- Kozma T et al 1979, *Művelődési városközpontok*. Társszerzők: Inkei P, Forray R K, Deák Zs, Ritoók P. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport (sokszorosított).
- Kozma T, Rébay M 2004, "Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei". *Debreceni Szemle* 12, 1: 32–44.
- Kozma T, Rébay M eds 2006, *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T, Rébay M eds 2008, *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- László B 2008, „A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a Bologna-folyamat tükrében. In: Kozma T, Rébay M 2008: 204–236.
- Levy, D C, Slantcheva S eds 2007, *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Oplatka A 2008, *Egy döntés története*. Budapest: Helikon.
- REVACERN-kutatás honlapja: <http://cherd.unideb.hu/index.php?o=411> (Leolvasva: 2009. március 29.)
- TERD-kutatás honlapja: <http://terd.unideb.hu> (Leolvasva: 2009. március 29.)
- Tomusk V 2008, „A felvilágosodástól a bolognai folyamatig”. In: Kozma T, Rébay M 2008: 268–286.
- Winkler, A H 2005, *Németország története a modern korban II*. Budapest: Osiris

A PÉLDÁK

BACSKAI KATINKA

A KIRÁLYHELMECI „VÁROSI EGYETEM” ESETE

Királyhelmece (Kráľovský Chlmec) a Felső-Bodrogek közepkor óta lakott meghatározó települése. Királyhelmece lakossága meghaladja a 8000 főt, amelynek többsége magyar anyanyelvű. Hármasthatár mentén fekszik, de a magyar-román határ is néhány tíz kilométerre található. A város a zömében magyarlakta Bodrogek-közi járás székhely státuszát 1960-ban veszítette el. Ez a változás kedvezőtlenül hatott városra és régióra, a fejlődés minden téren lelassult, ill. stagnált. Királyhelmece és egész környéke gazdaságilag lemaradó térség. Ez azt is jelenti, hogy fokozottan veszélyezteteti az agyelszívás, tehát az iskolázott, sikeres fiatalok elvándorlása és egyre növekszik a romák aránya (jelenleg 30% körüli).

1. ábra

Királyhelmece földrajzi fekvése



Forrás: <http://cograf.hu/lexikon/foldrajz/szlovakia-terkep.html>

Királyhelmece története sajátos helyzetéből adódóan az itt lakók összefogásának köszönhetően lett részese a szlovákiai magyar felsőoktatás történelmének, amely az első világháború végétől, a nemzetállamok megalakulásával szakadt el az anyaországi fejlődéstől. 1918 után, amikor a felvidéki területen kikiáltották a Csehszlovák köztársaságot, az országban megszüntették a magyar nyelvű felsőoktatást (legtovább 1939-ig Losoncon működött a Református Teológiai Szeminárium), az in-

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

tézmények egy részét bezárták, néhányat pedig átköltöztettek Magyarországra. A Szlovák Köztársaság megalapulásával és a demokratikus átmenettel jogilag több lehetőség nyílt meg a továbbtanulni kívánó felvidéki magyar fiatalok előtt. Bár már politikai akadály nincsen előttük az anyagi és a nyelvi gátak még mindig határt szabnak. A két fő irány a rendszerváltozás utáni éveken a szlovák nyelvű felsőoktatás, vagy az anyaországi továbbtanulás volt. Előbbi nehézséget okoz azoknak, akik magyarul érettségiztek és a szlovákokat (csak) mint idegen nyelvet tanulták, így a felvételinél, vagy az oktatás során komoly hátránnyal indultak. A magyarországi továbbtanulás pedig a szülőkre ró nagy terheket.¹

Ezen problémák egy részére megoldást jelentett volna az önálló felvidéki magyar egyetem. A Szlovák Nemzeti Tanács 369/1990 sz. törvénye nyomán, amely az önkormányzatok kezébe adta a felsőfokú képzés szervezésének jogát, az 1990-es években Szlovákián egyetemalapítási hullám söpört végig. Ennek következtében közel 70%-kal nőtt az egyetemisták száma, azonban, mint az az 1. táblázat adataiban már láttuk a magyar hallgatók aránya stagnál, hiszen az intézményalapítások a magyarok lakta területeket elkerülték (vö. Bauer 2004). Több próbálkozás után csupán három intézmény² tudott gyökeret verni ebben a politikai starthelyzetben: a Komáromi Városi Egyetem (alapítva 1992. június 16-án) és a Calvin J. Teológiai Intézet (létrehozva 1991. szeptember 11-én) Komáromban, valamint a Királyhelmecei Városi Egyetem.³ Ez utóbbi történetével foglalkozik tanulmányunk.

A Királyhelmecei Városi Egyetem

Az intézmény keletkezése, előzményei

Az említett 369/1990 sz. törvény megszületése után Királyhelmeceen az Együttélés politikai mozgalom⁴ helyi vezetői Gyimesi György és Pandi Lajos kezdeményezték a városi egyetem létrehozását. A próbálkozás mellé állt Királyhelmece város akkori polgármestere Pásztor István is, aki egyrészt pozíciójának, másrészt habitusának köszönhetően az egyetemalapítás fő mozgatója lett. A törvény ugyan

¹ Az intézkedések hatásairól tájékoztató számadatokat ld. a mellékletben.

² Több alapítási kísérlet is történt az 1990–1995 közötti időszakban (pl. Kassán, Komáromban is továbbiak), amelyről itt nem ejtünk szót, bővebben ld. Albert 2004.

³ Valamennyi intézmény több nevet viselt az idők folyamán: a komáromi Városi Egyetem 1996 novemberétől Schola Comaromiensis, a Teológiai Intézet 1994 szeptemberétől Calvin J. Teológiai Akadémia. A képzések 2004-től az akkor alapított Selye János Egyetem keretein belül folytatódtak. A királyhelmecei intézmény történetét ld. alább.

⁴ A szervezet programnyilatkozata Duray Miklós neve alatt jelent meg 1990. február 7-én az Új Szó hasábjain. A mozgalom fő célkitűzéseiként a demokráciáért és a nemzeti kisebbségek jogaiért folytatott küzdelmet jelölték meg.

elsősorban harmadfokú (ISCED 4⁵) képzésre vonatkozik, de a helmecek „mertek nagyot álmodni” és diplomát adó oktatás elindítása mellett döntöttek.

„1992 őszén... hangzott el, hogy szervezzünk közgazdasági jellegű tanfolyamokat. Nem lett tanfolyam, tovább léptünk, amikor azt javasolták: komáromi mintára szervezzünk városi egyetemet, s azon belül indítsuk el anyanyelvünkön az egész régió számára annyira szükséges közgazdasági képzést.” – nyilatkozta Pásztor István a Vasárnap c. felvidéki lapnak.⁶

Az alapítók mérlegelték, hogy melyik az a képzés, amely a leghasznosabb volna az itt élők számára. Úgy gondolták, hogy a pénzügyi-számviteli, közgazdász szakemberek tudnák leginkább lendíteni a leszakadó térség gazdaságán, céljuk volt az is, hogy mivel a szomszédos országok magyarjainak nincs lehetőségük arra, hogy ott kihelyezett tagozatok induljanak, így az ő igényeiket is kiszolgálhassa az egyetem. Más határon túli intézményekhez hasonlóan (ld. Szatmárnémeti Hollósi 2008) lényeges szempont volt az is, hogy olyan szakembereket képezzenek, akik munkát is találnak a régióban és nem kell elvándorolniuk a megélhetésükért, erre a helyi vállalkozások alkalmasak voltak. Gilányi István ez egyetem későbbi vezetője így indokolta a szakválasztást 1993-ban:

„A városi egyetem alapítását a bodrogi régió rossz gazdasági helyzete fejletlen ipar, magas a munkanélküliség –, a közgazdasági szakemberek alacsony száma, valamint az anyanyelven történő oktatás hiánya motiválta. Bodrogköz szellemi tőke megtartó igénye, az egyre inkább elszegényedő családok száma és helyzete is indokoltá tette a helyi felsőfokú oktatás beindítását.”

A királyhelmecei önkormányzat képviselői egy emberként szavazták meg, hogy a városnak is legyen felsőoktatási intézménye. Pásztor István, akkori polgármester, Gilányi István a gimnázium igazgatóhelyettese, Szalay László, a helyi katolikus pap és Molnár Elemér református lelkész létrehozta a Királyhelmecei Városi Egyetemért Alapítványt (KVEA), megtéve ezzel az első hivatalos lépést az oktatás megindítása felé (Vrabec 2005).

A város nem rendelkezett megfelelő épülettel, a református egyház hajdani iskolájának restitúciója viszont ekkor már folyamatban volt és a gyülekezetnek nem volt módja az ingatlan felújítására, használatára. Így Molnár Elemér lelképásztor megegyezett Pásztor Istvánnal, hogy az egykori iskolaépületet az egyetem rendelkezésére bocsátják. Így 1993-ban a hivatalos megnyitőünnepségre készített logóra is ez az épület került.

⁵ Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszere angolul International Standard Classification of Education (ISCED), a 4-es szint a poszt-szekunder (érettségi utáni, de nem diplomát adó) oktatást jelenti.

⁶ A riportok és publicisztikák jegyzékét ld. a mellékletben.

A királyhelmei „városi egyetem” esete

2. ábra
A KVE logója



Mivel ebben az időben, mint fent említettük a térségben nem állt rendelkezésre megfelelő szellemi háttér egy egyetem létrehozásához az alapítók Pásztor István vezetésével Magyarországon kerestek olyan intézményt, amely indított volna kihe-lyezett tagozatot Királyhelmeceen. A Miskolci Egyetem valamint a Budapesti Köz-gazdaságtudományi Egyetem jelentkezett a tagozat működtetésére, hogy ezzel saját portfólióját is bővítse. Az anyagi háttérrel az OM biztosította. Végül BKE kapott forrást arra, hogy a felvidéken közgazdasági képzést elindítson. A székhelyen kívü-li képzést, megszervezését Dr. Hámori Balázs a BKE Posztgraduális Kar dékánja vállalta. A működéshez szükséges költségvetés is az anyaországból (alapítványi és minisztériumi forrásokból) érkezett a Királyhelmei Városi Egyetemért Alapítvány számlájára. A BKE meghirdette az egyetem vezetőjének posztját, bár nem bíztak abban, hogy találnak valakit, aki el tudja látni a helyi feladatokat. Azonban „egyet kerestek, kettőt találtak”, a meghirdetett hely betöltésére jelentkezett egyfelől Gilányi István, másrészt Paholics Gábor, aki ekkor Kassán tanított és már folya-matban volt a kandidátusi fokozatszerzése. Így lett egy „adminisztratív jogokkal” felruházott vezető, másrészt az oktatás megszervezésért és színvonalának biztosítá-sáért felelős minősített oktató. A kettős vezetés azonban folyamatos konfliktusok forrása lett, mivel sem a források, sem a feladatok elosztása nem volt egyértelműen rögzítve.

A súrlódások ellenére mindenki örömeire az oktatás megkezdődik a 1993/94-es tanévben nappali tagozaton 26 fővel. Az elkövetkező tanévekben minden évben hasonló létszámú évfolyamok indulnak. Átadásra kerül egy kollégium, amelyre nagy szükség volt, hiszen a hármast határ minden oldaláról érkeznek hallgatók, sőt még romániai diák is hallgatója lett az intézménynek. A diákoknak szemeszteren-ként 2000 koronával⁷ kellett hozzájárulniuk a képzésükhöz. Gilányi István a Hét-nek adott interjújában, így foglalja össze a képzés sajátosságait:

⁷ Ez akkori árfolyamon kb. 7000 Ft-ot jelentett.

„Az egyetemen nappali típusú oktatás folyik, üzleti és management szakon. A diákok a városi egyetem épületében tanulnak, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem oktatói járnak ide előadásokat tartani, a vizsgákat pedig Budapesten teszik le a hallgatók. Az oktatás egyedülállóságát, különlegességét a közgazdasági ismeretek három nyelven – magyar, szlovák, angol – való megszerzése adja. A képzés hatszemeszteres, melynek sikeres befejezésével a hallgatók a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem főiskolai szintű diplomáját kapják kézhez. A városi egyetem első évfolyamában huszonhat hallgató kezdte meg tanulmányait Szlovákia különböző régióiból. A vizsgaidőszakban hatan lemorzsolódtak, így jelenleg húsz diákunk van.”

A szakmai tantárgyakat tehát a BKE oktatói tanították, akik Budapestről utaztak megtartani az óráikat, a számítástechnikát, idegen nyelvet, a szlovák nyelvű tantárgyakat, matematikát, statisztikát pedig helyi – nem főállású – tanárok oktatták. Az interjúalanyok egyet értettek abban, hogy a képzés magas színvonalú volt, és a magyarországi tanárok nagy szigorral vizsgáztatták a diákokat, ezért a lemorzsolódási arányok általában meghaladták a 20%-ot. Az intézmény minden évben felvételi vizsgát tartott, ahol magyar nyelven folyt a felvételi, de azok a hallgatók, akik bizonytalanul használták a magyar szakkifejezéseket, kérhették szlovákul tudó tanár segítségét. A vizsgák nagy részét később már helyben tehették le a hallgatók, csak az államvizsga miatt kellett utazniuk.

A politikai csatározások – az akkreditáció kérdése

A magyar egyetemalapítási kísérleteket nem nézte jó szemmel a Mečiar-kormány és oktatási minisztérium próbált minden törvényes lehetőséget megragadni, valamint „mélyebb” politikai berkekből indított (sajtó)kampánnyal igyekeztek ellehetetlenítheti a kezdeményezéseket. A Vasárnap így ír erről 1993-ban:

„A szlovák parlamentben október elsején – az egyetem ünnepélyes megnyitása előtti napon – Igor Chamula, a Szlovák Nemzeti Párt képviselője durva törvénysértésnek minősítette a királyhelvek tettét, hogy hivatalos engedély nélkül külföldi felsőoktatási intézmény kihelyezett tanszéket nyisson Szlovákiában. Követelte: Roman Kováč, az oktatási tárccal is megbízott miniszterelnök-helyettes adjon számot arról, hogy a királyhelvek kaptak-e engedélyt egyetem alapítására? Ha nem, ez – természetesen Magyarország részéről – Szlovákia szuverenitásának megsértését jelenti, mert a helveci városi egyetem a világhírű budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem »fiókjának« tekinthető.”

Tehát az illetékes tárca és a kormány kezdettől fogva vitatták a KVE létjogosultságát és az egyetem bezárását szorgalmazták. E erre azonban mégsem került sor,

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

mivel az ügyet felterjesztették a főügyészséghez, ahol megvizsgálták az alapítás dokumentumait és legitimnek találták a felsőoktatási intézmény létét. Az alapítók ugyanis jól választották meg a jogi formát, a városi egyetemet itt is, mint ahogy Komáromban kifejezetten azért hozták létre, hogy Magyarországról Felvidékre tudjon jönni felsőoktatási intézmény, és ennek helyet, keretet biztosítsanak. A cikkben a következőt olvashatjuk:

„Pásztor: Nem olyan egyetemet alapítottunk, amelyre az egyetemi törvény rendelkezései érvényesek. A községek igazgatásáról és a köztársaság költségvetési szabályairól érvényben levő törvényekkel összhangban a város által dotált jogi személyként hoztuk létre a nyugati mintájú városi egyetemet, mivel a vonatkozó törvények szerint a város kötelessége gondoskodni a művelődés feltételeinek megteremtéséről... A félreértések elkerülése végett ki kell jelentenem: a »helmecei diákok« nem a városi egyetem, hanem a Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem teljes értékű hallgatói. A pesti egyetem veszi fel őket, vizsgáztatja, s ott állítják ki számukra az oklevelet is. Ha valakinek nem tetszik, hogy a városi egyetem helyiségeiben tartják meg a tanár-diák találkozókat, az összejövetelekre X. Y-ék lakásán is sor kerülhet, s ezt már senki sem tilthatja meg, ez sem lehet törvénybe ütköző. Ha az állami szervek, a döntésben illetékesek betartanak az ország alkotmányának 34. cikkelyét, amely szavatolja a nemzeti kisebbségeknek az anyanyelvükön történő művelődéshez való jogot, nem lenne sem komáromi,⁸ sem királyhelmecei ügy.”

A minisztérium ellenállása viszont lehetetlenné tette a kihelyezett tagozat akkreditálását, amely a jelentkező és már végzős diákokat és szüleiket is elbizonytalanította. Problémát jelentett továbbá az is, hogy az egyetemen tanulók szüleinek nem folyósították a családi pótlékot, amely szintén érzékenyen érintette a hallgatók családjait.

„... az 1996-ban benyújtott akkreditációs kérelmet a Szlovák Oktatásügyi Minisztérium azzal utasította el, hogy Királyhelmeceen nincsenek főállású egyetemi tanárok, s mivel nem állami az intézmény, az anyagi hátterét sem tartja biztosítottnak, így a kar jövőjét bizonytalannak látja. A Magyar Oktatásügyi Minisztérium viszont felkérte az egyetem helyi működtetőit, valamint a budapesti egyetem projektmenedzserét, dolgozzák ki a királyhelmecei kar működtetési tervét, készítsenek tanulmányt annak felsőfokú intézménnyé való fejlesztéséről⁹” (Szabad Újság 2001)

⁸ Itt utal a komáromi Jókai Egyetemre ld. bővebben Albert 2004.

⁹ Az említett tervezet 2001-re készült el, amit Magyarországon az OM jóváhagyott.

A képzést hosszas csatározások árán sem sikerült elfogadtatni Szlovákiában, és bár a BKE-n szerzett diplomáját számos országban elismerik, az itteni hallgatók oklevelét nem tekintették hivatalosan főiskolai végzettségnek.

Fokozódó ellentétek

Mint fent említettük a kettős vezetés már a kezdetektől problémák forrása volt a jogkörök tisztázatlansága miatt. Az egyik érintett így nyilatkozott erről:

„Mindenki azt gondolta, hogy övé a jog... a polgármester azt mondta, hogy mi ötletünk, mi térségünk, mi gyerekeink, mi fogjuk kézben tartani, a közháznak meg, hogy mi diplománk, mi pénzünk, mi fogjuk kézen tartani.

És az ütközőpont a két képviselő... Úgyhogy ez így szerintem egy gócpont volt, amit végig nem sikerült megoldani és ebből adódott nagyon sok probléma.”

Egyfelől a szakmai színvonal megtartása (pl. képesített oktatók magasabb bérezése) volt a fontos, másfelől az infrastrukturális lehetőségek biztosítása (pl. az épület fejlesztése), ezért az anyagi források elosztása folyamatos összeütközésekhez vezetett. Így az első szemeszter végén a BKE úgy döntött, hogy kivonul Királyhelmecről. Paholics Gábor a feszültségeket csökkentendő lemondott vezetői posztjáról, ezután már csak oktatóként vett részt a munkában. Azt azonban továbbra sem lehetett elkerülni, hogy az országos és a helyi politika bele ne szóljon az egyetem életébe.

1996-ban a 172/1990 sz. törvény célirányos módosításával a Mečiar-kormány megtiltotta az „egyetem” szó használatát olyan oktatási intézmények számára, amelyek nem tartoznak az államilag elismert egyetemek közé. 1997 őszén életbe lépett az új szlovák alapítványi törvény, amely a szükséges alaptőke megemelésével ellehetetlenítette az alapítványokat, és közvetlen állami kontrol alá vonta őket, valamint előírta, hogy az alapítványok saját működtetésükre csak az adományok 5%-t fordították, a többit ki kellett helyezni az adott célra.¹⁰ Ezért más nevet és más jogi formát kellett választani a működéshez. Így a polgármester és a város jogászainak közbenjárására Juhász Bertalan helyettes igazgatóval, Szalay László katolikus és Molnár Elemér a református pappal¹¹ 1998-ban megalapította a Királyhelmeci Kereskedelmi Akadémia Kft-t, hogy az immáron Akadémiának nevezett intézmény működni tudjon. A Kft-ben Gilányi 55% tulajdonosi jogkört kapott, az adminisztratív ügyek könnyebb intézése végett. A működéshez szükséges pénz ezután a Kft.

¹⁰ A törvényről bővebben ld. Tóth 2008.

¹¹ A rendelkezés értelmében a közszolgálati feladatokat ellátó tisztségviselők, mint a polgármester nem lehettek tulajdonosok alapítványi pénzt kezelő társaságokban.

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

számlájára érkezett. Ez a jogi csavar többé-kevésbé a nyilvánosság kizárásával került bevezetésre és az országos politika elleni védelmet szolgált.

„De ez nem volt ilyen nyilvános, ezt csak ők tudták... mert mi mentünk a tanévnyitóra, mint oktatók és csak úgy, hogy na «már nem a Városi Egyetem, hanem a Királyhelmecei Kereskedelmi Akadémia nevében köszöntöm Önöket!» Teljes meglepetés volt és sokáig nem tudtuk, hogy akkor ez most mit jelent.”

A Kereskedelmi Akadémia eközben kinőtte a református egyház épületét és átköltözött egy kifejezetten erre a célra felújított épületbe, a felújítást szintén Magyarországról finanszírozták.¹²

Az 1998 és 2001 közötti időszakban viszonylagos nyugalomban működött az intézmény, de fokozódott az ellentét Pásztor István és Gilányi István, valamint Gilányi és Paholics Gábor között, akit 2002-ben a BKE¹³ visszahívott az intézmény élére. További problémát jelentett, hogy a magyar állam Kft-be, magántulajdonba nem fizethet állami támogatásokat ebben a formában, de mivel az épülettel Gilányi rendelkezett a konfliktus olykor az oktatást is befolyásolta.

A polgármester – aki 1994-től a Magyar Koalíció Pártjának színeiben országgyűlési képviselő is volt – hogy szabaduljon a kötött helyzetből, megalapította a Lórántffy Zsuzsanna Polgári Társulást, amely szerződést kötött az OM-mel és az oktatásra (bérezés, infrastrukturális költségek, stb.) szánt pénz ezután a Társulás számlájára érkezett, lévén egy országosan elismert politikus a vezetője. Ekkor már a Dzurinda-kormány volt hatalmon, amelynek az MKP is tagja volt, így nem kellett tartani az országos politika támadásától. Gilányi viszont nem hajlandó szerződni a LZsPT-sal, vagy belépni a társulásba, és az épületet sem engedte át, mert attól tartott, hogy ha Pásztor megkaparintja, akkor a város egyéb célra fogja használni és megszüntetik az egyetemet (bár a polgármester ígéretet tett arra, hogy ez nem történik meg). Így amikor megegyezett a két fél, fűtve volt az épület, ha nem, akkor megesett, hogy a hallgatók és a tanárok is kinn rekedtek az utcán. Az önkormányzat igyekezett máshol helyet biztosítani az oktatásra, mivel ekkor rendelkeztek elegendő forrással ahhoz, hogy újabb épület felújításába fogjanak, a városban béreltek termeket.

2004 szeptemberében megkezdte működését a Selye János Egyetem, amelynek Gazdaságtudományi kara eredetileg szintén a BKE (2003-tól Budapesti Corvinus Egyetem) kihelyezett kara volt. Kézenfekvő volt, hogy a helmecei képzést integrálják a Selye Gazdaságtudományi Karába. Az elképzeléssel a Corvinus vezetői és az OM is egyet értett, erre a SJE ígéretet is tett, de Helmeceen néhányan úgy érezték, hogy ők kimaradtak a döntésből, ezért helmeceiek nem fogadták egyértelmű lelke-

¹² Az épület berendezését Királyhelmecei testvérvárosából, Ferencvárosból (Budapest IX. kerület) érkező adományokkal is támogatták.

¹³ 2000. január 1-től Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.

sedéssel az integrációt, de végül nem lévén más megoldás 2005 januárjától nem a társulás kapja a magyarországi támogatásokat, hanem a Selye János Alapítvány, mert 2004 őszén a Selye János Egyetem megnyitotta királyhelmecei kihelyezett tagozatát. Megkezdődött az átállás éppen abban az időszakban, amikor a legkevésbé voltak tisztázva a viszonyok.

Az első évben SJE 19, majd 26 diákot vettek fel a nappali és 104-et levelező tagozatra, amelyet Asszonyi Árpád vezetett, miközben a Corvinus két végzős évfolyama – 40 diák – még befejezte tanulmányait Királyhelmeceen, azt a tagozatot Paholics Gábor irányította. De mivel az épületek a szemben álló felek kezében voltak, Gilányi István ekkor már kivonta magát az ügyek intézéséből és teljesen bezárta az épületeket, így nem lehetett használni a számítógéptermet, sem a kollégiumot, egyik intézmény sem tudott rendes körülmények között működni.

Közben Helmeceen új polgármestert választottak Nagy Dezső személyében, ez a kialakult helyzetet csak rontotta, mivel fény derült visszaélésekre, amiről mindenki csak találgat. A polgármester ígéretet tett arra, hogy mindent megtesz a képzés további fenntartásáért, de iskolaépület híján az alapiskolában, a múzeumban, a városháza tanácstermében és egyéb helyeken folyt az oktatás.

„Én a várossal kötöttem egy egységet, hogy amíg biztosítják nekünk a helységeket és a feltételeket akkor jövünk.” – mondta a Selye rektora.

Ezt az állapotot azonban a Gazdaságtudományi Kar dékánja Sikos T. Tamás méltatlannak tartotta és a kihelyezett tagozat bezárását fontolgatta. Mivel a jelentkezők száma megcsappant a tagozat fenntartása Komáromból nagyon drága is volt, ezért 2005 decemberében a bezárás mellett döntöttek, a diákok Komáromban fejezhették volna be a képzést. A helmecei tanárok, a hallgatók és szülei az utcára vonultak tiltakozni, Paholics Gábor éhségstrájkba kezdett. Az közvélemény Albert Sándort, a Selye rektorát tette felelőssé a történetekért. Albert ugyanis az Ungvidékeről származik és a helyiek úgy érezték, hogy ő is semmibe veszi a Szlovákia keleti szegletében lakók szükségleteit.

A tiltakozások hatására a Selye elöljárói akkor néhány napon belül fölülbírálták korábbi álláspontjukat, amelyben szerepe volt az akkor kormánytag MKP-s képviselőknek is.

A 2008-as helyzet

Ez után alakult ki 2005-ben a jelenlegi helyzet. A korábbi oktatók nagy részének már nincs szerződése a Sellyével. Királyhelmeceen 2006 óta csak levelező (távutas) közgazdászképzés folyik évfolyamonként 15–20 fővel, és továbbképzések vannak, amelyen főként közalkalmazottak, pedagógusok vesznek részt, a nappalis képzés megszűnt. Az oktatás Selye János Egyetem kihelyezett tagozataként műkö-

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

dik, a képzések itt vannak akkreditálva,¹⁴ a BA szintet lehet helyben megszerezni, a mester fokozat elérésére Komáromban van lehetőség. Jelenleg az oktatás a magyar tanítási nyelvű alapiskola ebédlőjében kapott helyet, a tanárok egy része Komáromból utazik, de van néhány oktató (főként nyelv és matematika tanárok) akik Helmeceen vagy a környéken (pl. Kassán) élnek. A SJE rektora ígéretet tett arra, hogy a Helmecei képzés nem megszüntetve, hanem bővítve lesz, csakhogy ekkor a MKP a választásokon kiesett a kormányból és az oktatási tárcát a Szlovák Nemzeti Párt¹⁵ kapta meg. Mivel a tárca vezetői nem támogatják a szlovákiai magyar nyelvű oktatást, a további levelező szakok akkreditációja meghiúsult. A tagozat vezetője jelenleg is Asszonyi Árpád, akit Albert Sándor nevezett ki, azzal a reménnyel, hogy megbízható és kiszámítható mederbe tereli a képzést. Asszonyi egy személyben lát el minden feladatot az órák szervezésétől az indexek megírásáig.

A fönne leírt állapotok miatt a Királyhelmecei kihelyezett tagozat bezárása folyamatosan napirenden van a Komáromban. Mikor e sorok papírra kerülnek még nem zárult le a SJE szenátusban folyó választás, Albert Sándor rektor mandátuma lejár, így a választások eldönthetik a rektor személyét és ezzel a Királyhelmecei felsőoktatás további sorsát is.

Következtetések

Az egységes felsőoktatási térségbe való beilleszkedés kihívást jelent egy ország felsőoktatása és az egyes intézmények számára egyaránt. Hogy hol, hogyan sikerül megküzdeni ezzel a kihívással az a helyi viszonyoktól, törvényi háttértől, kultúrától is függ, de az intézmények aktorai épp ilyen nagy szerepet kapnak. A KVE, az alapításakor neki szánt formájában nem jutott el a Bologna-folyamatig. Kutatásunkban ennek okait kerestük, és három területen véljük megtalálni.

Egyrészt úgy tűnik, hogy a tényleges társadalmi igény két különböző szempontból is elvált egymástól. A kezdeményezők részéről valós igény volt az, hogy megállítsák a térségből az agyelszívást. A felsőoktatási intézményt nyitásával lehetőség nyílt arra, hogy megtartsák őket a régióban, akár szakemberként, de akár oktatóként is.¹⁶ Ennek csak egyrésztől van gazdasági oka másrészt, viszont megjelenik egy érzelmi indok is: a szülőknél az a természetes igénye, hogy szeretnék a közelükben tudni gyermekeiket, akkor is, ha már felnőttek. „...*hogymajd a gyermeküknek itt helyben lesz lehetőségük arra, hogy itt helyben képesítést szerezzenek*”, fogalmazta az egyik interjú alany az akkori reményt. A jelentkezők létszámát

¹⁴ Királyhelmece mellett Losoncon működött még a SJE kihelyezett tagozat.

¹⁵ (SNS) vezetője a magyarellenes kirohanásairól ismert Ján Slota.

¹⁶ Erre volt is példa, az egyik helmecei diák Budapesten befejezte az egyetemi tanulmányait, majd megírta a disszertációját és tanítani kezdett egykori intézményében.

vizsgálva (50–20 fő évenként, később viszont csak 15–12 fő) úgy tűnik, hogy a szülők és a leendő diákok mégsem láttak tömegesen olyan jó lehetőséget ebben.

A kezdeti kétkedés főként annak a bizonytalanságnak köszönhető, amelyet a szlovák állam teremtett azzal, hogy nem fogadta el az itt szerzett diplomát.¹⁷ Ezért a jobb képességű, vagy tehetősebb diákok továbbra is a nagyobb múltú szlovákiai vagy magyarországi intézményekbe mentek tanulni. Az akkreditáció után sem nőtt meg a hallgatói igény, úgy tűnik ehhez több idő kellett volna, legalább annyi, hogy lássák az itt végzettek szakmai karrierjét.

Másrészt nehézséget jelentett, hogy kisebbségi intézmény lévén nehezen tudott egy képlékeny politikai mezőben helyet szerezni. Szlovákiában a rendszerváltozás utáni időszakban egyfajta látszat politika érvényesült, amelyben a szimbolikus és tényleges pozíciók gyakran elváltak egymástól és a jogállamiság ennek kuszaságában működött. A lefektetett jogok érvényesítése az adott politikai konstellációban sokszor problémákba ütközött. *„És mindig valamit ki kellett találni és akkor úgy működött”* – fogalmazta meg az egyik interjúalany, ez pedig szükségszerűen a legális és nem legális lépések összemosódását és árnyéktevékenység kialakulását eredményezi. *„Ebbe pénzügyileg meg jogilag a mai napig sem lát bele senki...”* – vallott az egyik érintett.

Harmadrészt az interjúkból kiválik, hogy elsősorban személyi tényezők vezettek a mostani helyzet kialakulásához. A hatalom és az anyagi javak fölötti rendelkezés kérdése a tisztázatlan helyzetben még inkább egymás ellen fordította a résztvevőket: *„Én kívülállóként a gondot ott látom, hogy amikor valahol pénz van, ott a pénzen lehet jól összeveszni”*¹⁸ – hangzott az egyik vélemény. Problémát jelent a beszédmódok közötti különbség is. Jelenleg a végső döntés meghozása SJE-GTK vezetőjének a kezében van, akinek a szemlélete gyökeresen más, mint a helmecieké, ez pedig megghiúsítja a valódi párbeszédet.

„... Egy magyarországi úriember, ... és ő más szemmel nézi ezt a dolgot, tehát ő igazából érzéketlen az itteni kisebbség, egyáltalán a kisebbség, ... tehát ő nem tudja, hogy mi az. Ő egy budapesti ember... és ahhoz van szokva, hogy tiszteres túljelentkezés... és ő ezt csak felesleges nyűgnek tartja és első pillanattól fogva nem akarja... és le akarta állítani a levelező képzést is, ki is küldte az értesítőket, hogy nincs levelező képzés. Itt látszik, hogy néha egy-egy embertől függ, hogy lesz ilyen képzés, vagy nem lesz ilyen képzés.”

A királyhelmeci felsőoktatás a helyi igények kielégítését tűzte ki célul és a szakképző jellegre helyezte a hangsúlyt, létrejöttét nem előzte meg hosszas társadalmi vita, mert az alapítók között egyetértés volt az intézmény szükségességét és célját illetően. Azonban a helyi ellentétek és az országos politika hosszas ellenállá-

¹⁷ Mint ahogyan semelyik más magyarországi egyetem, vagy főiskola diplomáját sem.

¹⁸ Pontos kimutatásunk nincs a felmerült összegekről, de pl. 2002-ben a legnagyobb összegű támogatás 43 millió Ft volt, amit a LZsPT kapott.

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

sa miatt az intézmény most mégsem tölti be az alapítói által neki szánt feladatot. Remélhetőleg a felvidéki magyar felsőoktatásnak azonban, ha más formában is, továbbra is megmarad ez a végvára.

Köszönetnyilvánítás

A Királyhelmecei Városi Egyetem esetének tanulmányozása nem volt problémamentes. Már az előzetes tájékozódásnál éreztük, hogy az érintettek nemcsak szakmai karrierjét, hanem családi életét is felbolygatták a történetek, ezért nehezen fognak kinyílni az ajtók, ha jön egyáltalán válasz kopogtatásunkra. Talán túl kevés idő telt még el, még elevenen élnek az emlékek, a szereplőknek van még veszteni valója, s ezért nem könnyű számukra értékelni a történeteket, beszélni a közelmúlt-ról és a jelenről. Sokan burkolóztak hallgatásba, vagy adtak kitérő választ megkeresésünkre. Ezért ezúton is szeretném tisztelemet kifejezni azok iránt, akik vállalták, hogy adatközlői lesznek ennek a kutatásnak, vagy más módon segítették a munkánkat!¹⁹

¹⁹ Köszönetet mondunk név szerint Albert Sándor rektornak, Asszonyi Árpád intézményvezetőnek, Molnár Elemér ref. lelkipásztornak és családtagjainak, Paholics Gábor egykori vezetőnek és feleségének, Pándy Árpád ref. lelkipásztornak és feleségének valamint Vrabec Mária újságírónak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Tanulmányok

- Albert Sándor (2004) *A Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Albert Sándor (2006) *Az épülő Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Bauer Edit (2004) Karalapítási kísérletek. In: Albert Sándor (szerk.) *Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem. p. 23–24.
- Bauer Edit – Bauer Győző (2000) A kisebbségi iskola kulturális dilemmái. In: Szabó Zoltán (szerk.) *Felsőoktatás, kisebbségek, Európa*. Komárom: Selye János Kollégium.
- Böhm Antal (2001) Határmenti önkormányzatok. Önkormányzat, helyi társadalom, politikai részvétel néhány közép-európai országban. In: Éger György – Langer, Josef (szerk.) *Határ, régió, etnikumok Közép-Európában*. Budapest: Osiris–MTA Kisebbségkutató Intézet. p. 165–182.
- Csanády András (1998) A hagyományok szerepe Királyhelmece vidékének gazdasági átalakulásában. In: Csanády András (szerk.) *Hagyományos térségek megélhetési szerkezetek*. Budapest: Ab Aeterno. p. 139–185.
- Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2008) A magyar nyelvű felsőoktatás helyzete Szatmárnémetiben. In: *Mester és Tanítvány*, 19.
- Sidó Zoltán (2004) Magyarságunk és a hazai felsőoktatás. In: Albert Sándor (szerk.) *Selye János Egyetem*. Komárom: Selye János Egyetem. p. 7–10.
- Szabó Zoltán (2000) *Felsőoktatás, kisebbségek, Európa*. Komárom: Selye János Kollégium.
- Szabó Zoltán (2000) A szlovákiai magyar tudományosság és az elitképzés. In: *INFO-Társadalomtudomány*, 51.
- Szigeti László (1997) A magyar oktatásügy helyzete Szlovákiában. In: Gábrityné Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.) *Anyanyelvű oktatásunk. Válogatás a Magyarországi Tudományos Társaság nemzetközi tanácskozásán elhangzott előadásokból (Szabadkán, 1996. november 23-án)*. Szabadka: Magyarországi Tudományos Társaság. p. 71–86.
- Tóth Károly (2008) *A civil szektor fejlődése Szlovákiában 1989 után*. Elérhető: http://www.forumic.sk/index.php?p=civil_tukor&t=a&xp=1&Data_Id=8&Ind=96&P=index.hu (Letöltés ideje: 2008. 11. 25.)
- Vrabec Mária (2005) A sok alapítóközt elvész az egyetem. In: *Új Szó*. 2005. november 29.

Honlapok

<http://www.hhrf.org/szabadujsg/2004/31/balassa.htm>

<http://www.selyeuni.sk/gtk-kiralyhelmecei-tagozat/aktualitasok/menu-id-230.html>

A királyhelmecei „városi egyetem” esete

Újságcikkek

Siposs Ildikó: Szükség van a városi egyetemekre. Az államigazgatás segítsen, ne gáncsoskodjon. *Szabad Újság* (1993) 1. évf. 17. sz. 1 a 10. p.

Gilányi István – Pásztor István – Petrőci Bálint: A Bodrogközben nem sértették meg Szlovákia szuverenitását. (Bonyodalmak a Királyhelmecei Városi Egyetem körül. *Vasárnap* (1993) 26. évf. 46. sz. 1 a 5. p.

Gilányi István – Kamoncza Márta: Közgazdaképzés Királyhelmeceen. Beszélgetés Gilányi Istvánnal, a Királyhelmecei Városi Egyetem igazgatójával. *Hét* (1994) 39. évf. 20. sz. 13. p.

Gál Sándor – Gilányi István – Sidó Zoltán Városi egyetemeink jelene. A Komárom–Királyhelmecei vonal. *Keleti Napló* (1994) 5. évf. 4. sz. 10–11. p.

Gilányi István – Miskó Ildikó – Sidó Zoltán Együtt - jövőnkért. Hatszemközt a városi egyetemekről. *Hét* (1995) 40. évf. 12. sz. 2–3. p.

Az Új Szóban név nélkül megjelent hírek dátumai

2001. 10. 06.

2002. 01. 31.

2005. 12. 13.

2005. 12. 21.

2006. 09. 23.

2007. 07. 03.

Forrás: <http://uj szo.com/online>

MELLÉKLET

1. táblázat
Magyar egyetemisták Szlovákiában

Tanév	Magyar diákok aránya	Magyarság aránya
1957/58	4,2 %	12,0 %
1959/60	5,2 %	
1960/61	6,0 %	
1968/69	4,0 %	
1970/71	3,8 %	
1990/91	4,9 %	
1996/97	4,7 %	
1997/98	4,4 %	10,7 %

Forrás: Bauer – Bauer 2000: 81.

2. táblázat
A nappali tagozatos hallgatók Szlovákiában

Intézmény típus	Hallgató			% arány
	összes	szlovák	magyar	
Össz-Szlovákia	82 432	78 085	3 653	4,43%
Egyetemi irányzat	32 656	30 588	1 605	4,92%
Műszaki irányzat	25 689	24 254	1 261	4,91%
Közgazdasági irányzat	16 522	15 912	503	3,04%
Mezőgazdasági irányzat	6 458	6 188	244	3,78%
Művészeti irányzat	1 198	1 143	40	3,33%

Forrás: Bauer – Bauer 2000: 82.

3. táblázat
A lakosság iskolai végzettsége szerint

Végzettség	15 éven felüli		34-39 évesek		Összlakosság		Munka- nélküliek aránya (%)
	szlovák	magyar	szlovák	magyar	szlovák	magyar	
Alapiskola	36,8	49,6	19,4	33,2	27,1	39,5	26,8
Szaktudás érettségivel	26,1	24,3	33,5	32,3			13,2
Szakiskola	2,9	2,4	2,3	2,6	1,7	0,9	9,7
Szakközépiskola	21,3	13,8	26,4	18,3			11,9
Gimnázium	4,2	5,0	3,4	6,5	3,2	4,0	6,7
Egyetem, főiskola	8,2	3,6	14,0	6,3	5,8	2,9	13,5
Végzettség nélküli	0,6	0,6	0,3	0,4			2,2
Nincs adat	0,8	0,5	0,7	0,4			68,7

Forrás: Bauer – Bauer 2000: 86.

BORDÁS ANDREA
SCHOLA COMAROMIENSIS

Esettanulmány a Komáromi Városi Egyetemről

A tanulmány a Komáromi Városi Egyetem tizenhat éves történetét mutatja be elemelve az intézmény születésének előzményeit – azt a történelmi, társadalmi, oktatáspolitikai helyzetet, amiből kisarjadt – és hagyatékát, a helybeli társadalom etnikai-kulturális tudatának alakulásában betöltött szerepét. A Városi Egyetem története az intézmény humán erőforrása, szellemi, kapcsolati és kulturális tőkéje folytán szoros kapcsolatban áll tervezett elődjével, a Jókai Mór Egyetemmel és a bizonyos értelemben szellemi utódnak is tekinthető Selye János Tudományegyetemmel, valamint ennek másik két elődjével, a Református Teológiával és a Selye János Egyetemért Alapítvánnyal. A tanulmány a szlovákiai magyar felsőoktatás állami finanszírozásúvá válásának útjában csak egy szakaszt elemez részletesen azokat a nehézségeket domborítva ki, amelyekkel a KVE története során szembe találta magát.

Tanulmányunk az intézmény életét meghatározó történések kronológiai sorrendjét követi, de vannak olyan „állomások” is, ahol a szemlélődő kutató jobban körülnéz: múltat, jelent és jövőt egységben lát és láttat. Ezek a tematikai csomópontok segítenek a kisebbségi felsőoktatási intézmények létét meghatározó kulcsproblémák azonosításában. A szakstruktúra, a humán erőforrás, a hallgatók rekrutációja, későbbi elhelyezkedése, valamint a képzésről és képzőkről alkotott véleményeik ilyen csomópontok.

A hermeneutikai alapú társadalomtudományi kutatás módszertanát követve különös figyelmet szenteltünk a Komáromi Városi Egyetemről szóló szövegekre. Szövegként kezeltük megközelítésünkben a tudományos igényű tanulmányok, a napi sajtóban megjelent cikkek, az elkészített interjúk mellett a mindennapi történéseket, az intézmény életét bemutató fényképeket is. Ezek segítettek a látható szövegvalóság mögött rejlő jelentések felfejtésében, azoknak a mozgatórugóként működő erőknek az azonosításában, amelyek jelen esetben a felvidéki magyar közösség felsőoktatásban megnyilvánuló történéseit befolyásolták.

Révkomáromi impressziók – rendhagyó bevezetés

Habár a Dunán átívelő hosszú zöld híd tövében ott áll még a határőrök bódéja, már senki sem kér útlevelet. Szabad a közlekedés, az átjárás, a „szomszédos” vá-

rosba, ami csak valamilyen őrült politikai döntés eredményeként kerülhetett egy másik államba. Jobb, ha bele sem gondolunk azokba a majd száz évvel ezelőtti családi, emberi tragédiákba, amelyeket a határ erőszakos meghúzása okozott. Sajnos azonban még ma is utópisztikus elképzelés lenne azt hinnünk, hogy a közös Európában valaha is újból eggyé válhat ez a kettészakított város: Komárom.

Ezekkel a gondolatokkal a fejemben battyogtam át a hídon 2009. március 12-én, erősen kapaszkodva sapkámba, kabátomba, hogy a szél fel ne borítson. „Hidegen fűjnek a szelek...”, dúdoltam magamban nem is sejtve, hogy a Szabad Újság február 4-i számában a szlovákiai magyar politizáló értelmiség a következőket nyilatkozta: „Sajnos ez már nem a vég kezdete, hanem inkább a közepe, de még mindig az az időszak, amikor még lehet cselekedni a felvidéki magyarságot súlyosan érintő asszimiláció fékezése érdekében” (Dobos Ferenc, szociológus, Szabad Újság, 2009. febr. 4., 1. o.). S néhány sorral lejjebb megjelenik a kétségbeesésre, reménytelenségre adható egyetlen válasz, a bizakodás, a hit abban, hogy a felvidéki magyarság saját erejéből, az EU adta lehetőségekkel élve képes változtatni saját sanyarú helyzetén: „most van rá először lehetőség, hogy a kisebbségvédelem is bekerüljön az EU jogrendjébe”, ugyanis egyre elfogadottabb az a nézet, mely szerint az anyanyelv használatához és az anyanyelvi oktatáshoz való jog a legalapvetőbb jogok közé tartozik (Bauer Edit, európai parlamenti képviselő, Szabad Újság, 2009. febr.4., 1. o.).

A városközpont utcáit róva, az Európai Udvar mesevilágába véletlenül becsöppenve, lépten-nyomon kétnyelvű táblákkal szembesülve bizakodás tölt el: hátha a hétköznapi élet mindennapjait nem hatja át a magyarelles szlovák politika, hátha végre megvalósult Közép-Európában a különböző nemzetiségek békés együttélése.

Végül is azt tapasztalom, hogy a politika lépten-nyomon beleszól az emberek életébe, és legalább annyit árt, mint amennyit használ. Nem volt ez máshogy máskor sem a történelem folyamán, kár lenne erről elmélkedni, el kell fogadni a létét, és úgy megélni a „politikai jég” hátán, ahogy lehet, minél kevesebb eséssel, mindig csak előre „menekülve”.

Történelmi, geopolitikai háttér

Komárom, a Kárpát-medence egyik legrégebbi települése, gazdag történelmi múltú városa a Csallóköz délkeleti csücskében, a Duna és a Vág-Duna összefolyásánál fekszik. Kudarc és dicsőség egyaránt jellemzi a politikai, társadalmi, gazdasági változások viharában számtalanszor helytálló város történelmét.

Az első világháborút lezáró békeszerződések következtében a Magyar Királyság területének több mint kétharmadát veszítette el. Mivel az államhatár meghúzásakor nem etnikai, hanem stratégiai, közlekedési, gazdasági és politikai szempontokat vettek figyelembe, sokszor közigazgatási területeket, megyéket, városokat vágtak ketté. Így maradt vasútvonal nélkül Magyarország keleti országrésze (az

észak–dél irányú vasútvonal a határtól alig néhány kilométernyire fut a román oldalon), és meghatározó kulturális központ nélkül az északi országrész (olyan történelmi, kulturális szempontból fontos városok váltak Csehszlovákia részévé, mint Munkács, Kassa, Pozsony). A kettészelt vármegyék között találjuk Komáromot is: a vármegyeközpont, Révkomárom történelmi városrésze Csehszlovákia része lett.

Az új államként megalakuló Csehszlovákia 1.070.000 magyar nemzetiségű lakossal (ebbe beletartozik a 180 ezres kárpátaljai magyarság is) gyarapodott, s habár a Párizs melletti Saint-Germain-en-Lay kastélyban aláírt garanciaszerződéssel az állam vállalta az etnikai, vallási, nyelvi kisebbségek jogainak biztosítását, mégis minden erejével a nemzetiségi iskolák helyzetének ellehetetlenítésén fáradozott.

1918 és 1922 között hat magyar nyelvű felsőfokú tanintézet szűnt meg vagy vált szlovák nyelvűvé: az 1770-ben alapított selmecbányai Magyar Királyi Bányászati és Erdészeti Főiskola Sopronba, az 1815 óta működő eperjesi Evangélikus Kollégium Teológiai, Jogtudományi Kara pedig Miskolcra költözött 1919-ben, a Pozsonyban működő Egyetemes Evangélikus Teológiai Akadémia és a pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem (1912–1919), valamint a kassai Állami Gazdasági Akadémia és a Királyi Jogakadémia megszűnt. Több mint egy évszázada fennálló felsőoktatási intézmények tűntek el néhány év alatt, ami természetes módon magával vonta a több évszázada fejlődő társadalmi, kulturális, gazdasági állapotok megtorpanását, visszaesését.

A második világháborút követő Benes-dekrétumok kimondják, hogy Csehszlovákia nemzetállam, a magyarokat pedig a kollektív bűnösség okán megfosztják állampolgárságuktól, deportálják, szülőföldjük elhagyására kényszerítik vagy reszlovakizálják őket. A szlovák nacionalista politika jelentősen hozzájárult a felvidéki magyarság demográfiai csökkenéséhez. Így történhetett meg az, hogy az 1950-es szlovákiai népszámlálás alkalmával már csak 350.000-en vallják magukat magyarnak. A legnagyobb veszteség az volt, hogy a szlovákiai magyarság ezekben az években elveszítette értelmiségének legjavát. A kommunisták hatalomátvétele véget vet a látványos, nyílt magyarüldözésnek, az 50-es évek viszonylagos nyugalmat, fejlődést hoznak a szlovákiai magyarság életébe, a demográfiai mutatók viszont nem javulnak, a statisztikai adatok mind a mai napig folyamatos, egyre gyorsuló csökkenést mutatnak a szlovákiai magyarság lakossággal szembeni részarányát illetően. A korcsoportok szerinti bontás pedig ennek a tendenciának a jelenben való egyre nagyobb mértékű fokozódását jelzi (lásd 1. sz. melléklet).

A demográfiai csökkenés a nyelvhatár egyre délebbre tolódásában, a szlovákiai szórvány magyarság eltűnésében, és a tömbmagyarság területein megjelenő egyre nagyobb számú szlovák lakosság megjelenésében is tetten érhető (lásd 2. sz. melléklet).

„Ezelőtt Lévánál volt az etnikai határ, de most már ez egyre lejjebb került. Egyre kevesebben vallják magukat magyarnak a népszámlálási adatok szerint. Éppen a múltkor voltam Nemespanyon, ahol már csak az öreg emberek beszélnek magyarul. Vagy mondhatnék olyat, amit a népdalokból biztos

ismer: a gerencséri utca. Nyitragerencséren egyre kevesebben beszélnek magyarul.” (1.)

Bár az okokra, a természetes népszaporulat fogyására, a migrációra és az asszimilációra jelen tanulmány nem tér ki, mégis megjegyzendő, hogy a demográfiai csökkenés és a magyarellenes oktatás- és kultúrpolitika egyértelműen befolyásolták, befolyásolják ezt a folyamatot. Az 50-es években egyre szembetűnőbbben jelentkező pedagógushiányt (a pedagógusok közel fele szakképesítés nélkül dolgozott) a Komáromban, Pozsonyban, Rozsnyón ekkor nyíló 2, 3, 4 vagy 5 éves pedagógiai gimnáziumok illetve főiskolai, egyetemi karok orvosolták valamelyest egy időre.

1968 és 1988 között a csehszlovák oktatáspolitikát az orvoslás más módszerét választotta: 200 magyar iskolát zártak be különféle iskolai reformok égisze alatt.

A magyar nemzetiségű hallgatók jelentős hányada cseh, német vagy szlovák nyelvű felsőoktatási intézményekben, karokon végezte tanulmányait, ugyanis 1989-ig Csehszlovákia területén csak két felsőoktatási intézményben folyt magyar nyelvű képzés: a pozsonyi Comenius Egyetem magyar nyelv és irodalom tanári szakán (a kötelező második szakot már szlovákul tanították) és a nyitrai Konstantin Egyetem tanító- és tanárképző szakán, amit 1974-től jelentős mértékben korlátoztak. A szlovákiai magyar nyelvű oktatás lefedéséhez önmagában is kevésnek bizonyuló pedagógusképzés mellett ezek a korlátozások vezettek a pedagógustársadalom előregedéséhez, valamint a képzett szaktanárok hiányához. Néhány éven belül pedagógushiány miatt zárhatták volna be a magyar nyelvű oktatási intézményeket, s az iskolai oktatás hiányában a szlovákiai magyarság lassú, de biztos felszámoló-dása elkerülhetetlen lett volna.

Az SZMPSZ¹ elnöke így emlékszik vissza erre az időszakra:

„1990 végén az országot a Pedagógus Szövetségen keresztül látva világossá vált, hogy itt óriási pedagógushiány van. A kommunista érában nagyon ügyeltek arra, hogy a magyar pedagógusokat nagyon szűk keretben képezzék. Nyitrán folyt a magyar pedagógusok képzése meg valamilyen mértékben, Pozsonyban, a Comenius Egyetemen, de úgy, ahogy azt a párt megkívánta, tehát például történelem szakost 20-25 évig nem képeztek. Bizonyos szakokat nagyon visszanyomtak. Úgyhogy az volt az első tapasztalat, hogy jó, hogy megjön a demokrácia, de az iskoláink most már nem azért fognak tönkremenni, mert valami hatalom elnyomja őket, hanem azért, mert nem lesz benne magyar pedagógus.” (2.)

A művelődés, az anyanyelvű oktatás hiányának negatív befolyása a kisebbségi populáció számának alakulására Szlovákiában a roma és a magyar kisebbség országos átlagnál alacsonyabb iskolázottsági fokában érhető tetten, miközben ha

¹ Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége.

ugyanitt más kisebbségek iskolázottsági fokát figyeljük meg, azt tapasztaljuk, hogy náluk a felsőfokú végzettségűek aránya 1,5–2,5-szer magasabb, mint az országos átlag (László, 2007). A nemzeti identitás megtartásának feltétele az iskolázottsági fok, s ez által a műveltség szint emelése, ezt pedig csak megfelelő minőségű és minden szintre kiterjedő oktatási rendszer biztosíthatja. A 80-as évek végén, 90-es évek elején egyik sem volt kielégítő egyrészt a szakképzett pedagógusok hiánya, másrészt a magyar nyelvű felsőoktatás hiányosságai miatt.

Magyar egyetem létrehozása Komáromban

Természetes, hogy ebben a helyzetben a 89-es változások bizakodással töltötték el az oktatásüggyel foglalkozó szakembereket, politikusokat. A közoktatás helyzetének javítása mellett első gondolatuk egy önálló magyar egyetem létrehozása volt, amely tervezett karaival megoldást kínálhatott volna a legpregnansabban jelentkező szakemberhiány enyhítésére, az alkotó értelmiség kinevelésére, az anyanyelvű kultúra öngazgatásból sarjadó gyarapítására.

Sidó Zoltán 1997-ben megírt tanulmányában fogalmazta meg a felvidéki magyar értelmiség küldetésnyilatkozatát: fontosnak tartják „a nemzetrészt alapvető gazdasági, kulturális, oktatási szükségéi és céljai megfogalmazását és megvalósítását. A szlovákiai magyarság önmegtartása érdekében fontosnak tartjuk megtartó anyanyelvünkön való nevelés, oktatás kiszélesítését az óvodától az egyetemig” (Sidó, 1997).

Tulajdonképpen ez az a pillanat, amikortól a szlovákiai magyarság a helybeli értelmiség kezdeményezésére és vezetésével elkezdte „közösségnek definiálni magát”, vagyis a közös térség, kultúra és megélhetés szála az eddigieknél szorosabban fonódnak össze, s így ráeszmélnek, hogy Dél-Szlovákia magyarságának közös a problémái, és ezt csakis közösen, hasonló módon tudják megoldani (Kozma, 2009). Ugyanakkor Közép-Kelet-Európa térképének átrendeződésével, egyes államok felbomlásával sajátosan erre a területre jellemző helyzet alakul ki: a magát nemzetállamnak definiáló Szlovákia éppen ebben az időszakban tanulja a történelem során mindeddig el nem ért önállóságot, s az ezzel járó szimbolikus és jogi keretek meghatározását, a nemzeti intézmények kiépítésének hogyanját. Ebben a zavaros politikai hullámvásban a magyar egyetem alapításának szükségességét képviselő értelmiség lélekvesztőben találja magát, s az, hogy elsüllyed vagy megmenekül hajójuk, csak nagyon kis mértékben függ a kapitánytól és a fedélzeten szorgoskodóktól.

A Jókai Mór Egyetem – Egyetemalapítási kísérlet

Még a változás évében Dr. Varga Sándor miniszterelnök-helyettes Mihály Géza és dr. Végh László kormányhivatalnokokat bízta meg az önálló magyar egyetem létrehozásához szükséges törvényjavaslat kidolgozásával előkészítve ezáltal az egyetemalapítás jogi kereteit.

1990 januárjában és februárjában számos gyűlést tartottak a Jókai Mór Egyetem létrehozásával kapcsolatban. Ezekben a gyűléseken részt vettek a kormányhivatal és a komáromi Városi Nemzeti Bizottság képviselői (*később Pásztor István – levelet ír Vaclav Havel köztársasági elnöknek, amelyben megindokolja a JME létjogosultságát*), a szlovák felsőoktatás képviselői, egyetemi docensek (*László Béla – elkészíti a javaslatot az egyes tanszékek személyi összetételére*), országgyűlési képviselők (*Sidó Zoltán – Prágában és Pozsonyban is előterjeszti a tervezetet*), a CSEMADOK² képviselői.

Az elkészült tervezet szerint a Jókai Mór Egyetem elsősorban két karral indult volna: pedagógiai és bölcsészkarral. Az oktatói kar a nyitrai, pozsonyi felsőoktatási intézmények magyar nemzetiségű oktatóiból és kutatóiból, valamint magyarországi vendégtanárokból állt volna össze. A tanító- és tanárképző szakok által Komárom fokozatosan átvette volna Nyitra pedagógusképző szerepét, s így az állami költségvetés egy részét is.

Sidó Zoltán 2004-ben így számol be az eseményekről:

„Az egyetemalapítási törvényjavaslat elkészítése széles körű összefogással, óvatos araszolással folyt az 1989. novemberi rendszerváltást követően. December végén már tudtuk, az egyetemalapítás jogköre 1990 májusától a szövetségi parlamentről a nemzeti parlamentekre száll. Nagyobb esélyét láttuk a prágai, mint a pozsonyi jóváhagyásnak, ennek ellenére nem vett gyorsabb tempót az előkészület. A tétovázásnak elsősorban politikai okai voltak.” (Sidó, 2002, 23. o.)

Az elkészült javaslatot Duray Miklós, Popély Gyula és Sidó Zoltán országgyűlési képviselők előterjesztették előbb februárban Prágában, majd májusban Pozsonyban is, ahol sem a szlovák *Nyilvánosság az Erőszak Ellen* mozgalom részeként kormánypárttá vált *Független Magyar Kezdeményezés* képviselői, sem a másik két magyar párt nem támogatta a javaslatot, nem lobbizott érte. Lehet itt politikai okokat, érdekeket keresni, feltárni a képviselők identitástudatának, politikai szerepvállalásának, küldetéstudatának jellemzőit, tény, hogy azzal, hogy nem álltak ki képviselőtársaik mellett, nem vállaltak sorsközösséget velük, nem segítettek egy kis „széllal” az első egyetemalapítási hullámon lebegő „hajót”, elszalasztották a 70 éve várt önálló magyar felsőoktatási intézmény létrehozásának lehetőségét.

² Csehszlovákiai Magyar Dolgozók Kulturális Szövetsége.

A Komáromi Városi Egyetem

A kihelyezett tagozatok – „A vázkészítés”

Az első kudarc nem törte meg azoknak a pedagógus-politikusoknak a lelkesedését, akik felmérték, hogy a szlovákiai magyarság megmaradásához elengedhetetlen egy olyan szellemi elit képzése, amely biztosítja a versenyképességet a kisebbségi létben élők számára. Ehhez pedig az egyik lehetséges és szükségszerű út az előző évtizedek kisebbségellenes politikájának hatására elöregedett pedagógustársadalom ellensúlyozása fiatal, jól képzett pedagógusok kiművelése által. A második egyetemalapítási hullám közelebb sodorta a szlovákiai magyarságot céljai eléréséhez.

Habár a politikai út elég hamar csődöt mondott, az alulról jövő kezdeményezések nem halványodtak el. Már 1989 decemberében elkezdődött a pedagógusok önszerveződése, akik alig néhány hónap alatt *Szlovákiai Magyar Fórum*okat alakítottak. 1990 januárjában pedig az ország legtávolabbi pontjából Nyitrán, a Pedagógiai Főiskolán összegyűlt szavazati joggal rendelkező küldöttek külön célkitűzésként fogalmazták meg a pedagógusképzés helyzetének javítását. Minthogy hosszú évekig az oktatásügy a járások fennhatósága alá tartozott, a Felvidék nyugati illetve keleti végében élők alig tudtak valamit egymásról, egymás gondjairól, a fordulat előtt eleve lehetetlen volt egy ehhez fogható össznépi találkozó, ahol a résztvevők szembesülhettek problémáik hasonlóságával.

„Eufórikus hangulatú volt ez a találkozás, ugyanis akkor még mindenkiben élt a remény, hogy eljött a demokrácia, hogy a kisebbségeknek is jó lesz, meg minden.” (2.)

Az első elképzelések szerint a nyitrai pedagógusképzést bővítették volna, de ahogy az interjúalanyok többször is fogalmaztak, nem volt meg hozzá a politikai akarat.

„Voltak próbálkozások: Nyitrán, akkor pl. nagyon jó volt a dékán is és a dékán helyettes, László Béla, akinél megfelelő talajra találtunk. De aztán végül mégis ebből nem lett semmi. Nem talált széles támogatást az elképzelés. Inkább politikai ellenzői voltak ennek. Mert nem lehetett olyan könnyű egy felsőfokú képzést sem bővíteni, újat csinálni meg duplán nem.” (2.)

(Végül 1992-ben hagyta jóvá a pozsonyi parlament a Nyitrai Pedagógiai Főiskolán a Nemzetiségi Kultúrák Karának megalapítását.)

Mivel az SZMPSZ megalakulásának pillanatától fontosnak tartotta a magyar nyelvű felsőoktatási intézményrendszer kiszélesítését, főként a pedagógusképzést, lelkes képviselői nem adták fel a harcot. Az 1991 októberében, a Galántán megrendezett szakmai találkozón, megállapodás született a Szlovákiai Magyar Pedagógu-

sok Szövetsége (*dr. Pukkai László* elnök) és a Magyar Közművelődési és Oktatási Minisztérium (*Kálmán Attila*, államtitkár és *dr. Töttössy Istvánné*, főosztályvezető) között arról, hogy a szlovákiai magyar pedagógusképzést közös ügynek tekintve együttműködnek a tanító- és óvóképzés megszervezésében a felvidéki pedagógushiány minél előbbi megszüntetése érdekében. Ekkor körvonalazódott a kihelyezett egyetemi, főiskolai központok létrehozásának és lehetséges anyaországi támogatásának gondolata.

Az elképzelések szerint a központok hétvégéken magyarországi egyetemek kihelyezett tagozataiként működtek volna Szlovákia különböző magyarlakta városában. Ez a képzési forma azért is tűnt megfelelőnek, mert így sok képesítéssel nem rendelkező szakember juthatott diplomához úgy, hogy közben nem kellett feladnia az állását.

A felvidéki és magyarországi pedagógusok között akkor már élő szakmai kapcsolatok adták az alapot ezeknek a konzultációs központoknak a megalapításához. Így történt, hogy a soproni Benedek Elek Óvóképző és a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolára esett a választás.

A SZMPSZ előkészületeivel párhuzamosan a gadóci Mezőgazdasági Középiscola is felvette a kapcsolatot a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem kecskeméti Kertészeti Főiskolai Karával, hogy felsőfokú képzést biztosítson agrárszakemberek számára. A kertészeti szak létesítése azért tűnt fontosnak, mert Szlovákia déli területein, ahova a magyarság egyre inkább lehúzódt, kevésbé fejlett az ipari szféra, és az itt élő lakosság leginkább a mezőgazdaságból élt. A mezőgazdasági felsőfokú szaktudás tehát az egész régió fejlődéséhez járulhat hozzá.

Pásztor István, Komárom polgármestere erkölcsi és anyagi támogatást nyújtott az alakuló intézménynek. A képzés jogi feltételeinek kimunkálására a polgármester *dr. Szabó Rezsőt*, a CSEMADOK titkárát kérte fel, aki jogászként és a szlovák Alkotmányjogi Bizottság alelnökéeként, jártasnak bizonyult a törvényalkotásban. A Poprádon és Pozsonyban működő „városi egyetemek” jogi háttérének tisztázásával világossá vált, hogy a városnak joga van „egyéb jogi személyeket” alapítani, szervezni, ellenőrizni, megszüntetni, s ebbe az egyébbe oktatási, nevelési tevékenységet folytató intézmény is belefér.

Az intézmény szakmai életének megtervezését, szervezését, vezetését két hozzáértő emberre bízta: Svec Ilonára, aki a járási iskolai hivatal módszertani osztályának dolgozójaként jól látta a szükségleteket, és megvolt az ehhez a munkához elengedhetetlen kapcsolathálója, szervezőkészsége, eltökéltsége is, valamint Klokner Lórándra, a gadóci Mezőgazdasági Középiscola igazgatójára. Mindketten hatalmas segítséget kaptak a magyarországi főiskoláktól, személy szerint Zilahi Józsefnétől³, Szabó Tibortól⁴ és Buchalla Botondtól⁵. Mint mindig, itt is a kezdeti

³ A soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskola főigazgató-helyettese.

⁴ A győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola főigazgató-helyettese.

⁵ A Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem kecskeméti Kertészeti Főiskolai Karának főigazgató-helyettese.

lépések voltak a legnehezebbek, és csak a jó ügyet képviselők hite volt képes a kezdeti nehézségeket legyőzve olyan oktatási intézményt létrehozni, amely 15 évig teljesítette magas szakmai színvonalon vállalásait.

„Az építkezés és a vízre bocsátás”

Komárom városának önkormányzata a Szlovák Nemzeti Tanács Tt. 369/1990 sz. törvénye 4. §-a 3. bekezdésének „j” szakasza alapján önkormányzati intézményt hozott létre 1992. június 16-i, 273. számú határozatával. Az alapító levél az intézmény nevét négy nyelven tartalmazza: Mestská Univerzita Komárno – Komáromi Városi Egyetem – Städtuniversitet Komárno – City University Komárno. Az intézmény 1992 szeptemberétől levelező tagozatú kihelyezett konzultációs központként hétvégeként biztosította a képzési folyamatot a magyarországi intézmények oktatóinak segítségével. A hallgatók a magyarországi főiskolák polgárai voltak, akikre ugyanazok a jogok és kötelezettségek vonatkoztak, mint a magyarországi levelező tagozatos hallgatókra. A Városi Egyetem első főállású alkalmazottja az ügyvezető igazgató, dr. Szabó Rezső lett, akit Kozma Tamás (2004) tipológiáját használva nevezhetnénk „változásmenedzsernek” is.

A helyi elit kezdeményezésére létrejövő egyetem két alapvető célt tűzött ki maga elé: a magyar kisebbség jogi védelmét és a helyi regionális fejlesztést. A szimbolikus értékek, mint nyelv, kultúra, nemzeti érték, megóvása mellett, amit a pedagógusképzés volt hivatott biztosítani, a Komáromi Városi Egyetem már a kezdetektől instrumentális célokat is szolgál, hiszen a gazdasági szakemberek képzése a régió fejlődésének záloga lehet. Ezt sugallja a tervezett és megvalósított struktúra is: az egymással szorosabban összekapcsolódó, de önálló 4 éves tanítói és 3 éves óvónői szak, valamint a gyakorlati képzés helyének tekintetében térben is kissé elkülönülő 4 éves mezőgazdasági szak.

Sidó Zoltán (1997) *A komáromi „városi egyetem”* című tanulmányát azzal zárja, hogy mind a Komáromi Városi Egyetem, mind a Királyhelmeci Városi Egyetem szükségmegoldásként jött ugyan létre, de alapul szolgálhat egy demokratikusabb politikai helyzetben megszervezendő önálló magyar egyetem számára. Tekinthetjük ezt a Komáromi Városi Egyetem küldetésnyilatkozatának is, hiszen a felsőoktatási intézmény megalakulásában és másfél évtizedes irányításában oly jelentős szerepet játszó közéleti személyiség mondja.

A többi kisebbségi intézményhez hasonlóan a szimbolikus javakkal és orientációval feltűnő Városi Egyetem nagyon gyorsan konfrontálódik a többségi társadalommal és különösen annak politikai vezetőivel, akik saját nemzetállamuk elleni támadásként élik meg a nemzeti kisebbségek bármilyen jellegű önszerveződését. Jelen esetben a komáromi kerületi oktatási főosztály akkori elnöke, Miroslav Pius, és a szlovák sajtó intézett számtalan támadást az újszülött intézmény ellen, így 1992 szeptemberében meglehetősen romantikus, kalandos körülmények között indult meg a képzés a kihelyezett tagozatokon. Az egyetem kezdetben nem rendelkezett ingatlannal, bár Dr. Szabó Rezső és Dr. Pukkai László megtalálták már a

legalkalmasabb épületet: a város tulajdonában lévő, 1860-ban épült Tiszti Pavilont (lásd 4. sz melléklet). Az előzetes egyeztetések értelmében addig, amíg az egyetem befogadására előkészítik a Tiszti Pavilont (a benne székelő könyvtár átköltöztetése, az épület felújítása), három komáromi iskola fogadta volna be a főiskolásokat: a Selye János Gimnázium, a Gépipari Középiskola és a Mezőgazdasági Középiskola. A piusi döntés, fenyegetés értelmében viszont a képzés tervezett helyszíneit kénytelenek voltak megváltoztatni a szervezők, ugyanis az igazgatók, akik felajánlották iskolájuk épületét a hasznos célra, állásukat kockáztatták volna. A képzések mégis megkezdődtek: a Komáromtól 20 km-re levő Path község üdülőközpontjában, a református egyház püspöki hivatalának termeiben, a Duna-menti Múzeumban, a Polgármesteri Hivatalban.

„Hordtuk a táskában az irodát, meg a sok irományt meg jegyzetet. ... Szép volt, jól érezték magukat a hallgatók, pedig nem voltak jók a körülmények, talán éppen ez kovácsolta össze a társaságot. Meg kellett küzdeni érte, éreztük, hogy egy igazságos ügyért harcolunk: hogy anyanyelvén tudjon művelődni az ember.” (1.)

„Új kapitány a fedélzeten”

Ebben a zavaros időszakban, 1993 tavaszán vette át Sidó Zoltán, az SZMPSZ és a CSEMADK elnöke a Komáromi Városi Egyetem irányítását dr. Szabó Rezsőtől, akit munkája is Pozsonyhoz kötött, és az egyetem jogi háttérének kidolgozásával tulajdonképpen betöltötte küldetését. Sidó Zoltánt kapcsolati tőkéje és szervezőkészsége tette alkalmassá a feladatra: keretet adni a még képlékeny új intézménynek, a magyarországi és szlovákiai szakmai, politikai szálakat összefogni, meggyőzni az illetékeseket a Városi Egyetem ügyének fontosságáról, összegyűjteni és kezelni azt az anyagi tőkét, ami az intézmény fenntartásához szükséges.

„Pásztor István, meg akik felkérték, Sidó Zoltánnál látták azt a tudást, ami akkor, 92-ben kevés embernél volt meg: tudott szervezetet mozgatni, hiszen előtte tíz évig volt a CSEMADOK vezetője, s épp ebből kifolyólag rengeteg kapcsolata volt Magyarországon és Csehszlovákiában is.” (2.)

A tanteremhiány a kisgyermekkorát élő, újonnan alakult felsőoktatási intézmény létét veszélyeztette, ezért a második évben Pásztor István az egyetem rendelkezésére bocsátotta a Tiszti Pavilon egy részét, amit az Illyés Alapítvány majd az Ausztráliai Magyarok Szövetsége anyagi támogatásával sikerült apránként felújítani. 1993 szeptemberére már 4 felújított tanteremben kezdődhetett meg a tanítás. A kertészeti képzés szempontjából szerencsés volt, hogy a közeli Gabócon működő Mezőgazdasági Szakközépiskola és a karvai Mezőgazdasági Szakiskola is felajánlotta segítségét a hallgatók gyakorlati képzésében az oktatók bekapcsolódásával,

valamint az intézmények laboratóriumainak, műszaki berendezéseinek a hallgatók rendelkezésére bocsátásával.

A tansegédeszközökkel való felszerelésben a Komáromi Művelődési Központ mellett nagy segítséget jelentettek a külföldről érkező támogatások, a Mocsáry Lajos Alapítvány, a Rio de Janeiro-i Mindszenty Társaság és az Ausztráliai Magyarok Szövetsége által nyújtott anyagi hozzájárulások. A magyarországi közalapítványok támogatásait mindvégig Sidó Zoltán irányította és koordinálta. Nem feledkezhetünk meg ugyanakkor a közösség támogató hozzáállásáról sem, az SZMPSZ és a CSEMADOK országos szerveivel közösen életre hívott Schola Comaromiensis Alapítvány számlájára kis híján 550000 korona érkezett be Komárom városától és a környékbeli településektől. Ugyanakkor a diákok által befizetett tandíjra is szükség volt, hogy az intézmény minden költségét fedezni tudják, habár a magyarországi vendégtanárok óradíját, utazási költségeit mindvégig a magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium vállalta magára.

A Városi Egyetem könyvtára is közadakozásból állt össze, magánszemélyek és intézmények egyaránt hozzájárultak a könyvállomány gyarapításához. Meg kell itt említenünk a magyarországi tanítóképző főiskolákat, a CSEMADOK országos titkárságát, az SZMPSZ-t, a Nemzeti Tankönyvkiadót.

A magyarországi főiskolák vezették a dokumentációt, szervezték az oktatás menetét, de mindhárom szak tanterve a szlovákiai előírásoknak megfelelően módosult. A tanítóképzésbe és az óvodapedagógus-képzésbe már az első évtől beiktatták a szlovák nyelv és irodalom, szlovák gyermekirodalom és módszertan oktatását. A kertészeti képzésben pedig a számvitelt, a pénzgazdálkodást, az üzemgazdaságtant, a munkavédelmet és a közgazdaságtant tanították a szlovákiai normatíváknak megfelelően. Ekképp a magyarországi tanárok mellett az egyetemnek szlovák állampolgárságú óraadó tanárai is voltak.

„Én éppen a szlovák nyelv oktatásával nagyon sokat foglalkoztam, szakkönyvet adtam ki, szlovákot tanítottam itt az óvónőképzőn is, és állítom, hogy meg lehet tanítani, nagyon jól, játékos formában úgy, hogy az nem megy az anyanyelvi nevelés rovására. Legyen az óvoda és az iskola az anyanyelvművelés tere, és amellet idegen nyelvi módszerekkel ezt a másik nyelvet is nagyon jól el lehet sajátítani. Évekig próbáltam, csináltam. Most is azt állítom, hogy abban van itt a magyar iskolák jövője, ha ott tanítják meg a gyereket szlovákul az iskolában.” (1.)

A diákok létszáma évről évre fokozatosan növekedett, az első évben az intézménybe jelentkező és felvett 108 hallgatóhoz képest a negyedik tanévben 330-an nyertek felvételt, s az ötödik év kivételével, amikor 289 hallgatónak sikerült a felvételi vizsgája, ez a létszám mindvégig 300 fő felett mozgott, a 2000/2001-es tanévben megközelítve a 400 főt. A tanítóképzés iránti hatalmas igényt hangsúlyozza az a tény, hogy már a második évben kétszer annyi tanítóképzős tanult a komáro-

mi, dunaszerdahelyi és kassai konzultációs központokban, mint amennyi a nyitrai állami főiskolán.

„Viharban”

Már a kezdet kezdetén hadjáratot indított a Városi Egyetem ellen a nacionalizmusnak hangot adó szlovák sajtó. A támadásokat azonban sikerült háritani, hiszen az intézmény törvényes keretek között működött.

„Ilyeneket irkáltak: Nemzetiségi probléma vagy jogi probléma, A külföldi egyetemek működése büntetendő, Az érzékeny City Univerity, Sok hűhó semmiért – ez magyar cikk. Egész komoly dolgok voltak itt. Mindenfélét írtak a tudatlanok, de aztán rettenetesen meglepődtek, mikor kijöttek ellenőrizni, mert minden hivatalos papírt rendben találtak. Teljesen legálisan működött az egyetem.” (1.)

A Mečiar-kormányzat és támogatói köre félhivatalos és hivatalos határozatokat, törvényeket gördített a Városi Egyetemek elé lehetetlenné téve ezzel változatlan működésüket.

„A Szlovák Oktatásügyi Minisztérium 1995 decemberében körlevelet küldött a Tanügyi Hivatalok vezetőinek, melyben kijelenti, hogy a magyarországi pedagógusképzést Szlovákiában nem tekinti teljes értékű képzésnek. ...mivel konkrét hiányosságokat, okokat nem tudnak kimutatni, ezért egyértelmű, hogy a minisztérium kifogásai politikai színezetűek.” (3.)

A magyar nyelvű felsőoktatás egyik legnagyobb ellensége a Szlovák Nemzeti Párt alelnökéből lett oktatási miniszter számos parlamenti felszólalásában utalt arra, hogy törvénymódosítással be kell tiltani a kihelyezett konzultációs központokat. Végül ezt nem sikerült elérnie, de az 1996. november 20-án megjelenő felsőoktatási törvény értelmében a Komáromi Városi Egyetem külföldi egyetem kihelyezett tagozata lévén nem használhatta elnevezésében az egyetem szót, működését ilyen formában betiltották. Az érintett intézmények vezetői viszont nem hagyták kárba veszni addigi fáradtságos munkájukat, ezért Komáromban az intézmény Schola Comaromiensis néven változatlan formában újraalakult november 30-án. A Városi Egyetem névváltoztatását kényszer szülte, új keresztsége azonban egyértelmű jele nagykorúságának is. Életképes intézményről beszélünk, aminek helye és rendeltetése van a felvidéki társadalomban, vezetői érzik és tudják, milyen fontos terheket viselnek vállukon, bátran szembenéznek a váratlan helyzetekkel, és lehetőség szerint meg is oldják azokat.

A legnagyobb és az intézmény életében mindvégig megoldatlanul maradt problémát viszont a felsőoktatási törvény módosításának másik vetülete okozta, ugyanis

az addig főiskolai szintű tanítóképzést ennek értelmében magiszteri szintűre emelték.

„Megjelent aztán menet közben egy további probléma, ami abból adódott, hogy (és ez most nem a magyarok ellen irányult) 1996-ban, derült égből villámcsapásként, biztosan azért, mert meleg volt júliusban, és izzadott a kormány, minden előkészítés nélkül úgy döntöttek, hogy Szlovákiában az összes főiskolát megszüntették, és átnevezték őket egyetemre. Egyszerűen volt 21 főiskola Szlovákiában, meg 2-3 egyetem Pozsonyban meg Kassán, és minden főiskola egyetem lett. A mi a mi ügyünkbe vetítve ez azt jelentette, hogy a városi egyetem végzősei nem voltak kompatibilisek más szlovákiai végzősökkel.” (2.)

Habár a felsőoktatási törvény értelmében, időben elkészültek Sidó Zoltán vezetésével a soproni Benedek Elek Pedagógiai Főiskola, a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, valamint a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem kecskeméti Kertészeti Főiskolai Karának akkreditációs anyagai s ezek szlovák nyelvű fordításai, a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma nem hagyta jóvá a képzés akkreditálását. A kertészeti és az óvodapedagógiai képzést gond nélkül elismerték az illetékes egyetemek, ahol a hallgatók diplomáikat honosították, a nyitrai Pedagógiai Kar rektora viszont újabb szemesztereket, vizsgákat írt elő a hallgatóknak. Mindezt természetesen fizetés ellenében. Ugyanakkor a Nyitrán nyolc szemesztert végzett tanítóképzősöknek, akik lényegében ugyanazt tanulták, mint a győri tagozat, nem kellett kiegészítő évet járnuk az egyetemi diploma megszerzéséhez, nekik ez automatikusan, mindenféle többletanulás nélkül járt az. A helyzet mindenki előtt nyilvánvaló volt, változtatni mégsem lehetett rajta.

„...akkor elkezdődött egy nagyon hosszú hercehurca, ami azt gondolom nagyon sok hallgatónak nagyon hosszú ideig nagy problémája volt, mert ezek az emberek kikerültek az iskolákba, és egyszerűen az igazgatók nem tudták, hogy hogyan sorolandók be, hogyan ismerendők el. Akkor mentek a levelek a minisztériumba..., és a hatalom nagyon jól rájátszott, és elkezdődött ezeknek az embereknek egyfajta kiszorítása, alsóbb fizetési osztályba kerültek. De a helyzet annyira tisztázatlan volt, hogy az is megesett, hogy ugyanabból az évfolyamból két kolléga két különböző iskolában különböző megítélésben részesült, mert egyik helyen bátor igazgató volt, és azt mondta, te olyan vagy mint a nyitrai, a másik helyen meg azt mondta, te csak bakalár vagy, bár akkor még nem használtuk ezt a kifejezést.” (2.)

Mindezen gondok ellenére a tanítóképzősök létszáma az évek folyamán nem csökkent, sőt a statisztikai adatok azt mutatják, hogy általában a tanítóképző szak dolgozott a legnagyobb csoportlétszámmal. Tulajdonképpen mindvégig kiegyensúlyozott érdeklődés volt tapasztalható mindkét pedagógus szakon: a tanítóképző

szakra átlagosan 50, az óvodapedagógus szakra átlagosan 20–25 jelentkezőt vettek fel. Az óvóképző iránti kezdeti hatalmas érdeklődés (40 vagy annál több jelentkező) is alábbhagyott a későbbi években, egyedül a tanítóképző tartotta folyamatosan az 50 fő körüli jelentkezési létszámot. A létszámbeli fluktuáció a kertészeti szaknál volt a legnagyobb, az 1993/1994-es, az 1994/1995-ös valamint az 1996/1997-es tanév jelentett kisebb hullámvölgyet a kertészeti képzés életében, de ezeket a tanéveket leszámítva itt az érdeklődés folyamatos növekedése volt jellemző.

Az intézménybe jelentkezők létszámának stagnálása vagy épp folyamatos növekedése az egyre erősebb társadalmi elfogadottság jele. A magyar közösség tagjai olyan lehetőségként tekintettek a KVE/Schola Comaromiensis képzéseire, amelyek előmozdíthatják a régió gazdasági, kulturális életét. S habár éveken keresztül folytak még különböző gyanúsítgatások, évente ellenőrizték az intézményt az adóellenőrök és a Komáromi Járási Hivatal, az alapítványi törvény be nem tarásának gyanúja, valamint a szabálytalan gazdálkodás gyanúja mindvégig alaptalannak bizonyult.

„Vihar utáni csend”

Az intézmény képzési kínálata mindvégig állandó maradt. A bővítés gondolatát sem a politikai helyzet, sem a megfogalmazódó társadalmi igények nem támogatták. Ez egyrészt a képzési formának (a szakok mindvégig magyarországi egyetemek, főiskolák kihelyezett tagozataként működtek) köszönhető, másrészt az akkreditáció illetve a minőségbiztosítás felmerülő problémáinak, harmadrészt a KVE/Schola Comaromiensis mellett Komáromban párhuzamosan harmadfokú oktatási tevékenységet végző református egyháznak, valamint a Selye János Egyetemért Alapítványnak.

Az eredeti elképzelés, miszerint a képzést folyamatosan átveszik a hazai szakemberek, nem a Schola Comaromiensis keretein belül, hanem majd a Selye János Egyetemen valósult meg. A magyarországi főiskolák oktatóira – ugyanúgy, mint a hazaiakra – a teljes odaadás volt jellemző. Több évig segítették szakmai tanáccsal, megértő odafigyeléssel a hallgatók munkáját mind a hosszabb magyarországi szakmai gyakorlatok, mind a hétvégi konzultációk vagy éppen a záródolgozat megírása alkalmával. A magyarországi több évtizedes vagy éppen évszázados hagyománnyal rendelkező harmadfokú intézmények odaadásukkal, szakmaiságukkal, szakmaszeretetükkel mutattak példát a hallgatóknak. Ezt támasztják alá a 2001 tavaszán végzett pályakövetés vizsgálat (Sidó, 2002; 96.) eredményei is. A volt hallgatók intézményükhöz és tanáraikhoz való kapcsolatának illusztrálásaként csak néhány hallgatói üzenetet idézünk itt:

„Örülök, hogy a győri képzést választottam. Ma is ezt tenném. Gyakran gondolok tanárainkra hálával, és azt kívánom, az utánunk jövőnek is lámpásként mutassák az utat, adják át fényüket a felvidéki fiataloknak. Nagy szükség van és lesz is erre. (K. T., 1999)” (Sidó, 2002; 102.)

„Életem legszebb időszakát éltem meg – felnőtt fejjel – az iskolában, mely elmélyítette szakmai tudásom. Mindenkinek köszönöm, hogy részese lehettem a komáromi képzésnek. A mai napig hálás szívvel gondolok Zilahi Katalinra, Jávorszky Editre, Stöckter Katira, Simon Tamásra és a többiekre. Tartást adtak és adott ez az iskola is, amit a mindennapi életben is kamatoztatni tudok. (Cs. A., 1995)” (Sidó, 2002;104.)

„Új erőt öntött belém a tanárokból kisugárzó emberség és tisztesség. Embernek tartottak minket, és kitartó munkára buzdítottak. Örülök annak, hogy idősebb koromban mindez megadatott nekem. Életem legszebb emlékei közé tartozik a kecskeméti fogadalomtétel és a komáromi diplomaosztó ünnepély. (F. É., 1999)” (Sidó, 2002;109)

Folytathatnánk még a sort. Valamennyi vallomásból, üzenetből sugárzik a szeretet, a hála. Az egy évtizede átélt élmények mit sem veszítettek csillogásukból.

Az intézmény ugyanakkor nem kizárólag csak magyarországi szakemberekre támaszkodott, a humán erőforrást jelentő oktató személyzet kb. 20%-a volt felvidéki: 2001-ben pl. a 111 oktatóból 23-an voltak hazaiak (Sidó, 2002; 70–73.). A pedagógusképző szakokon jellemzően a szlovák nyelvet, irodalmat, gyermekirodalmat, valamint a szlovák nyelv tanításának módszertanát oktatták szerződéses szlovákiai tanárok. De a vizuális és a matematikai nevelés, a művészettörténet, az egészségtan tanára is felvidéki volt, vagy említhetnénk az intézmény igazgatóját is, aki szlovák nyelv és tantárgypedagógia mellett filozófiát, szociológiát is oktatott a pedagógus hallgatóknak. De a legnagyobb feladat valószínűleg az oktatók, órarendek, szabad tantermek összehangolása, a hallgatók számára a megfelelő tanulási feltételek és eszközök (pl. jegyzetek) biztosítása volt. Éppen ezért az adminisztratív feladatok ellátására 1995-től félállásban alkalmazták Holderik Zsuzsát, aki 1997 márciusától az intézmény főállású szakelőadója lett, és a rendületlen kitartással dolgozó Sidó Zoltánnal karöltve, majd az igazgató megbetegedése (2004) és visszavonulása után (2007) megbízott igazgatóként vezette az intézményt.

Ők sem maradnak ki a hallgatók visszaemlékezéseiből:

„Köszönetem a tisztelt igazgató úrnak, aki „észrevétlenül” igazgatott, külön köszönetem mindenki Zsuzsikájának, aki mindenben rendelkezésünkre állt. Mindent köszönök. (D.L., 2000)” (Sidó, 2002; 109.)

Az elméleti és gyakorlati képzés tartalma az évek során főleg a két pedagógusképző szakon változott jelentős mértékben. Láthatóan a szakmaiságnak, az európai normáknak és a regionális értékrendnek való megfelelés igénye hajtotta a tanrendek összeállítását 2000-től. A pszichológiai, pedagógiai tantárgyak differenciáltabbak lettek, bővült a szlovák nyelv tanításával kapcsolatos tárgyak sora, és olyan új tantárgyak jelentek meg, mint a néprajz, honismeret, európai tanulmányok, könyvtárismeret, önismeret, kommunikációs stúdiumok.

A Schola Comaromiensis mind szakmaiságában, mind szellemiségében megpróbált azonosulni a magyarországi intézményekhez. A nagyon is különböző gazdasági, társadalmi helyzet azonban sokszor teljesíthetetlen feladatok elé állította a hallgatókat. Habár az 1997/1998-as tanévtől a Magyar Köztársaság Művelődési és Közoktatási Minisztériuma valamint a Határon Túli Magyarok Főosztálya tanulmányi és szociális ösztöndíjakkal segítette az itt tanulókat, ezek a segélyek nem tudták mindenki számára fedezni az utazási költségeket, a hétvégi szállás költségeit, a hallgatói hozzájárulásokat, egyszóval a tanulmányok anyagi fedezetét. A szociális ösztöndíjakat a rászorulás mértéke szerint ítélték meg az intézmény vezetői, akik személyesen ismerték hallgatóikat, azok problémáit, mégis előfordult, hogy anyagi okok késztették a fiatalabb vagy idősebb diákokat tanulmányaik megszakítására.

Financiális, társadalompolitikai, területi-etnikai oka van a hallgatói rekrutációnak is, ami ugyancsak befolyásolta egyes hallgatók esetében a tanulmányok megszakítását. Az intézmény vonzáskörzete – térbeli közelsége miatt is – főleg a két legnagyobb tömbmagyarsággal rendelkező terület: a Nagyszombati kerülethez tartozó Dunaszerdahelyi és a Nyitrai kerülethez tartozó Komáromi járás. A földrajzi távolság, az állandó hétvégi ingázás sokak számára lehetetlenné tette a továbbtanulást, de találunk azért távolabbi járásokból (pl. a Kassai kerülethez tartozó Rozsnyói járás), illetve a szórványból érkező hallgatókat is (lásd részletesen a 4. sz. mellékletet). Ugyanakkor azt is meg kell említeni, hogy míg a komáromi képzés az ország nyugati része számára, addig a királyhelmeci, kassai kihelyezett tagozatok a keleti rész számára biztosítottak különböző harmadfokú képzéseket. Így a keleti országrészből ezért is van kevesebb hallgató.

Ha a különböző szakokat külön-külön vesszük szemügyre az első hét végzős évfolyam adatai alapján, azt is láthatjuk, hogy míg a kertészeti és az óvodapedagógiai szak végzettjei között szinte kizárólag csak a Nyitrai (főleg a Komáromi járás) és a Nagyszombati (főleg a Dunaszerdahelyi járás) kerületből találunk hallgatókat (összesen 5-en érkeznek a Besztercebányai kerületből a kertészeti, 7-en pedig az Eperjesi és a Pozsonyi kerületből az óvodapedagógiai szakra), addig a tanítóképző vonzáskörzete kicsivel nagyobb (18 hallgató nem a Nyitrai vagy a Nagyszombati kerületből érkezik)⁶. A Komáromi járás hallgatóinak aránya a kezdeti évek túlzott komáromi részvétele után viszonylag állandó marad mindhárom szak esetében, a többi járás esetében pedig enyhe csökkenés, időnként indokolatlan fluktuáció figyelhető meg. Egyre erősödik azonban a tanítóképzőben a Dunaszerdahelyi járásba tartozók száma, ami azzal is magyarázható, hogy 1998-tól a dunaszerdahelyi tanügyi hatóság élére egy magyar szakember, Hekt Anna került, aki lándzsát tört a komáromi tanítóképzés mellett.

⁶ Az adatok az 1995–2001 között végzett hallgatókra vonatkoznak, melyek Sidó Zoltánnak, a KVE 10. évfordulója alkalmából kiadott Közügy című kötetének mellékletében hozzáférhetőek.

A magyarországi intézmények tanulmányi színvonalához való igazodás és a szakmai presztízs megtartása, a hallgatók anyagi helyzete mellett a lemorzsolódás másik fő oka lehet. Az első 7, illetve 8 évfolyam⁷ adatai (a képzésbe felvettek és a képzést elvégzők létszámadatai) alapján azt mondhatjuk, hogy a lemorzsolódás a kertészeti szakon volt a legnagyobb. Itt a hallgatók kevesebb, mint 50%-a fejezte be tanulmányait. A pedagógusképző szakokon jobb a helyzet: 29–30%-os a lemorzsolódás.

A végzősök nagy része szakmájában helyezkedett el, és igen megbecsült szakemberré vált. A 2001-ben végzett pályakövetéses vizsgálat eredményei szerint a válaszadók 79,1%-a tanult szakmájában dolgozik, és 45,8%-uk diplomájuk megszerzése után is vett még részt valamilyen továbbképzésben. A megkérdezettek válaszai alapján az óvodapedagógiai szakot végzettenek 91,1%-a, a tanítóképzőt végzettenek 83,8%-a és a kertészeti szakon abszolváltak 53,6%-a dolgozik tanult szakmájában.

A számadatokat igazolják és értelmezik a szakemberekkel készített interjúk tartalomelemzése is. Az első évek óvodapedagógia szakosai főleg gyakorló óvónőkből kerültek ki, akik fontosnak tartották saját szakmai fejlődésüket. Az óvónők csoportja az SZMPSZ-en belül az egyik legaktívabb réteggé vált, nagy részük a főiskola elvégzése után is fenntartotta a kapcsolatot a soproni főiskolával, ma is rendszeresen részt vesznek egymás műhelymunkáin, konferenciáin. Nem meglepő tehát, ha a Nyugat-magyarországi Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának (régében soproni Benedek Elek Pedagógiai Főiskola) diákjai jeleskednek az elhelyezkedésben. A jelenlegi szlovákiai tanítói társadalom derékhadát képezik a Városi Egyetem győri karának végzősei, akik időnként negatív diszkrimináció áldozatai lettek diplomájuk miatt. De voltak olyanok is, akik felismerték és elismerték a győri képzés minőségét:

„Sok igazgató jött, országos szinten névsorokat kértek, mert nekik olyan hallgató kellett, aki a győri tanítóképző szakon végzett. Nem egy ilyen eset volt.” (3.)

A kertészeti szak végzősei jórészt olyan családokból kerültek ki, ahol már folyt valamilyen szintű gazdálkodás, vagy ők maguk magánvállalkozóként dolgoztak. A főiskola elméleti és gyakorlati tudást nyújtott, ami megalapozta a hallgatók későbbi fejlődését. A hallgatók egy része a környező falvakban lett főborász, főmezőgazdász, másik részük pedig külföldön vált ismert szakemberré. A privatizáció, az olcsóbb külföldi áru beáramlása és az EU negatív hatása miatt a szlovákiai mezőgazdaság és gazdaság utóbbi években tapasztalt hanyatlása jól látható létszámcsökkenést idézett elő ezen a szakon. A helyi fiatalok már nem látnak perspektívát a mezőgazdaságban, az üzletláncok ugyanis nem a hazai, szomszéd faluból szárma-

⁷ 2001-ig egyvel több évfolyam végzett óvodapedagógiai szakon, mivel ez a képzés csak 3 éves, a másik kettő pedig 4 éves.

zó, hanem a spanyol gyümölcsöt, zöltséget részesítik előnyben. A hallgatók elhelyezkedésének tehát mindhárom szaknál – mint láthattuk – gyakran politikai, foglalkoztatáspolitikai, gazdasági okai vannak.

Saját képzéseinek biztosítása mellett a Városi Egyetemnek jelentős szerepe volt a város kulturális, politikai, művelődési életében. Hétköznapiakon más szlovákiai egyetemek kihelyezett tagozatainak adott otthont (pl. a nagyszombati Műszaki Egyetemnek) a KVE épülete, a Tiszti Pavilon, és legtöbbször itt tartották az SZMPSZ gyűléseit, sőt nyaranta az éves továbbképzéseket is. Az épület udvarán látható kút és híd (lásd 2. sz. melléklet) tehát szimbolikus jelentésű nemcsak az egyetem, de a város polgárai, a régió lakosai számára is: a tudás kútja a tudásalapú társadalom, a híd pedig a régi és a megújult világ közötti szakadék áthidalásának szimbóluma.

Intézményi válasz a reform kihívásaira: „A teljesített küldetés”

Szlovákiában az egyetemalapítások harmadik hulláma új, európai normáknak megfelelő egyetemek megalakulásának lehetőségét és régi, az előírásoknak megfelelni nem tudó főiskolák, egyetemek eltűnését hozta magával. A „Bologna felől erősen fújó szél” egyszerűen elsöpörte, elsöpri azokat az intézményeket, amelyek nem képesek beilleszkedni az Európai Felsőoktatási Térségbe.

A Komáromi Városi Egyetem láthatóan kiszorul az Európai Felsőoktatási Térségből, de a kiszorulás mellett ugyanakkor az igazodás sajátos formája valósul meg itt. Amikor kiszorulásról beszélünk, tulajdonképpen arra gondolunk, hogy a KVE mint önálló intézmény megszűnik, amikor pedig igazodásról, akkor arra, hogy betagozódik az újonnan alapított, Bologna-konform Selye János Egyetembe.

2004-ben megállapodás született Sidó Zoltán és Albert Sándor, a Selye János Egyetem rektora között arról, hogy a pedagógusképzés fokozatosan integrálódik a SJE-be: a győri és a soproni tagozatok kifutó évfolyamonként befejezik tanulmányaikat a Városi Egyetem, az első évfolyamok pedig már a hivatalosan megalapított, állami infrastruktúrára kapcsolódó Selye János Egyetemen kezdenek. A Schola Comaromiensis keretein belül 2006 júniusában végzett az utolsó óvodapedagógus, 2007-ben pedig az utolsó tanítóképző évfolyam.

A KVE eddigi létformájának megszűnését több ok is indokolta. Egyrészt a beiskolázás már nem szolgálta a város szükségleteit, a tanító-óvóképző szakok egyértelműen kielégítették a régió igényeit, másrészt az Európai Unióból származó áruk dömpingjének következtében a mezőgazdaság egyre kevésbé jövedelmező üzletággá válik, ráadásul megszűnik a Gadóci Mezőgazdasági Szakközépiskola, ami a kertészeti képzés számára a gyakorlóterepet biztosította. A KVE mintegy átadja a helyét az EU-szabványra tervezett új intézménynek.

A SJE Pedagógiai Kara akkreditációs anyagának elkészítésében nagy erővel közreműködött Sidó Zoltán. A kertészeti képzést viszont az új egyetemnek nem sikerült negyedik karként integrálnia, így azt mind a mai napig a kecskeméti fős-

kola kihelyezett tagozataként működteti, magára vállalva a képzés mindennemű finanszírozását.

2007 augusztusában, az intézmény fennállásának tizenötödik évét ünnepeelve az egyetem egykori alapítói, tanárai, diákjai hangsúlyozták, a Schola Comaromiensis értelmiségnevelő szerepét, és azt, hogy az innen kinövő értelmiségnek mekkora szerepe van a szülőföldön való megmaradás, boldogulás biztosításában. Az egyetem igazgatója, Sidó Zoltán, aki 14 éven keresztül vezette az egyetemet betegsége miatt nem lehetett már jelen az ünnepségen.

A legnehezebb és legszomorúbb kötelesség az utolsó igazgatóra maradt, aki az intézmény fokozatos eltűnésével, átváltozásával szembesülve lezárta a 16 éves intézmény történetét.

„A Schola Comaromiensis hivatalosan 2008. december 31-ével teljesen megszűnt, ugyanis a városi képviselő testület egyhangúlag megszavazta, hogy nem kell neki a VE. Egyrészt anyagi okokra hivatkozott, mert Magyarországról a VE már több mint 2 éve nem kapott anyagi támogatást... a testület nem szándékozott tovább támogatni az intézményt.” (3.)

A történet főszereplőire mégsem az intézmény bezárása felett érzett kesergés jellemző, hiszen a Városi Egyetem teljesítette azt, amit vállalt:

„... rendjén van ez így, hiszen a városi egyetemek nem örök időkre készültek, a városi egyetemek egy forradalmi helyzetben egy aktuális, égető problémát voltak hivatottak megoldani, s ezt megoldották.” (2.)

„... örültem, hogy nem nekem kellett megszüntetni semmit. Talán ez volt a jutalmam az élettől, hogy sikerült az, amit elterveztem, kigondoltam, megálmodtam, és élt hosszú ideig, hasznos volt, jó volt.” (1.)

A Városi Egyetem, a református egyház lelkészképzése és a Selye János Egyetemért Alapítvány munkája egyformán kellett ahhoz, hogy Komáromban 2004-ben megszülethessen az önálló magyar egyetem. Tulajdonképpen ez a három alulról jövő kezdeményezés készíti elő szakmailag a terepet a Selye János Egyetem megteremtéséhez. Komárom mindhárom képzést biztosító intézménye önmagában kevésnek bizonyult a Bologna-folyamat által előírt igények teljesítésére: a KVE mindvégig megőrzi kihelyezett tagozat státuszát (ami általában a kisebbségi egyetemek kialakulásának első szakaszára jellemző), az akkreditáció komoly nehézségekbe ütközik, és fokozatosan megszűnik a felsőoktatás expanziójának hajtóereje, telítődik a munkaerőpiac (Kozma, 2009). Ugyanakkor ebből a hármásból ki kell emelnünk a Selye János Egyetemért Alapítvány munkáját, hiszen ennek a képzési központnak az alapítói már a kezdetektől a névválasztással is jelezték szándékukat.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy ezek nélkül az előzmények nélkül elképzelhetetlen lett volna a Selye János Egyetem megszületése, hiszen Szlovákiában önál-

ló magyar egyetem nem terem varázsütésre a semmiből, de ez már egy másik történet.

A Selye János Tudományegyetem

Hosszas egyeztetések, politikai meggyőző munka, vérre menő csatározások, valamint töretlen hit és akarat szükséges egy önálló egyetem létrehozásához. Egy maroknyi elkötelezett pedagógus, politikus minden apró részletre kiterjedő, kitartó, bölcs előkészítő munkája a közvélemény és a szakma számára is váratlanul végül meghozta a várt sikert.

A 2002-es parlamenti választások után a Magyar Koalíció Pártja nyomására és az Európai Uniónak bizonyítandó, hogy Szlovákiában a kisebbségek valóban élhetnek jogaikkal, a Dzurinda-kormány hozzájárult az önálló magyar egyetem létrehozásához, a kormánykabinet elfogadta a Selye János Egyetem létrehozásának szándéknyilatkozatát. 2003. október 23-án a parlament 77 igen, 49 nem szavazattal és 7 tartózkodással végül elfogadta az egyetem alapításáról szóló törvénytervezetet. 2004. január 17-én a Tiszti Pavilon dísztermében került sor a Selye János Egyetem alapító ünnepségére, és ugyanez év szeptemberében Albert Sándor rektor úr vezetésével 600 diák kezdte meg tanulmányait az első állami finanszírozású magyar egyetem Szlovákiában.

Összegzés

Tizenhat éves fennállása alatt a Komáromi Városi Egyetem, avagy Schola Comaromiensis ahogy kénytelen volt magát neveznie, miután elvették tőle a jogot, hogy nevében szerepeljen az egyetem szó, a helyi igényeket kiszolgálva próbálta a pedagógusképzés és a mezőgazdasági szakemberképzés ügyét felvállalni, felismerve azt, hogy a XXI. század Európájában a szlovákiai magyarságnak mennyire fontos, hogy jól képzett, művelt értelmiségi réteggel, gazdasági szakemberekkel rendelkezzen. Az intézmény oktatáspolitikai megítélése különböző lehet: mondhatjuk, hogy a városi egyetem épp csak egy kicsit járult hozzá ehhez az értelmiségképzéshez, hiszen nem képzett olyanokat, akik később a felsőfokú oktatásban dolgoztak volna, nem képzett tudósokat, jogászokat, közgazdászokat, de ez nem is volt feladata; és mondhatjuk azt is, hogy nagymértékben hozzájárult a jövőbeli értelmiség képzéséhez azáltal, hogy tanítókat képzett, pedagógusokat, akik generációk egész sorában ébresztik fel a tudás vágyát.

Ide kívánczik még egy aprócska hír: 2008. június 21-én a Magyar Koalíció Pártja Sidó Zoltánnak adta a Pro-Probitate díjat több évtizedes fáradhatatlan munkájáért, bátor, példamutató helytállásáért.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Albert Sándor: *5 éves a Selye János Egyetem*, KT Könyv- és Lapkiadó Komárom, 2009.
- Kozma Tamás: *Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban*. Elérhető: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/onk_kotet.pdf (2009. április 10., 12:25)
- Kozma Tamás: „Változások hordozói”. *Educatio*, 2003, 12. évf. 1. sz. 65–78.
- László Béla: Az iskolai művelődés a statisztikák tükrében. László Béla–A. Szabó László–Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában*. IV. kötet, Oktatásügy 1989–2006. Publication of Forum Minority Research Institute, 2006.
- László Béla: Kisebbségi lét és művelődés. *Fórum, Társadalomtudományi Szemle*, 2007, 9. évf. 4. sz.
- László Béla: *A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a bolognai folyamat tükrében*. Elérhető: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/izelito/bologna.pdf (2008. december 18., 21:32)
- Sidó Zoltán: A Komáromi Városi Egyetem. László Béla–A. Szabó László–Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában*. IV. kötet, Oktatásügy 1989–2006. Publication of Forum Minority Research Institute, 2006.
- Sidó Zoltán: A komáromi „városi egyetem”. Buda Mariann–Kozma Tamás (szerk.): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban, Acta Pedagogica Debrecina*. KLTE, Debrecen, 1997.
- Sidó Zoltán: *Közügy. A Komáromi Városi Egyetem jubileumi évkönyve (1992–2002)*. Schola Comaromiensis, 2002.
- Miskó Ildikó–Gilányi István–Sidó Zoltán: Együtt – jövőnkért. Hatszemközt a városi egyetemekről. *Hét*, 1995, 40. évf. 12. sz. 2-3.
- Az MKP Stratégiai Tanácsának konferenciája. *Szabad Újság*, 2009. febr. 4., 17. évf. 5. sz.
- Zsigovits gabriella: *Az új komáromi (?) magyar egyetem. Pillanatfelvétel*. Kézirat, 2002.
- Zsigovits gabriella: *Látható és láthatatlan határán. Esettanulmány egy majdani egyetem csíráiról*. Kézirat, 2002.

Felhasznált interjúk

- (1.) Pedagógus szakember, az intézmény születésénél, a képzés beindításánál bábkodó pedagógus, aki évekig óraadó tanára volt a KVE-nek.
- (2.) Pedagógus érdekképviseleti szervezet vezetője, oktatáspolitikai szereplő, aki kívülről kísérte figyelemmel az intézmény történetét megalapításától a megszűnéséig.
- (3.) Adminisztrátor-igazgató, az intézményi személyi összetételének, belső életének legjobb ismerője.

MELLÉKLETEK**1. sz. melléklet**

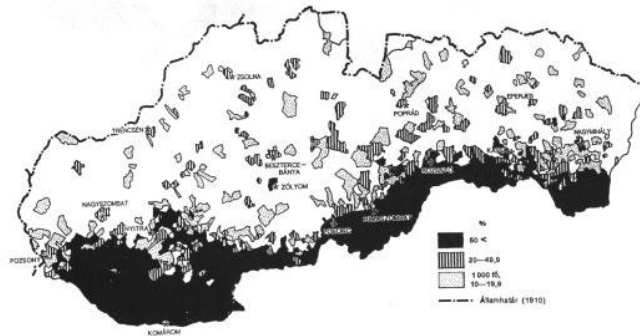
A magyarság részaránya korcsoportok szerint százalékban (1970–2001)

	1970	1980	1991	2001
<i>0-4</i>	10,51	9,10	8,54	7,62
<i>5-9</i>	10,84	9,49	8,81	7,36
<i>10-14</i>	11,26	10,08	9,11	7,98
<i>15-19</i>	11,61	10,49	9,54	8,36
<i>20-24</i>	10,64	10,85	10,09	8,50
<i>25-29</i>	12,26	11,17	10,48	8,96
<i>30-34</i>	12,53	10,40	10,90	9,51
<i>35-39</i>	12,50	12,13	11,30	9,99
<i>40-44</i>	12,37	12,28	10,68	10,49
<i>45-49</i>	12,09	12,23	12,22	10,80
<i>50-54</i>	12,93	12,15	12,66	10,30
<i>55-59</i>	13,63	12,00	12,61	11,77
<i>60-64</i>	14,59	12,84	12,66	12,24
<i>65-69</i>	14,41	13,36	12,51	12,19
<i>70-74</i>	14,64	14,28	13,50	12,29
<i>75-80</i>	15,75	13,91	13,71	11,92
<i>80-</i>	16,71	14,39	14,28	12,63
<i>Ismeretlen</i>	11,84	13,20	4,34	4,34
Összesen	12,17	11,21	10,76	9,68

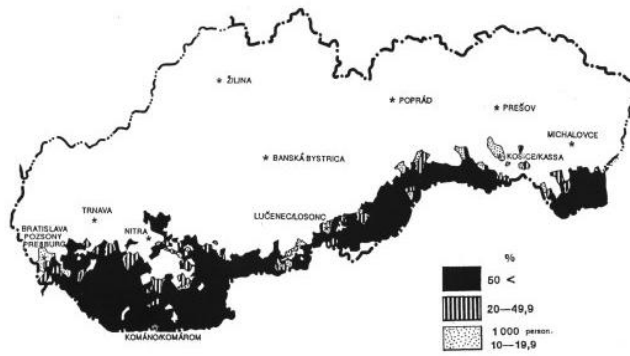
Forrás: László Béla, 2007.

2. sz. melléklet
Magyarok a mai Szlovákia területén

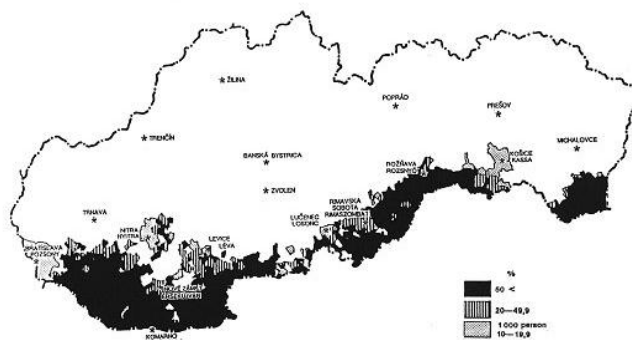
MAGYAROK A MAI SZLOVÁKIA TERÜLETÉN 1910-BEN



MAGYAROK A MAI SZLOVÁKIA TERÜLETÉN 1930-BAN



MAGYAROK A MAI SZLOVÁKIA TERÜLETÉN 1991-BEN



Forrás: www.foruminst.sk, 2009. március 23., 11:25.

4. sz. melléklet
A KVE 1995–2001 között végzett hallgatóinak rekrutációja

Kerület Járás	SZAK – A FŐISKOLA SZÉKHELYE			
	Óvoda-pedagógia - Sopron	Tanítóképző - Győr	Kertészet - Kecskemét	Mind
Nyitrai kerület (vidék)	67,74%	53,7%	64,35%	61,93%
Komáromi járás	51,6%	25,7%	45,5%	
Érsekújvári járás	9,6%	17,7%	11,9%	
Lévai járás	2,4%	8%	3%	
Vágsellyei járás	4%	2,3%	4%	
Nagyszombati kerület (vidék)	27,41%	36,57%	30,69%	31,55%
Dunaszerdahelyi járás	22,6%	31,4%	22,8%	
Galántai járás	4,8%	5,1%	7,9%	
Besztercebányai kerület (vidék)	0%	8%	4,98%	4,32%
Losonci járás	0%	2,3%	3,9%	
Nagykürtösi járás	0%	2,8%	0,9%	
Nagyrócei járás	0%	0,6%	0%	
Rimaszombati járás	0%	2,3%	0%	
Pozsonyi kerület (vidék)	4,83%	1,14%	0%	2%
Pozsonyi járás	4%	1,1%	0%	
Szenci járás	0,8%	0%	0%	
Kassai kerület (vidék)	0%	0,60%	0%	0,20%
Rozsnyói járás	0%	0,6%	0%	

Forrás: Sidó Zoltán, 2002.



D. FARKAS CSILLA
„EGYEDÜL” SZLOVÁKIÁBAN

Esettanulmány a Rózsahegyi Katolikus Egyetemről¹

Tanulmányunkban egy szlovákiai egyházi felsőoktatási intézmény, a Rózsahegyi Katolikus Egyetem létrejöttének és oktatáspolitikai környezetének bemutatására vállalkozunk. A kutatás során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tényezők befolyásolták, formálták e – rendszerváltás után keletkezett – intézmény létrejöttét és működését. Emellett betekintést nyerhetünk, ezen intézmény belső világába, valamint az itt végzett empirikus kutatás alapján képet kaphatunk a Bologna-folyamat intézményre gyakorolt hatásáról. Előjáróban megjegyezzük, hogy az intézményt a korábbi, témában hasonló kelet-közép-európai kutatásaink alapján² kisebbségi (egyházi) felsőoktatási intézmény kategóriába soroltuk.

Kisebbségi-egyházi felsőoktatás definiálása

Az egyházi felsőoktatás definiálásához a hazai és nemzetközi kutatások több – néhol egymásnak ellentmondó – választási lehetőséget nyújtanak. Legáltalánosabb értelemben az egyházak által létesített és/vagy fenntartott felsőoktatási intézményeket értenek alatta, mely esetenként, szűkebb értelemben tartalmazza a különféle vallásokra vonatkozó eszmerendszer elsajátítását illetve a papképzés (lelkészképzés) és a hitélettel összefüggő egyéb (hitoktató, diakónus) szakemberképzést szolgáló felsőoktatási ágazatot (Faragó 1997). A kutatások egy másik irányzata szerint az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények kétféle név alatt szerepelnek: néhol az egyházi (egyházi egyetemek, egyházi főiskolák), néhol a hittudományi (hittudományi egyetemek, főiskolák) jelzővel (Pusztai–Torkos–T. Molnár 2003).

A társadalom világnézeti pluralizmusát is figyelembe vevő vallásszociológiai kutatások az egyházi intézményeket a vallás és az egyházak rendszerváltás utáni önálló, társadalompolitikai szereplővé válásával kapcsolatban említik (Tomka 2005, Miklušćák 2001, Zuhlehner 2008). Véleményük szerint a rendszerváltás

¹ A kutatás a DE-CHERD kutatóintézet TERD kutatócsoportjának támogatásával készült. A kutatást és a kutatási témát vezette: Prof. Dr. Kozma Tamás.

² A DE-CHERD kutatóintézet keretében 2007–2009 között végzett hasonló kutatásokról a <http://cherd.unideb.hu/> honlapon olvashatunk bővebben.

utáni egyházi felsőoktatási intézmények megjelenésükkel ellenpólust jelentenek, a korábbi államilag definiált intézményrendszerrel szemben (D. Farkas 2009b).

Az amerikai megközelítés a magán-felsőoktatás kategóriája alá sorolja a felekezeti felsőoktatási intézményeket (Slantcheva-Levy 2007, Sunjik 2005). Megállapításukat azzal magyarázzák, hogy az állami, a magán és a felekezeti felsőoktatást legfőképpen az irányító testület jellege és összetétele alapján lehet megkülönböztetni. Ily módon minden olyan felsőoktatási intézmény magánintézménynek minősül, amelyet valamely nem kormányzati szervezet felügyel és/vagy irányít (pl. egyház, szakszervezet stb.) vagy amelynek az irányító testületében nincs állam által kijelölt tag (Education at a Glance 2001, 343). Levy (2002) hívja fel a figyelmet arra, hogy a különböző európai országok felsőoktatási rendszereiben nincs kialakult kritériumrendszer, ami megkülönböztetné, vagy éppen definiálná a privát felsőoktatás különböző szegmenseit. Állítása szerint, számos tényező létezik, ami miatt átláthatatlanok a privát és az állami szektor közötti különbségek. Ezek egyike, hogy a nemzeti felsőoktatási törvények egyaránt vonatkoznak minden szektorra (Levy 2004). Ugyan léteznek érvényes kifejezések e szektorok elkülönítésére (egyházi, magán, állami) azonban napjainkban, főként a nagy felsőoktatási reformfolyamatok hatására (expanzió, privatizáció, virtualizáció, Bologna-folyamat) egyre kevésbé lesz fontos megkülönböztetni őket egymástól (Slantcheva-Levy 2007).

Létezik a felekezeti felsőoktatási intézmények kisebbségi (egyházi) intézményként történő azonosítása is, főként az 1989/90-es kelet-közép-európai politikai fordulat időszakában. A jelenség háttérében főként történelmi és politikai jellemzőket felfedezhetünk fel. A kisebbségi jelző ebben a meghatározásban nem egy nemzeti-ségi vagy etnikai csoport jellegzetességeit hordozza, sokkal inkább a vallási közösségek és a nemzeti tudat egyfajta sajátosan poszt-szocialista egybefonódását (Kozma 1992). Ebben a térségben az egyházak visszavették vagy visszakapták korábbi funkciójukat abból az időből, amikor „a felekezeti hovatartozás és a nemzeti tudat még Európa szerte összefonódva létezett” (Kozma 1992, 497). Véleményünk szerint e térség felsőoktatási intézményeinek társadalmi funkcióját nem lehet a nyugat-európaival azonos módon interpretálni, ezért e tanulmányban főként ezen utóbbi (kisebbségi) egyházi felsőoktatás-definícióra koncentrálnunk.

Egyházak a rendszerváltás előtti és utáni Csehszlovákiában

A Szlovák Köztársaság létrejöttéig (1993) a szlovákiai felsőoktatás a csehszlovák felsőoktatás részét képezte (László 2007). A rendszerváltás előtti időben Kelet-Közép-Európában mindenhol – így itt is – a felsőoktatás állam-szocialista mintája volt jellemző. Egyházi oktatásról, ezen belül felsőoktatásról ebben az időszakban nem beszélhetünk, mert az ideologizált oktatás-politikai környezet – a térség többi államához hasonlóan – nem tette lehetővé az egyházi intézményállítást, vagy külön egyházi kar létesítését. A merev keretek közé szorított egyházak kiutat keresve az

„elnyomásából” egyre inkább ragaszkodtak (nemzeti) identitásukhoz. Ebben a tekintetben a Szlovák Római Katolikus Egyház játszotta a legfőbb szerepet. Ellenállt a kommunista-ateista uralomnak, életben tartva ezzel azt az egyházat, ami az 1980-as évek politikai és oktatáspolitikai életében a legfontosabb ellenzékké vált (Hoppenbrouwers 1998). Az ellenzékiesség tipikus megnyilvánulásai voltak, hogy tömegesen szerveztek zarándoklatokat Szent helyekre valamint – bár felsőoktatási törvények híján erre nem volt lehetősége – önálló egyházi oktatási intézmények felállításán és az iskolai hitoktatás bevezetésén gondolkodtak (Hoppenbrouwers 1998). A nacionalista tendenciák újraeredése nem tipikusan csehszlovákiai jelenség volt. Azokban az államokban is kimutatható ez a tendencia, amelyek a második világháborúban elveszítették államiságukat, majd a rendszerváltás után nyertek függetlenséget (pl. a Balkán államok 1990–1992, a Balti államok és Ukrajna 1991-ben valamint Belorusszia 1992-ben).

A rendszerváltás után a kelet-közép-európai térségben mindenütt a felsőoktatás állam-szocialista modellje átalakult demokratikus keretek között született, törvények által szabályozott modellé. E folyamatnak köszönhetően megszűnt az állam intézményfenntartói „egyeduralma” (Pusztai 2009). Csehszlovákiában is – a térség más államaihoz hasonlóan – törvények tették lehetővé, hogy a korábbi állami kontroll alatt működő oktatási (felsőoktatási) intézmények mellett új, másféle képzést nyújtó egyházi intézmények, karok is megjelenhessenek. Hozzájárult ehhez a törvényalkotói módosítások sorozata is, mely 1989. december 13-án indult el (Hoppenbrouwers 1998). 1990-ben lépett életbe az a felsőoktatási törvény (172/1990 Zákon o vysokých školách), amely alapját képezi az önálló állami egyetemek létrehozásának, másrészt jogot teremt az önálló egyházi felsőoktatás intézmények létrehozására is (László 2007).³ Ezzel az egyházak visszakapták korábbi oktatási funkciójukat. Szintén erre az időszakra volt jellemző, hogy Csehszlovákiában helyreállították azoknak az egyházi szereplőknek a statusát is, akik korábban „földalatti” szerepbe kényszerültek (Hoppenbrouwers 1998) és így ismét széles társadalmi csoportok tekintettek bizalommal a területen élő egyházakra.

Egyház, politika és felsőoktatás

Szlovákia 1993 januárjában Csehszlovákia kettéválásával nyerte el függetlenségét. Szlovák önálló felsőoktatásról – a törvénykezés, az irányítás és a végrehajtás terén – csak ettől az időszaktól beszélhetünk. Az átalakulás miatt a kormányon lévő második Mečiar kabinetnek több, a társadalmat, – ezen belül az egyházat és a felsőoktatást érintő – égető problémával kellett szembenéznie. A külön egyházat érintő problémák közül a legfontosabb a Szlovák Római Katolikus Egyház finanszírozása volt (Hoppenbrouwers 1998). A kormány egyházi adót akar bevezetni

³ A törvényt 1996-ban módosított, a Szlovák függetlenedés folyamatának következtében.

néhány nyugat-európai ország rendszeréhez hasonlóan, mely finanszírozási mód a szlovák alkotmány részét képezte volna. Hasonlóképpen egyházat érintő probléma volt a püspökök kinevezésének valamint a Római Katolikus egyházkerületek határainak átstrukturálása, valamint az Egyház–Állam Kapcsolat Tanácsának felállítása a minisztériumon belül (1997. január 1-én). A tanács létrehozásának kiemelt célja volt az egyház–állam viszonyának beható vizsgálata, elemzése. Tagjait a szlovák katolikus felekezetekből is delegálták (Hoppenbrouwers 1998).

Ami témánkat, az egyházi felsőoktatását illeti, a Mechiar kabinet az 1993–1995 közötti időszakban kiemelten foglalkozott az önálló felsőoktatási intézmények alapításának gondolatával. Az időszakot tekintve több ízben került sor tárgyalásra, főként a Szlovák Püspöki Konferencia kezdeményezésére (Svec 1998). Tanulmányunk következő részében e tárgyalássorozat bemutatására vállalkozunk, kiemelve azokat, amelyek konkrétan kapcsolódtak a Rózsahégyi Katolikus Egyetem létrehozásához. A témához mélyebb megértése érdekében 2009 és 2010 márciusa között vizsgálatot végeztünk a szóban forgó szlovákiai egyetemen. A vizsgálat egyik kiemelt területe az intézmény alapításáról összegyűjtött narratívák elemzése volt. A téma kapcsán azokat a jellemző történeteket elemeztük, amelyek az intézmény keletkezéséről, önállóságának megszerzéséről szólnak.

A Rózsahégyi Katolikus Egyetem alapítása

Korábbi kutatásaink alapján elmondható, hogy a kelet-közép-európai egyházi intézmények az önállóság kérdése alapján két csoportba sorolhatók. Az egyik gyakori eset a térségben, hogy az egyházi intézményeknek indulása csak más felsőoktatási intézmény „szárnya alatt” (esetekben kihelyezett önálló karként) lehetséges. A másik tipikus esetben pedig már alapításkor létrejöhet egy független felsőoktatási intézmény (Pusztai 2009, D. Farkas 2009b). Vizsgálataink szerint a Rózsahégyi Katolikus Egyetem esete inkább az első típushoz sorolható, bár alapításának körülményeit meglehetősen sok vita övezi.

A kapcsolódó kutatások szerint (Svec 1998, Hoppenbrouwers 1998, D. Farkas 2009a) az 1995-ben a kormányon lévő harmadik Meciar kormány (1994–1998) valamint a Szlovák Püspöki Konferencia három egymást követő tárgyalást folytatott egyházi felsőoktatási intézmények alapításával kapcsolatban. A két szóban forgó kérdés annak eldöntése volt, hogy az Holy Cyril és Methodius Egyetem Nagyszombaton önálló egyetemmé válhat-e, valamint létrejöhet-e egy önálló katolikus felsőoktatási intézmény.⁴ A tárgyalássorozatok máig vitás kérdésként jelennek meg a felsőoktatási kutatásokban valamint a Szlovák Püspöki Konferencia

⁴ A római katolikus püspökök eltérően álltak a Mechiar kormánypárthoz. A püspökök többsége nem kívánt együttműködni a kormánnyal, részben elvből, részben bizalmatlanságból (Hoppenbrouwers 1998).

emlékanyagában. A Rózsashegyi Katolikus Egyetem alapítói ma élő narratíváikban azonban e tárgyalás sorozat „eredményességét” jelölik meg az egyetem alapításának legfontosabb mérföldköveként. Röviddel e tárgyalást követően ugyanis a Konferencia támogatásával indult el a máig fennálló egyetem jogelődjének a Szent András Pedagógiai Intézetnek a kiépítése. Az intézmény elsőként a Nagyszombati Egyetem kihelyezett karaként jött létre 1995-ben Rózsashegyen. Képzésére a pedagógiai irányultság volt jellemző, melyet tovább erősített, hogy 1997-ben csatlakozott hozzá a Katekéta Pedagógiai Kar (Szent András Katekéta Pedagógia), a Zsolnai Egyetem kihelyezett tagozataként. Bár hivatalosan az egyetem elődjének ez az intézmény tekinthető, a ma élő narratívákban az intézmény jogelődjeként az 1819-ben alapított Szepesi Capitoliumot is megnevezik. Az említett intézmény 1948-ig létezett a szepesi Janos Vlaniszlav püspök alapításával, bár helyileg az intézmény köztudottan nem Rózsashegy városában működött. Az itt folyó képzés jellegzetességének titulálták a magyar és szlovák nyelven folyó oktatást, a pedagógiai képzést és a magyar nyelvű pedagógiai könyvek kiadását (Zasepa 2010, Guncaga 2009).

Kelet-Közép-Európában az önállóság kérdése a 2000-es évet követően újra előtérbe kerül, amikor „a felsőoktatásban a finanszírozás gazdaságosabbá tétele miatt végigsöpört az integrációs hullám” (Pusztai 2009, 3). Ebben a folyamatban jellemző, hogy a kisebb felsőoktatási intézmények (vagy kihelyezett karok) már meglévő önálló felsőoktatási intézményekbe tömörülnek (lásd egyházi felsőoktatási példa: Magyarországon a Nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskola és a Károli Gáspár Református Egyetem esete) vagy a kihelyezett karokból önálló intézményt hoznak létre (lásd esetünk).

Szlovákiában a vizsgált egyetemet tekintve sem a Szlovák Püspöki Konferencia, sem a helyi egyházközösség nem kívánta, hogy a rózsashegyi intézmény közeli, állami felsőoktatási intézmény tagintézményeként működjön tovább illetve nem „kényszerítették” az intézményt felekezeti integrációra sem (pl. evangélikus hittudományi intézmény létrejötté). Ellenkezőleg. 1999-ben a Püspöki Konferencia önálló indítványt nyújtott be egy katolikus egyetem létrejöttére. Az egyetem székhelyül a már fennálló Rózsashegyi Szent András Katekéta Pedagógiai Kart jelölte meg. A helységként megjelölt Rózsashegy mellett azért voksoltak az egyházfők, mert egy az ország centrumában létrejövő, Kassa és Pozsony székhelytől nagyjából egyforma távolságra lévő önálló felsőoktatási intézményben gondolkodtak. Ugyanakkor a város is támogatóan részt vállalt az egyetem alapításában. A szlovák kormány és a Püspöki Konferencia újbóli tárgyalásának sikeressége a 2000-ben megalapított Rózsashegyi Katolikus Egyetem. Az intézmény akkor két karral indulhatott el (pedagógia és filozófia), melyhez a következő években csatlakozott az egészségtudományi és teológiai kar is. Az egyetem elnevezésében viseli egyrészt a katolikus elnevezést valamint – a honorálva a város támogatását – a Rózsashegy nevet is. Az intézmény alapításával elsőként alakult világi képzést folytató katolikus egyetem Szlovákiában. A tanulmány címére visszautalva máig ez az egyedüli, önálló egyházi felsőoktatási intézmény Szlovákiában.

Fenntartás, finanszírozás

Mint az a bevezető részekből kiderült oktatási intézményeket fenntartó szerepkör a térségben mindenütt az megilleti egyházakat is, akik megtartják maguknak a jogot az intézmények legfontosabb döntéseibe vagy mindennapi tevékenységébe való beleszólásra (Scott 1998). Egy egyházi felsőoktatási intézmény működtetése tekintetében azonban mindenképpen kettős fenntartásról kell beszélnünk: állami kontrollról és – a fenntartói „szellemiség” tekintetében pedig – egyházi kontrollról (Lunn 2008).

Az általunk vizsgált egyházi intézményben a fenntartói jelenléte hasonló képet mutat. Az intézmény fenntartója a szlovák állam és egyben a Szlovák Püspöki Konferencia az 157/2000. bejegyzés alapján. A létesítmény megfelel II. János Pál Pápa: Ex Corde ecclesiae (1990. augusztus 15.) katolikus egyetemek alapításához elengedhetetlen apostoli dokumentum „előírásainak”. Véleményünk szerint azonban másodlagos fenntartói rang illeti a helyi katolikus egyházközséget, a Rózsahegy Jezsuita Szerzetesrendet valamint Rózsahegy várost és Liptó régiót is. Ugyanis a mai egyetem pedagógiai karának egy része a város központjában álló jezsuitáktól oktatási célra kapott kolostorépületben kapott helyet. Az épület másik felében ma is szerzetesek élnek. Ugyanakkor fenntartóként a város és Liptó régió is támogatja az egyetemet. A beérkező forrásokat főként az egyetem infrastrukturális fejlesztésére, valamint oktatói karának bővítésére fordítják (Zasepa 2010).

Térségi jellemzők

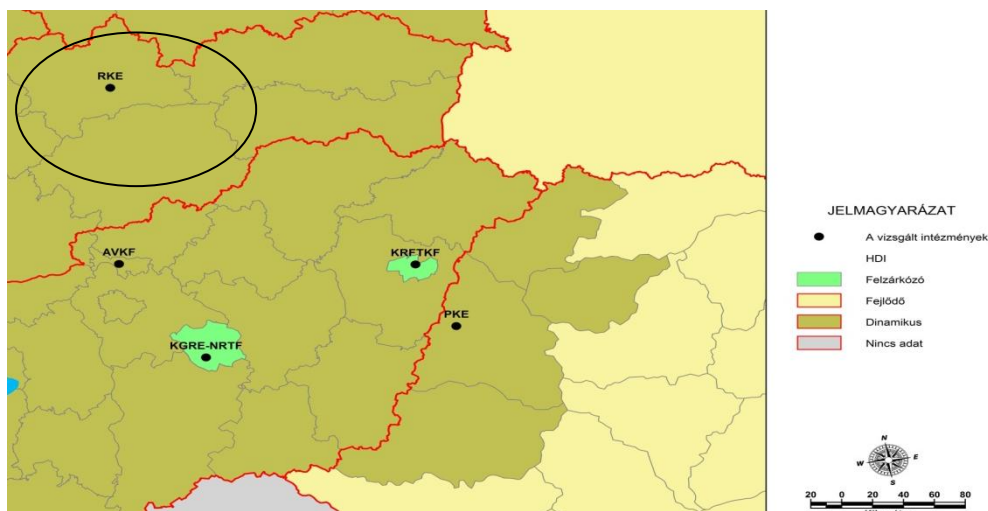
Az intézmény keletkezése tekintetében megvizsgáltuk a térség társadalmi és gazdasági jellemzőit is. Henderson-Robinson (1997) hívja fel a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási intézmények alapítása függ a térség társadalmi és gazdasági jellemzőitől. Korábbi kutatások alapján feltételeztük, hogy amíg a térségben a magán-intézmények fejlett térségében jönnek létre (Henderson-Robinson 1997, Szemerszki 2003), ezzel ellentétben az egyházi intézmények inkább felzárkózó, fejlődő vagy dinamikus térségekben (Pusztai 2009, D. Farkas 2009a). Megvizsgáltuk, hogy e kutatási eredmények mennyire mutathatóak ki a Rózsahegy Katolikus Egyetem esetébe.

A térségi jellemzők bemutatásakor a Human Development Index (továbbiakban HDI) regionális mutatóit használtuk. Segítségükre voltak a napjainkban Szlovákia területén végzett hasonló, térségi-regionális jellegű felmérések, mely mutatók szerint a zsolnai kistérség (ahová vizsgált intézményünk tartozik) indexe 0,712 (SOSR 2008). A kapott értékek figyelembevételével megállapítottuk, hogy az általunk vizsgált felsőoktatási intézmény közepes státuszú térségbe tartozik (D. Farkas 2009a). Lásd az 1. térképen jelölve.

Egy másik témában hasonló vizsgálat szerint az egyházi felsőoktatási intézmények főként azokon a területeken jöttek létre, ahol hiányzik a térségből a felsőoktatási lehetőség (Sunjik 2005). A Rózsashegyi Katolikus Egyetem esetében tudjuk, hogy tervezetten Szlovákia két felsőoktatási központja (Kassa és Pozsony) között középpontban hozták létre. Ugyanakkor viszont az is elmondható a térségről, hogy ez a terület Közép-Szlovákiához tartozik, amely – felsőoktatási szempontból – korábban, a rendszerváltás előtt ténylegesen a legszegényebb felsőoktatási térséghez tartozott (Pusztai 2009).

1. térkép

A Rózsashegyi Katolikus Egyetem térségi besorolása és elhelyezkedése



Forrás: D. Farkas, 2009a.

Az egyetem küldetése

A küldetést tekintve a korábbi, a térségben végzett kutatásaink szerint (D. Farkas 2009a, László 2007) az egyházi felsőoktatási intézmények között három intézménytípust különböztethetünk meg. (1) Az első típusba azok az intézmények tartoznak, akik elsősorban kisebbségi intézményként szerepelnek a felsőoktatásban és csak másodsorban egyháziaként (pl. PKE – magyar nyelvű oktatás). (2) A második az ún. hagyományosan egyházi típus (pl. Magyarország, Nagykőrösi Református Tanítóképző). (3) A harmadik intézménytípusban pedig azok az egyházi intézmények tartoznak ahol egyenlően erős a nemzeti tudat és az egyházi jelző (D. Farkas 2009a).

Az Rózsashegyi Katolikus Egyetem esete nem sorolható be élesen egyik típusba sem. Egyaránt jellemző az intézményre a felekezeti identitás hangsúlyozása az

állammal szemben, mely a korábban a cseh nemzettel közös államban élő, döntően protestáns csehektől való elkülönülés „történetét” őrzi (D. Farkas 2009b). Kisebbségi intézményként is definiálható, mert azon kisebbségek-felekezetek, akik – a Kelet-Közép-Európában a szocializmus idején – hosszabb ideig elnyomás alatt álltak a rendszerváltás után újra jogot kaptak arra, hogy saját utánpótlásukról gondoskodjanak. Hordozza a hagyományos egyházi típus jegyeit is, melynek hangsúlyozása az egyetem küldetésnyilatkozatában és mindennapi oktatási tevékenységében jelenik meg.

E három tényező alapján megállapítható, hogy: az a vizsgált egyházi intézmény létrehozása egy önálló katolikus egyetem megalapításának gondolatát váltotta valóra, a független Szlovák Katolikus Egyház jóvoltából. Küldetésének a vallásos szellemenben való oktatást és művelődést tartotta akkor és ma is. Kiemeli a katolikus egyháznak megfelelő oktatás szerepét, de ugyanakkor nem tartja küldetése szempontjából lényegesnek, hogy az ide érkező diákok katolikus felekezetűek-e vagy sem. Az igazság keresésének örömét közvetíti a diákok felé tudás szerteágazó területén. Az *Ex corde...* dokumentumnak megfelelően az egyház szívéből született egyetem, melyben a hallgatók a tudás közös szeretetében szabadon érintkeznek tanáraikkal (Bicsák 2008). Küldetésének tekinti az evangélium, a keresztyény és európai szellemi kultúra terjesztését. Fontos feladatának tartja az oktatás egyenlőségének felkarolását, azonban a nyugathoz képest objektívebben jelenik meg ebben az intézményben az a törekvés, hogy „a szellemiségnek át kell hatnia a tárgyi tudásanyagot” (Bicsák 2008, 12). E tendencia – véleményünk szerint – az állam-szocialista oktatáspolitikára jellemzőire vetíthető vissza.

Hallgatók, oktatók

A korábban térségben végzett hasonló kutatások alapján elmondható (McLendon-Ness 2003, László 2003, D. Farkas 2009a), hogy a szlovák egyházi intézmények hallgatói körében különbséget kell tennünk teológiai képzésben és egyházi (világi képzést is nyújtó) felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók között. Amíg a teológiai intézmények számára fontos a hallgatók felekezeti hovatartozása, addig az általános képzést nyújtó kutató intézménybe nem követelik meg a hallgatóktól az adott felekezethez való tartozást (McLendon-Ness 2003, D. Farkas 2009a). E jelenség befolyásolhatja az intézménybe tanuló hallgatók összetételét, esetlegesen létszámának alakulását is.

A katolikus egyházi felsőoktatási intézmények működését szabályozó *Ex corde ecclesiae* apostoli rendeletben utalást találunk a hallgatók felekezeti összetételére vonatkozóan. A rendelet előírja, hogy egy (világi képzést is nyújtó) egyházi felsőoktatási intézményben a hallgatóság nagyobb hányadának (több mint 50%-ának) szükséges katolikus felekezethez tartozónak lennie (D. Farkas 2009b). A Rózsashegyi Katolikus Egyetem ebben a tekintetben megfelel az előírásoknak. Az is látható

azonban, hogy az előírt százalékon túl fennmaradó hallgatói összetételben heterogén csoportot alkot. Az itt tanuló hallgatók között református, evangélikus, római katolikus és görög katolikus felekezethez tartozó hallgatókat is megkülönböztethetünk, kevés százalékban pedig ateistákat (D. Farkas 2009b). Az egyetemi felvételnél nem feltétel az egyházi középiskolai múlt, de általánosában elmondható, hogy a hallgatók 25–30% érkezik katolikus középiskolából (D. Farkas 2009b).

Ami az egyetem oktatói gárdáját illeti a kettős felépítés jellemző: világi és egyházi személyek oktatnak az egyetemen. Az oktatói gárda nagyobb hányada, több mint 50%-uk katolikus felekezethez tartozó. Fontos azonban itt is megjegyezni, hogy az oktatói felvételnél szintén nem dominálnak a felekezeti szempontok, kizárólag a vallásos jellegű tantárgyaknál követelik meg a teológiai végzettséget (D. Farkas 2009b).

Az oktatás tartalma

A nemzetközi felsőoktatás-kutatások szerint (Lunn 2008) az egyházi felsőoktatási intézményeknek lehetőségük nyílik rá, hogy a képzésben egymással hasonló szakterületeket kapcsoljanak össze. Ezekre az összevont képzési területekre általában jellemző, hogy alacsonyabb költségvetésűek (Lunn 2008). Jenkins-Elen-Elkins (2008) ellentmond ennek a megállapításnak. A szerző megállapítja, hogy az alacsony költségvetésű szakok indítása főként azokra az egyházi felsőoktatási intézményekre jellemző Európa szerte, amelyek a tudományterületek széles skáláját használják oktatási kínálatuk megalkotásához – pl. Olaszországban a katolikus egyetemek alapítása (Szemerszky 2003, Jenkins-Elen Elkins 2003). A Rózsahegyi Katolikus Egyetem képzési kínálatára jellemző a tudományterületek összekapcsolása, főként, ami a Pedagógiai Kart illeti (pl. pedagógiai-didaktika, zenepedagógia). Jelenleg az egyetem négy karral működik (Bölcsészettudományi -, Pedagógiai -, Egészségügyi - és Teológiai Kar). A Pedagógia Karon gyógypedagógiai és szociális munka szak működik, az Egészségügyi Karon pedig már a kezdetektől jelen van az ápoló-képzés és a szociális munkás szak.

A Bologna-folyamat

2000 után a vizsgált kelet-közép-európai térség egyházi felsőoktatása (is) szembe találta magát egy nagy kihívással, a bolognai folyamattal. A jelenség közismert és közkedvelten kutatott hatása (Kozma 2009, Szolár 2008), hogy a felsőoktatási intézmények munkáját a „kormányzati ellenőrzés” befolyásolja. Az egyházi intézményeknek működésük szempontjából így két „előírást” kell figyelembe venniük: a bolognai elvárásoknak való megfelelést és az egyházi identitásukhoz való

ragaszkodást, vagyis egy állami és egy egyházi kívánalmat. A kapcsolódó kutatók szerint azonban e megfelelési folyamatban kedvező, hogy az állami szerepvállalás területén változás történ a rendszerváltás előtti állapotokhoz képest (Kozma 2009, D. Farkas 2009a, Pusztai 2009). A rendszerváltás utáni állam a megváltozott helyzetben ugyanis nagyobb lehetőséget nyújt az egyházi intézményeknek az egyéni, intézményi stratégiák kialakítására, mint a korábbi az állam-szocialista, korlátozó környezetben (D. Farkas 2009b).

A feltételezésünket megvizsgáltuk a rózsahegy-i intézmény esetében is. A vizsgált egyetemen 2006 óta BA és MA képzést nyújtanak minden szakukon, valamint az Egészségügyi Kar kivételével mind a három karon folyik PhD képzés. A ma élő narratívából pozitív kép rajzolódik ki előttünk a bolognai rendszerű képzésre vonatkozóan különösen, amikor a hallgatói létszám növekedéséről beszélnek az interjúalanyok (Zasepa 2010). Tovább erősíti a hallgatói kereslet növekedését, hogy Szlovákiában nincs egyéb, világi képzést is nyújtó egyházi felsőoktatási intézmény. Teológiai képzést a Nagyszombati és a Comenius Egyetemen nyújt, Besztercebányán és Zsolnán pedig evangélikus teológiai kar működik (D. Farkas 2009b). Ami az akkreditáció mechanizmusát illeti, Szlovákiában 1990 óta létezik a felsőoktatás minőségjavítását célzó jogszabály, mely előírásainak a vizsgált egyetem is megfelel. (Zasepa 2010).

Záró gondolatok

A kelet-közép-európai térség katolikus felsőoktatási intézményeiben megindult egy nagy létszámú kutatói hálózat kiépítése, mely egyrészt kontinenseket köt össze az együttműködés kapcsán (Sunjik 2002), másrészt pedig pontosan a kapcsolódás révén egy felsőoktatási hálózatot hoz létre, mely lehetőséget teremt az intézményi, továbbélési stratégiák kiépítésében. A network kialakítása a térség államaiban (nem csak Szlovákiában) a 2003-as évek utáni időszakban kezdődött és jellemzően amerikai kezdeményezésre indult (Sunjik 2002). A szakértők szerint miután ezen intézményeknek az egyházakon (vagy pl. esetünkben egyházszervezet és város támogatásán) kívül kevés a pártfogójuk, szükségessé válik a nemzetközi kapcsolathálózati rendszerbe való bekapcsolódás. Ezt a jelenséget témához kapcsolódó kutatók (Kozma 2009) hálózatosodásnak nevezik, mely új megvilágításba helyezi a jövőben ezen intézmények küldetési céljait, társadalomban betöltött szerepvállalását.

A Rózsahegy-i Katolikus Egyetem 2003-tól a Lublini Katolikus Egyetemmel valamint az Eichstätt-Ingolstadt-i Katolikus Egyetemmel lépett ily módon kapcsolatba. A jövőre nézve még inkább fontosnak tartják ezen együttműködések nem csak azonos típusú intézmények között, hanem állami intézményekkel és a hallgatók körében is, melynek megbízható alapköve, hogy 2002 óta elindult az ERASMUS diák- és oktatói csereprogramjuk (D. Farkas 2009a).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bicsák, Zsannett 2008. Differences between Public and Church Maintained Universities Based on the Study of Mission Statements of Five Universities in Post-Socialist Countries. In Gabriella Pusztai (ed.) *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD. 175–184. p.
- Faragó, Magdolna 1997. Egyházi felsőoktatás. In *Pedagógiai Lexikon*, II. kötet. Keraban Kiadó. 171–172. p.
- D. Farkas, Csilla 2009a. Church higher education in Central and Eastern Europe. In *Filedwork in Religion*, Vol. 4. No. 4. 35–47. p.
- D. Farkas, Csilla 2009b. *Role of denominational higher education in Central and Easter Europe. REVACERN final paper from higher education researchgroup*. Debrecen: CHERD. Elérhető: <http://sites.google.com/site/dfarkascsilla/tanulmanyok>
- Guncaga, Jan 2010. *Beszélgetés a szlovákiai Rózsahégyi Katolikus Egyetem alapításáról*. Elérhető: <http://sites.google.com/site/dfarkascsilla/tanulmanyok>
- Henderson, Karen; Robinsons, Neil 1997. *Post-Communist Politics: an Introduction*. London: Prentice Hall.
- Hoppenbrouwers, Franz 1998. Nationalistic tendencies in the Slovak Roman Catholic Church. In *Religion in Easter Europe*, Vol. 18. No. 6. 24–45. p.
- Jenkins, Kevin; Allen, Lyod; Elkins, Penny 2008. Policy-Making Boards and Religious-Affiliated Colleges: The Experiences of Two Baptist Institutions. In *Christian Higher Education*, Vol. 7. No. 1. 23–43. p.
- Kozma, Tamás 1992. Egyház és demokrácia. In *Educatio*, 1. évf. 1 sz. 3–12 p.
- Kozma, Tamás 2009. *Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban*. Letöltés: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/onk_kotet.pdf (2010. január 20.)
- László, Béla 2007. *A Bologna-folyamat hatása a szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatásra*. Letöltés: http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2007_2/szemle_2007_2_laszlo-bela.pdf (2010. január 24.)
- Levy, Daniel 2002. *Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles*. New York: PROPHE Working Paper Series. Letöltés: <http://www.connectedconference.org/pdf/research/Unanticipated%20Development-%20Perspectives%20on%20Private%20Higher%20Education%20s%20Emerging%20Roles-%20PROPHE.pdf> (2009. március 3.)
- Levy, Daniel 2004. *The New Internationalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth. Working Paper*. Letöltés: <http://www.albany.edu> (2008. szeptember 2.)
- Lunn, Jenny 2008. Global Perspectives in Higher Education. In *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12. No. 3. 231–254. p.
- McLendon, Michael; Ness, Erik 2003. The Politics of State Higher Education Governance Reform. In *Journal of Education*, Vol. 78. No. 4. 66–88. p.

- Mikluščák, Pavel 2001. Kirche im Aufbruch. Zur pastoralen Entwicklung in Ost(Mittel)Europa: eine qualitative Studie. In Zulehner, Paul M., Tomka, Miklós és Toš, Niko (eds.) *Kirche in Ost(Mittel)Europa*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Pusztai, Gabriella; T. Molnár Viktória; Torkos Katalin 2003. Felekezeti felsőoktatás a Tiszántúlon. In Bojda Beáta (ed.) *Intézményi kutatások a felsőoktatásban*. *Acta Pedagogica Debrecina*. 230–261. p.
- Pusztai, Gabriella 2009. *Role of denominational Higher Education in Central and Eastern Europe*. *REVACERN final paper*. Letöltés: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Oneletrajzok/PG_english.htm
- Scott, W. R. 1991. *Institution and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slantcheva, Snejana; Levy, Daniel 2007. *Private Higher Education in Post – Communist Europe*. London: Palgrave-McMillen.
- Sunjik, Marijan 2005. Catholic Universities in Central Europe. In *International Higher Education*, Vol. 30. No. 39. 2–4. p.
- Svec, Stefan 1998. Transformation of Adult Higher Education System in Slovakia. In *International Review of Education/Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, Vol. 44. No. 4. 379–391. p.
- Szemerszki, Mariann 2003. *A magán-felsőoktatás kialakulása Magyarországon*. PhD értekezés. Budapest: BKÁE. Letöltés: http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/szociologiai_gyujtemeny/magyar_szociologiai_e-konyvek/?article_hid=20047 (2009. május 25.)
- Szolar, Éva 2008. *Church Owned Higher Education and the Democratization of Romania*. Elérhető: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=szolar&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8038f257&accno=ED503866&_nfls=false
- Tomka, Miklós 2005. A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. In *Educatio*, 14. sz. 492–501. p.
- Zuhlechner, Paul M. 2008. *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)europa*. Ostfildern: Schwabenverl.
- Zasepa, Tadeusz 2010. *Beszélgetés a szlovákiai Rózsahegyi Katolikus Egyetem alapításáról*. Elérhető: <http://sites.google.com/site/dfarkascscilla/tanulmanyok>

Egyéb felhasznált források

- SOSR 1998. *State of the School Report (Slovakia) - Statisticky Urad Slovenskej Republiky*. Letöltés: <http://www.estandardsforum.org/slovakia/standards/special-data-dissemination-standard> (2009. október 20.)
- Education at a Glance 2001*. Letöltés: http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en_2649_39263238_37539316_1_1_1_1,00.html (2009. október 11.)

ÁBRAHÁM KATALIN–BARABÁSI TÜNDE
MODERN ÜZLETI TUDOMÁNYOK FŐISKOLÁJA

Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kutatásunkban a Modern Üzleti Tudományok Főiskola (MÜTF) Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozatának legfontosabb eseményeit, változásait követtük az elmúlt 8 év során. Célunk az volt, hogy – a kisebbségi felsőoktatási intézménykutatáshoz illeszkedve – feltárjuk a tagozat keletkezéstörténetét, alapvető oktatási-képzési jellemzőit, valamint az intézménnyel kapcsolatos legfontosabb kihívásokat. Jelen tanulmány vizsgálataink eredményeit összegzi.

Az alapítás gyökerei, törvényi háttér, alapidokumentumok

Előzmények

A Modern Üzleti Tudományok Főiskola Magyarországon, Tatabányán jött létre. A város vezetésének régi törekvése volt egy felsőoktatási intézmény létrehozása a megyeszékhelyen. A főiskola alapításakor először valamely állami intézmény kihelyezett tagozatában gondolkodtak, de végül önálló alapítványi formában hozták létre. 1990-ben alakult meg az alapítvány, melynek legjelentősebb alapítói a városi és megyei önkormányzat, valamint a helyi meghatározó nagyvállalatok voltak.

Amikor a '80-as évek végén először felmerült a főiskola alapításának gondolata, bányamérnöki képzés indítását tervezték, hiszen Tatabánya bányaváros volt. Az alapítók ennek megvalósítása érdekében a Miskolci Egyetemhez fordultak, de ez a kezdeményezés nem valósult meg. A rendszerváltás idején nyilvánvaló volt, hogy a piacgazdaság lesz a meghatározó gazdasági működési forma, amihez üzleti, marketing ismeretekre lesz szükség. Az alapítók így az üzleti képzés mellett döntöttek. Az előkészítési folyamatot követően 1992 szeptemberében kezdődött meg a gyakorlatorientált oktatás kereskedelem és marketing szakon.

Eleinte a hallgatóknak tandíjat kellett fizetni, később azonban államilag támogatottá vált a képzés. A főiskolán tanulók létszáma 2003-ig növekedett, majd csökkenni kezdett a demográfiai csökkenés és a gazdasági képzések számának növekedése miatt. A MÜTF megalapításakor a hetedik közgazdasági jellegű képzőhely volt az országban, ma pedig már több mint 40 közgazdasági képzőhely működik. A

főiskolai vezetői annak érdekében, hogy fenntartsák az érdeklődést a főiskola iránt, új képzéseket indítottak, más szakterületeket kerestek. A főiskolán a képzési paletta ennek megfelelően a gazdálkodási, majd nemzetközi gazdálkodási szakkal bővült, továbbá a nappali mellett a levelező tagozat is megszervezésre került.

1995-ben jött létre a MÜTF budapesti tagozata, melynek kialakulása egy amerikai zsidó alapítvány kezdeményezésére történt. Az alapítvány olyan képzést akart indítani zsidó alapítványi iskolákban érettségizettek részére, ahol üzleti képzés mellett héber nyelvet, valamint zsidó üzleti etikát és judaisztikai témákat is tanítanak. Ezt a képzést más, állami intézmény keretei között nem tudták megoldani, de a MÜTF felvállalta. Két évig működött ebben a formában a tagozat, a harmadik évben azonban nem volt kellő számú zsidó jelentkező, ekkor nyitottak más hallgatói csoportok felé, és így megszűnt az alapítvány kérésére kialakított speciális képzés.

A tatabányai és budapesti tagozat mellett a MÜTF-nek Székelyudvarhelyen folyik képzése. Felmerült továbbá kihelyezett tagozat kialakítása Szabadkán és Kárpátalján, de elsősorban a szükséges hallgatói létszám hiányában nem valósult meg.

A MÜTF 1999-től 2006-ig indított képzést Dunaszerdahelyen. A tagozat azért szűnt meg, mert a 2004-től ugyanazon a szakterületen működő Selye János Egyetem a hallgatókat elszívta. A Selye János Egyetem vonzerejét egyrészt a földrajzi közelség, másrészt az magyarázta, hogy a MÜTF-fel szemben egyetemi szintű képzést nyújtott. Nem kevésbé jelentős az a szempont sem, hogy az egyetem akkreditált, államilag finanszírozott helyeket biztosít a hallgatók számára. 2010 szeptemberétől azonban újraindul a képzés a dunaszerdahelyi tagozaton. Most azzal indokolják egy magyar intézmény létjogosultságát, hogy – mivel ezen területen a magyar ajkú népesség létszáma 80 százalék körüli – a szlovákiai magyar fiatalság lehetőségeit kívánták kiszélesíteni. A tagozat újbóli létrehozása mellett szólt a szakirányú továbbképzések (online marketing és a modern üzleti szakújságíró képzés) iránti igény is (Magyar Oktatási Hírogynökség, 2010).

A székelyudvarhelyi intézmény keletkezésének története

A település jellege, etnikai összetétele, középiskoláinak száma miatt természetesen adódott a '90-es években az a gondolat és igény, hogy Székelyudvarhelyen is legyen felsőfokú, magyar nyelvű képzést nyújtó intézmény. Mivel azonban a városban ennek hagyománya nem volt, a rendszerváltás után a kezdeti próbálkozások magyarországi főiskolák kihelyezett távoktatási tagozataiként működő képzések formájában jelentek meg, mint például a békéscsabai tanítóképzés, az egri főiskola különböző szakosodási lehetőségei, vagy a Gábor Dénes Főiskola.

A MÜTF alapításának gondolata 1997-ben született egy magyarországi tapasztalatcserén és munkabeszélgetésen, amelyet a Határon Túli Magyarok Hivatala szervezett. A rendezvényen sikeres magyarországi polgármesterek voltak az előadók és vitaindítók. A tatabányai polgármester, Bencsik János is előadást tartott a

megjelölt témakörben, felvázolva az általa képviselt egykori bányaváros fejlődéstörténetét, rámutatva arra, hogy e fejlődésben milyen szerepet töltött be a MÜTF. Felhívta a figyelmet arra is, hogy a város sikerének igen fontos eleme a főiskola, mint felsőfokú képzést nyújtó intézmény.

A megbeszélésen résztvevő székelyudvarhelyi polgármesternek, Szász Jenőnek felkeltette érdeklődését ez a bemutatás, és már szünetben megkezdődtek a tárgyalások egy hasonló jellegű székelyföldi intézmény alapításáról. Ez volt tehát az a pillanat, amikor a főiskola alapításának gondolata csírájában megjelent. Valójában a város vezetősége már korábban is kereste annak lehetőségét, hogy Székelyudvarhelyen meghonosodjon a felsőfokú képzés, de csak ekkor nyílt erre alkalom.

Tatabánya polgármestere bemutatta a székelyudvarhelyi polgármestert a főiskola vezetőségének, és megkezdődtek a szervezési munkálatok. Az anyaintézmény célja a kihelyezett tagozat létrehozásával a határon túli magyar értelmiség képzése és a modern üzleti ismeretek átadása volt, továbbá a nemzeti összetartozás ilyen módon való kifejezése is hangot kapott az érvek között. Nem fogalmaztak meg tudománypolitikai célt, és nem az esetleges bevételek motiválták az intézmény vezetőségét. A MÜTF munkatársai természetesen dolognak tartották, hogy a rendszerváltás után megnyíló csatornákat kihasználva ilyen módon segítsenek a határon túli magyaroknak.

Az alapítással kapcsolatos események nagyon gyorsan zajlottak. A tagozat indítása azért valósulhatott meg ilyen rövid idő alatt, mert az anyaintézmény rektora a korábbi szabadkai megkeresés miatt kidolgozta egy kihelyezett tagozat létrehozásának alapjait: tantárgyi, előfeltételi követelményeit, oktatói feltételeit, a minőségellenőrzést, valamint meghatározta, hogy milyen feladatok láthatók el központilag és melyeket kell a helyszínen megoldani. A szabadkai képzés ugyan a háború miatt nem tudott elindulni, az anyaintézmény rendelkezett egy kidolgozott anyaggal, melyet azonnal a székelyudvarhelyi polgármester, Szász Jenő rendelkezésére tudtak bocsátani. Budapesten, majd Tatabányán intenzív tárgyalások folytak, felvették a kapcsolatot az udvarhelyi vállalkozókkal, középiskolákkal, potenciális tanárokkal, feltérképezték a képzés lehetséges helyszíneit. Egyszerűsítette a beindítást az a tény is, hogy akkor még nem volt érvényben a MAB-nak az az előírása, miszerint egy kihelyezett tagozatot előzetesen kell akkreditálni.

Az első helybeli megbeszéléseken megfogalmazódott, hogy valamely szervezetnek fel kell vállalnia a főiskola beindítását. Akkor erre a legalkalmasabbnak a Civitas Alapítvány bizonyult, amely Erdély egészére kiterjedően önkormányzati kérdésekkel és a civil szférával foglalkozik, és célja a helyi közösségek fejlesztése. A főiskola alapításának gondolatát azonnal felkarolta az alapítvány. Épületet szerzett, és egy menedzsmentre alkalmas csapatot biztosított az induláshoz. A főiskola épületét kezdetben a városban működő Bányai János Szakközépiskola egyik emelete jelentette, amely teljes felújítást igényelt. Ennek költségeit csak részben tudta finanszírozni a Civitas Alapítvány. A jelentkezéskor befizetett hallgatói hozzájárulások fedezték a renoválási költségek további részét, de a kiadásokhoz hozzájárultak a tatabányaiak is.

A hallgatók toborzása médiában történő hirdetések által valósult meg. Mivel nem csupán helybeli jelentkezőkre számítottak, a hirdetéseket a helyi sajtón túl országos és megyei napilapokban is közzétették. A tanárok toborzásában különösen fontosak voltak a személyes kapcsolatok, bár a felvétel pályázati úton történt. Önéletrajz benyújtása és egy közös, tatabányai szakemberekből is álló bizottság előtti interjú képezte az elbírálás alapját. Már a kezdetekkor nagy hangsúlyt fektettek a minőségre, így olyan tanári kart próbáltak összeállítani, amely többnyire sikeres vállalkozókat és szakembereket tömörített.

Igen lényeges kérdés volt annak eldöntése, hogy milyen szervezési forma honosodjon meg. Az akkori megyei tanácselnök javaslatára a kihelyezett központ gondolata mellett döntöttek, mely Romániában nem akkreditálható nappali tagozatos képzést jelentett. A képzési forma mellett döntést több érv is alátámasztotta: egyrészt magasabb szintű és minőségű képzést lehet megvalósítani nappali tagozaton, egyben az is bebizonyosodik, hogy a kihelyezett központok nem csupán távoktatásos formában életképesek, másrészt pedig a nappali tagozatos képzés lehetőséget ad egy megfelelő tanári gárda kinevelésére, megfelelő szakmai irányítás és támogatás mellett, amelyet az anyaintézmény biztosít.

A főiskola alapítása erőteljes innovációként jelent meg, és valójában maga az innováció teremtette meg a piacot, azaz a főiskola szülte a főiskolára vágyókat, „a lehetőség életre keltette az igényt” (1. interjú, 2002.). Az is világosan látszott, hogy Székelyudvarhely lakosságához képest nagyszámú kis és közepes vállalkozással rendelkezik, ami egyértelműen igazolta, hogy a gazdasági képzésnek van létjogosultsága a régióban. A főiskola beindításakor közel 1500 kis és középvállalkozás létezett a városban és környékén, ami jelzi, hogy a régió gazdasági élete igényli a megfelelő szakembereket.

A személyes kapcsolatok és a politikai háttér voltak döntőek az intézmény létrejöttében. Egy ilyen jellegű határokon is átívelő, más emberek életét meghatározó „vállalkozás” sikeres kivitelezéséhez jó kapcsolatok és nagyfokú bizalom szükséges. A főiskola alapítása során mindvégig meghatározó szerepe volt a politikának, a politikai tényezők gyorsan mozgósítani tudták a szükséges forrásokat. A tagozat létrejöttét egy politikai szereplő, az akkori polgármester karizmatikus személye, kül- és belföldi kapcsolatrendszere határozta meg.

Az alapítás történetének főbb stációi, névváltások

A tagozat alapítása óta az oktatási és működési koncepciókban jelentősebb változások nem tapasztalhatók. A tagozat Erdély első olyan kihelyezett felsőfokú intézménye, ahol magyar nyelven, nappali tagozaton gazdasági képzés folyik. A gazdasági szakemberek magyar nyelven történő képzése továbbra is a főiskola fő célja. Ugyanakkor ma már az intézmény oktatási központként határozza meg ma-

gát, tekintettel arra, hogy a képzési kínálat (újabb szakok, más képzési formák megjelenése) jelentősen bővült az induláshoz képest.

Kezdetben a Civitas Alapítvány működtette a főiskolát, amíg egy-két év múlva létre nem jött a Székelyudvarhelyért Alapítvány. Jelenleg a főiskola három lábón áll. A jogi háttérét a tatabányai főiskola adja, biztosítja továbbá a tantervet, kibocsátja a diplomát. A működéshez szükséges anyagi háttérét a Székelyudvarhelyért Alapítvány biztosítja, a működtetésért, a humán erőforrásért pedig a kihelyezett tagozat oktatói által közösen létrehozott MÜTF Egyesület a felelős. Az egyesület alapítása azért volt szükséges, mert a főiskola működtetését korábban biztosító Székelyudvarhelyért Alapítvány egyes tagjai a politikai életben is szerepet játszottak, és a főiskola és az alapítvány közötti személyi átfedések miatt politikai támadások érték az intézményt. A dolgozók nem szerették volna, ha a főiskoláról kialakított pozitív képet politikai támadások csorbítanák, ezért létrehozták az egyesületet. Tudatosan próbálták az intézményt függetleníteni a politikától.

A tagozat életében fontos lépés volt, amikor saját ingatlanhoz jutott. Három év működés után, a Fidesz kormány alatt az Illyés, illetve az Apáczai Közalapítvány támogatásával sikerült a Székelyudvarhelyért Alapítványnak épületet vásárolni és berendezni, így 2001-ben már az új épületben kezdték el az oktatást. Az elmúlt években további infrastrukturális jellegű fejlesztések is történtek: újabb számítógépes terem felszerelése, angol nyelvű szoftverrel való működtetése, és akkreditáltatása a román ECDL központtal, a könyvtár állományának bővítése, friss szakkönyvekkel való ellátása.

Az intézmény céljai, jövőképe

Küldetését és céljait a következőképpen fogalmazta meg az intézmény: *„Egyrészt nem akartunk versenytársként megjelenni az oktatási piacon a környéken működő nagy egyetemi központoknak, ahol elméleti jellegű gazdasági képzés folyik. Ezért Főiskolánk a komplementaritás jegyében a gazdasági szakemberképzést jelölte meg küldetésének. S mindezt, a szakma minél jobb elsajátítása érdekében magyar nyelven. Ugyanakkor a szakemberképzés a helyi munkaerő piac igényeinek való megfelelés jegyében is történt, hisz a helyi vállalkozók körében egy gazdasági szakemberhiány volt tapasztalható”* (Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, 2008).

A küldetés megvalósítását az intézmény a következő konkrét célok kitűzésével kívánja elérni: helyi szakemberhiány kielégítése, informatika- és nyelvoktatás, gyakorlatorientált oktatás, minőség és szakmaiság, végzett hallgatók itthon tartása.

Jelenleg a székelyudvarhelyi MÜTF egy életképes, jól működő intézmény. A jövőben mindezeket követően a vezetőségre az a szerep hárul, hogy az intézmény jelenlegi pozícióit a képzési piacon fenntartsa, vagy a lehetőségekhez mérten javítsa. Ennek érdekében igyekeznek a hallgatói igényeket a lehetséges mértékig figye-

lembe venni, illetve „több lábon állni”, a piaci igényeknek megfelelően olyan szakokat, szakirányokat, képzési formákat indítani, amelyek a finanszírozás szempontjából kiegészítő jellegűek.

Kihelyezett tagozatként a főiskola léte, működése az anyaintézmény által meghatározott, így a tatabányai MÜTF változásai hatással vannak a tagozatokra is. Tatabányán a főiskola hallgatóinak létszáma csökken, mivel a fiatalok inkább nagyvárosban akarnak tanulni, illetve inkább egyetemre, mint főiskolára jelentkeznek. Az utóbbi években nagyobb lett a kínálat, mint a kereslet, ami az intézmény önálló létének megtartását is megkérdőjelezi. A tatabányai intézmény hallgatói számának csökkenését, így fennmaradását új szakok (pl. mechatronikai szak) indításával kívánja megállítani. Az intézmény vezetője hosszú távon a MÜTF lehetőségét az integrációban látja, úgy hogy a MÜTF egy nagyobb intézmény, egy egyetem tagozatává vagy karává válna, ami egyrészt egy minőségi fejlődést (főiskola helyett egyetem), másrészt egy szélesebb képzési kínálatot jelentene. Úgy szeretnének integrálódni, hogy megmaradjon a főiskola egészében és nagy önállósággal, a székelyudvarhelyi tagozat megtartásával. Ez Székelyudvarhely számára szintén olyan szempontból lenne előnyös, hogy újabb szakok indítására adna lehetőséget, másrészt az ő rangjukat is emeli, ha nem egy főiskola, hanem egy egyetem tagozataként működnek.

Legitimáció, akkreditáció, minőségbiztosítás

A MÜTF magán felsőoktatási intézményként működik, a mai napig a tatabányai anyaintézmény kihelyezett tagozata. Az intézményt a román felsőoktatási rendszerben nem tudjuk elhelyezni, hiszen nem akkreditált a román oktatási törvény értelmében. A magyarországi oktatási minisztérium viszont nyolcévenként akkreditálja az intézményt, mint a Tatabányai MÜTF határon túli tagozatát. Az intézmény jelenleg 2015-ig rendelkezik akkreditációval. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók egy magyar felsőoktatási intézménnyel állnak hallgatói jogviszonyban, így magyar oklevelet kapnak. A MÜTF székelyudvarhelyi tagozata a magyarországi minőségbiztosítási kritériumoknak felel meg.

Az intézmény romániai akkreditálásának kérdése nem merült fel, az interjúalanyok elmondása szerint ez nem volt céljuk. Ennek megvalósítása azon túlmenően, hogy az előírásoknak megfelelő humán erőforrásokkal nem rendelkezik az intézmény, az is akadály, hogy Romániában főiskolát önálló intézményként nem lehet akkreditálni. A kihelyezett tagozatnak sok előnyét látják a székelyudvarhelyi vezetők, hiszen a magyar akkreditációs elvárások a romániaiainál jóval rugalmasabbak, így elkerülhetők az ennek merevségéből adódó buktatók.

Az egyik interjúalany úgy fogalmazott, hogy az oktatási rendszer „*lát is meg nem is...*”. Ez a mesebeli állapot azt is jelzi, hogy az intézmény az akkreditációt nem szerezte meg, de azért, hogy felvállalta az oklevelek honosítási folyamatának

bonyolítását, nyilván „látja” őket a román rendszer. Az oklevelek honosítása azt jelentette, hogy a román oktatási minisztériumban egy bonyolult eljárás során egyenértékűsítési bizonyítványt kaptak a végzett hallgatók, miszerint a magyar oklevél Romániában megfelel. Az ekvivalencia biztosításának korábban nehézséget jelentő procedúráját elsősorban a főiskola vállalta fel, nem a diákok intézték egyenként. A Bologna-rendszerben azonban a diplomák kölcsönös elismerésének elve alapján a honosítási eljárás a továbbiakban nem szükséges, a MÜTF által kiállított angol nyelvű oklevelet elfogadják.

Mára az intézmény felsőfokú szakképzéseket is indít, amelyeket viszont a romániai munkaügyi minisztérium akkreditált, így az intézmény által nyújtott képzési szolgáltatások nem idegenek a román rendszerben.

Képzési formák, képzési kínálat

A főiskolai szintű képzés tartalmilag teljes egészében a tatabányai modellt követi. Struktúrájában a Bologna-folyamat által indukált változtatások megjelennek, így a korábbi 8 féléves szerkezet 6 félévessé alakult át és bachelor fokozatot nyújt.

Míg korábban a képzés csak nappali tagozaton folyt, addig ma már ez kiegészül a levelező tagozattal is, sőt van olyan szakirány, ami csak ebben a formában jelenik meg:

1. közgazdászképzés kereskedelem és marketing BSc alapszakon nappali és levelező tagozaton, 3 év,
2. kommunikáció képzés marketing BSc alapszakon levelező tagozaton, 3 év.

A nappali tagozaton belül a hallgatók két képzési forma közül választhatnak a beiratkozás során. Az egyik forma a délelőtti oktatás, amelyet a „főállású” hallgatók választanak, a másik pedig a délutáni oktatás, ami azoknak szól, akik délelőtt (általában részmunkaidőben) dolgoznak. Az oktatás tartalmát illetően nincs különbség a délelőtti és délutáni órák között, a hallgatók ugyanazt tanulják és ugyanazt az oklevelet kapják. Ez nem jelent különösebb terhelést a főiskolának, mivel a nagy létszámú évfolyamokon egyébként is szükséges csoportbontást kialakítani, melyet nem párhuzamos időpontokban hirdetnek meg, hanem délelőtti és délutáni csoportokra osztva.

A küldetésben megfogalmazottakkal összhangban a képzés nyelve elsősorban a magyar, csak bizonyos szaktantárgyak oktatása folyik angol, illetve román nyelven. A képzés során a gazdasági életben is szükséges nyelvtudást erősítendő, a hallgatók számára kötelező a román kommunikáció, valamint az angol tanegységen való részvétel.

A főiskola nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati képzésre. A hallgatók sikeres elhelyezkedéséhez hozzájárul a gyakorlati képzés magas óraszámja és magas színvonal.

A főiskolai képzés mellett egyre nagyobb szerephez jut az intézmény életében a nem-főiskolai felsőfokú szakképzés is. Az indított szakképzések a román munkaügyi minisztérium által akkreditált szakként jelennek meg, piacorientáltak, illetve a vállalati igények szem előtt tartásával szerveződnek, és általában rövid távúak. A rövid távú és gyakran megrendelésre indított szakképzések mellett jelentős szerepe van az intézmény életében a hosszabb távú képzéseknek is, amelyek azon túlmenően, hogy az intézmény profilgazdagítását szolgálják, fontos tényezői a finanszírozási rendszernek is. A BSc szakok mellett az alábbi képzéseket indítja az intézmény:

1. online marketing szakirányú továbbképzés, 1 év
 2. euromenedzser felsőfokú szakképzés levelező tagozaton, 2 év
 3. logisztikai műszaki menedzserasszisztens felsőfokú szakképzés nappali tagozaton, 2 év
 4. informatikai képzés: az intézmény akkreditált ECDL felkészítő és vizsgaközpont
 5. nyelvképzés: az intézmény akkreditált TELC felkészítő és vizsgaközpont
 6. vállalkozó képzési és tanácsadói program
 7. gazdasági tréningek vállalkozók számára
- (Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, 2008).

A humán erőforrás alakulása, hallgatói arányok

Az anyaintézménnyel a székelyudvarhelyi tagozat mind formális, mind informális téren szoros szakmai kapcsolatot épített ki és tart fenn. Az anyaintézmény leglényegesebb szerepe a tartalmi vetület, a know-how, a tananyag biztosítása, de ugyanakkor szerepet vállal az intézmény működésének koordinálásában is. Az elmúlt néhány évben nagyobb függetlenséget biztosítottak a helyben dolgozó kollégák számára. Míg korábban például az udvarhelyi oktatók feladata a tanév közbeni oktatásra korlátozódott, s a vizsgáztatást az anyaintézmény oktatói végezték, addig ma már a vizsgáztatást is a helybeliek végzik. Az anyaintézmény a szigorlatokra, az államvizsgára delegál csupán bizottsági tagokat.

A főiskolán az oktatók többsége óraadó státuszban dolgozik. A néhány főállású oktatón kívül a többi oktató más egyetemeken, középiskolákban tanít, részben pedig vállalatoktól érkező szakemberek, akiket a gyakorlatorientált szemléletmód miatt előnyben részesítenek. Mivel Székelyudvarhelyen igazi elméleti tudással rendelkező oktató nagyon kevés van, ezért az elméleti alapozó tárgyakat többnyire magyarországi szakemberekre bízák, elsősorban Tatabányáról és Budapestről hívnak oktatókat, akik tömbösítve tartják az órákat. Az a tény, hogy a főállású oktatók száma nem túl magas, nem jelent problémát a vezetők számára, úgy vélik, a gyakorlati életben aktív szakemberek oktatói tevékenysége a gyakorlatorientáltság fenntartásának egyik lehetősége, sőt záloga.

A hallgatók nagyobb része székelyudvarhelyi, de a környező települések is jól reprezentáltak a hallgatói populációban. A hallgatói létszámok növekvő tendenciát mutatnak, de a táblázatból (1. táblázat) az is kitévnik, hogy a lemorzsolódás aránya viszonylag magas. Az interjúk alapján feltételezzük, hogy ennek oka elsősorban nem anyagi jellegű (nem tudják fizetni a tandíjat), hanem inkább szakmai okok húzódnak meg a háttérben. A piaci szemlélet dominanciájának megfelelően – minél több a hallgató, annál nagyobb a bevétel, könnyebb a gazdálkodás – a főiskolára való bemenet viszonylag széles körű, azonban a képzés időtartama alatt a minőségi oktatásra való törekvés nem teszi lehetővé, hogy a rendszerben továbbhaladjanak azok a hallgatók, akik az elvárásoknak nem tesznek eleget.

1. táblázat

A hallgatói létszámok alakulása

	Felvett hallgatók száma	Kiadott diplomák száma
1998–1999	77	-
1999–2000	55	-
2000–2001	22	-
2001–2002	41	31
2002–2003	44	35
2003–2004	30	5
2004–2005	59	15
2005–2006	92	14
2006–2007	158	13
2007–2008	112	15
2008–2009	94	-

Forrás: Tevékenységi beszámoló az 1998–2008-as időszakra

A hallgatói létszám 2004–2005-ös tanévtől kezdődő dinamikus növekedését a levelező tagozat indítása magyarázza. Mint említettük, a MÜTF hallgatói létszámát befolyásolták a politikai támadások is. A 2000-es választási évben a polgármester ellen indult kampány az intézményen csapódott le, minek következtében összesen 22 személy jelentkezett felvételle. A főiskola akkori igazgatója a politikai élet szereplője is volt, az akkori polgármester által az RMDSZ ellenpártjaként létrehozott Udvarhelyi Polgári Szövetség főtitkára volt egy személyben.

„S akkor persze, ebben benne volt, hogy a szülők is bizalmatlanok voltak, hát most hogy adjuk a gyereket egy olyan intézménybe, ahol nem lehet tud-

ni, hogy a politika fordulásával megbukik-e az intézmény vagy sem.” (10. interjú, 2009.)

Mára azonban az intézmény sikeresen próbálja függetleníteni magát a politikai hatásoktól, amit egyértelműen tükröznek az utóbbi évek hallgatói létszámadatai is.

A főiskola hallgatóinak létszáma dinamikusan nő, ezt az új szakok megjelenése, valamint kereskedelmi szakon 2006-tól a levelező tagozat indítása magyarázza. 2005-ben hirdette meg a főiskola új képzési formaként az euromenedzser felsőfokú szakképzést, mely népszerűnek bizonyult: az első tanévben 62 hallgató jelentkezett, a másodikban 52, a harmadikban 32 fő. 2007-ben indult a kereskedelem marketing szak kommunikációs szakiránya, melynek háttérét a budapesti Kommunikációs Akadémia biztosítja. 2008-ban pedig egy teljesen új területként műszaki képzést, ezen belül is logisztikai műszaki menedzserasszisztens felsőfokú szakképzést szervezett a főiskola a tatabányai Műszaki Intézet segítségével.

Mindezek mellett, alkalmazkodva a felmerülő igényekhez, egyéb szakmai képzéseket is szervezett a MÜTF. 2006-ban 50 fő részvételével agrármenedzser, 100 fő részvételével pályázati író képzést indított egy-egy alkalommal. A magyar Gazdasági és Közlekedési Minisztériummal közösen 2005-től folyamatosan szerveznek vállalkozók részére oktatói és tanácsadói képzéssorozatokat. A főiskola számítástechnikai és nyelvi képzéseket is folytat. Akkreditált ECDL felkészítő és vizsgaközpontjában évente közel 300 fő részvételével zajlik képzés, valamint akkreditált TELC, ECL és LCCI felkészítő és vizsgaközpontjában elsősorban angol, német és román nyelven általános és üzleti nyelvet oktatnak. Mindezen túl a főiskola több vállalatnak is szervez gazdasági tréningeket.

Finanszírozás és irányítás

Finanszírozás

A tagozat négyféle forrásból gazdálkodik: magyar állami finanszírozás, hallgatói tandíjak, a felnőttképzési programok nyeresége és vállalati támogatások.

A 2006–2007-es tanévtől a magyar Oktatási Minisztérium a MÜTF székhelyi tagozatának két évfolyama részére három éven keresztül évi 50 államilag finanszírozott helyet biztosított, ami 2009-től megszűnt. A 2010–2011-es tanévtől azonban ismét meghirdetésre kerül 50 államilag finanszírozott hely az alapképzések esetében, melyet akár nappali, akár levelező tagozaton tanuló hallgató megkaphat, felvételi átlagától függően (Modern Üzleti Tudományok Főiskola, 2010).

Nehézséget jelent, hogy a gazdasági válság hatására néhány diák nem tudja fizetni a tandíjat, megszűnt a munkahelyük, vagy a tanulmányaikat finanszírozó szülők váltak munkanélkülivé. A főiskolai vezetés ilyen esetekben engedélyezi a tandíjfizetés átütemezését, esetleg tandíjkedvezményt is nyújt a rászorulóknak. A

gazdasági válság negatív hatásai mellett az optimista főiskolai vezetés pozitív hatásokat is említ. Egyrésztől krízisidőszakban a tudás felértékelődik. Mivel azok az emberek tudják leginkább megtartani a munkahelyüket, akik megfelelő szakmai tudással rendelkeznek, ezért bíznak abban, hogy ez oda vezet, hogy nagyobb lesz az igény a tudás iránt, ezáltal a főiskola iránt is. Másrésztől egy érdekes tendencia tapasztalható. A válság a tandíj-fizetési nehézségek ellenére a hallgatói létszámok alakulására pozitív hatással is van. A 2008–2009-es tanév második félévét közel 10 plusz diákkal kezdték, akik nagy egyetemi központokból költöztek haza, mivel nem bírták az ottani többletköltségeket. A nagy egyetemi központokban kollégiumi lehetőség hiányában a szállás, valamint az utazás és a megélhetés költségei sokkal magasabbak, mint Székelyudvarhelyen.

Maga a főiskolai képzés veszteséges, a tandíjból befolyó összegek csak 70–80 százalékban képesek finanszírozni a képzési kiadásokat. Ugyanakkor a főiskola felnőttképzési programjai nyereségesek, amit a főiskolai képzésre vissza tudnak fordítani, a főiskolai képzés 20–30 százalékos hiányát a felnőttképzési programok profitjából finanszírozzák. A nyelvi, informatikai képzéseket alig hirdetik, mégis folyamatosan indítják az újabb és újabb csoportokat, mely annak köszönhető, hogy főiskolai szervezésben folynak, ami a jelentkezők számára színvonalas képzés garanciáját jelenti.

A bevételi forrásokat kiegészítik a vállalkozói támogatások, hiszen a szoros együttműködésnek köszönhetően a vállalkozások amellyel, hogy diákokat fogadnak gyakorlati képzésre, anyagilag is támogatják a főiskolát.

Az interjúk során az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy a piac törvényei erőteljesen érvénysülnek a főiskola finanszírozási rendszerében. Úgy tűnik, hogy az egyik nagy titka az intézménynek, hogy ezt a sokak által méltányolt pénzügyi stabilitást miként tudja biztosítani.

Irányítás

A határon túli tagozat a tatabányai főiskola szabályzatai szerint működik, és bár a helyi specifikumnak megfelelően ezen szabályzatokat átírhatják vagy kivételt képezhetnek, a szabályok alóli kivételes eseteket minden esetben megbeszélnek a tatabányai főiskolával, és csak olyan kivételt tudnak megvalósítani, ami nem ütközik a magyar oktatási törvénybe, és a tatabányai főiskolának az alapszabályzatait nem sérti. A kihelyezett tagozat vezetősége két irányba tartozik elszámolási kötelezettséggel: az oktatással, szakmai kérdésekkel kapcsolatban az anyaintézmény rektora, szenátusa felé, a pénzügyi elszámolásokkal pedig a Székelyudvarhelyért Alapítvány kuratóriuma felé.

Mivel nem önálló intézményről van szó, az intézmény főigazgatója, azaz csúcsvezetése a tatabányai főiskoláéval azonos. Ennek értelmében az irányítást a Székelyudvarhelyért Alapítvány Kuratóriuma, az anyaintézmény főigazgatója és a MÜTF Egyesület elnöke valósítja meg. Az operatív vezetés helyi szinten valósul

meg, és koordinálja az intézményben zajló tevékenységet. A székelyudvarhelyi képzési központ szervezeti felépítéséből kitűnik jól meghatározott hierarchiája, lebontott tevékenységi területekkel és munkakörökkel. Az operatív vezetést a központ igazgatója, valamint a tanulmányi igazgató valósítja meg.

A város volt polgármestere, mint az intézmény alapításának kulcsfontosságú személyisége inkább a Székelyudvarhelyért Alapítvány elnökeként avatkozik be a főiskola életébe, de csakis a stratégiai és nem a mindennapi kérdésekbe.

A tatabányai főiskola kihelyezett központjaként működni nem teher az irányítás szempontjából. A vezetőkkel készített interjúkból az derült ki, hogy a helyi intézménynek viszonylag nagy önállóságot biztosít az anyaintézmény. A mindennapi teendőkkal járó döntésekbe egyáltalán nem avatkozik be, kizárólag a nagyobb horderejű problémákkal kell az anyaintézmény vezető testületéhez fordulni, mint pl. ingatlanvásárlás, képzési profil, új képzés beindítása. Így a csúcsvezetés inkább tanács jelleggel szól bele az irányításba. A függés sokkal inkább a tantárgyak rendjén, struktúráján, a tanterv vonatkozásában (a know how szempontjából), valamint a számonkérés rendjén erőteljesebb. Kezdetben a függés érezhetőbb volt, de a döntések helyességét megtapasztalva a helybeliek egyre nagyobb döntési szabadságot nyertek. Ez azért is előnyös, mert sok esetben az ügyintézés folyamata nagymértékben felgyorsulhat, amennyiben a problémák helyi szinten megoldhatók (pl. a 2001–2002 tanév végéig a méltányossági vizsgákat csak Tatabányán hagyhatták jóvá, 2002 júliusától mindez a helyi tanulmányi igazgató felelősségi körébe tartozik).

Az operatív vezetést megvalósító igazgatók szemléletében a minőség biztosítása tekinthető vezérelvnek, hiszen ez az, ami az életben maradáshoz szolgálhatja. A minőségi képzés, a naprakész tudás nyújtása olyan elem a főiskola életében, amelyet a végzős évfolyamok eredményei is alátámasztanak. A tagozat vezetőit megerősítik az anyaintézménytől érkező, hallgatók teljesítményeire vonatkozó elégedett, pozitív visszajelzések.

Kihívások a Bologna-folyamat évtizedében

Általános jelenség, hogy a felsőoktatásba jelentkezők száma csökken egy demográfiai hullám következtében, így a 2009–2010-es tanévben a felsőoktatási kínálat jóval meghaladta az érettségizők számát. Ennek oka, hogy a rendszerváltás utáni gazdasági helyzetben kevesen vállaltak gyermeket, és a rendszerváltáskor fogant és született gyerekeknek ekkor kell beiratkozniuk felsőoktatási intézményekbe. Ezért a hallgatói létszámot befolyásoló fontos tényező a hallgatókért folytatott verseny, azaz a környéken működő hasonló profilú képzések.

Konkurenciát jelent a tagozatnak, hogy 2008-tól a szebeni Lucian Blaga Egyetem román nyelvű gazdasági képzést indított Székelyudvarhelyen. A MÜTF-öt az

akkori polgármester, Szász Jenő létesítette, a Lucian Blaga-t a mostani polgármester, Bunta Levente telepítette Székelyudvarhelyre.

„...nincs annyi igény közgazdászra Székelyudvarhelyen, meg az emberek sem annyira közgazdász irányultságúak” (10. interjú, 2009.)

Hasonló profilú képzés folyik ugyanakkor magyar nyelven Kolozsváron és Csíkszeredán is. Kolozsváron a Babes-Bolyai Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Karán működik magyar tagozat, Csíkszeredán pedig a magyar állam részéről a Sapientia-t sikerült megalapítani, ahol 2000-től folyik képzés a Gazdaság- és Humántudományok, illetve a Műszaki és Társadalomtudományok Karokon.

A MÜTF, bár konkurenciának tartja a Lucian Blaga-t, ennek ellenére a legutóbbi felvételik idején az igazgató elmondása szerint nem érezték a hatását. Feltehetőleg a MÜTF-öt a magyar nyelvű képzés, illetve a nappali tagozatos képzési forma miatt választják. A Lucian Blaga-n csak levelező képzés van, s az is alacsony óraszámú. A MÜTF a magyar oktatási törvény alapján a nappali tagozatos hallgatóknak adott óraszám 33 százalékát kötelezően biztosítja levelező tagozaton, ami azt jelenti, hogy minden hétvégén folyik a levelezős oktatás, pénteken és szombaton folyamatosan képzések vannak, néha még vasárnap is. Ezzel szemben a Lucian Blaga-n összesen csak három vagy négy hétvégén van oktatás egy félévben. Így itt bár könnyebb diplomát szerezni, a MÜTF-öt mégis sokan választják, és feltehetőleg fogják is választani, egyrészt mert magyar nyelven folyik az oktatás, és sok magyar anyanyelvű diák román nyelvtudása nem olyan szintű, hogy felsőfokú képzésben román nyelven tanuljon, másrészt a könnyebb diplomaszerezés a képzés minőségének alacsonyabb szintjével is jár(hat).

A MÜTF szoros kapcsolatot ápol a Sapientia-val és a Babes-Bolyai magyar tagozattal, éppen azért, mert mindkét intézményben ugyanaz a profil, a magyar nyelvű gazdasági felsőoktatás. A MÜTF mind a kettővel kifejezetten jó viszonyt tart fenn, vannak közös oktatóik, és a formális mellett az informális kapcsolatok is dominánsak. A Sapientia és a Babes-Bolyai közt megfigyelhető egy elég kemény verseny, mert egyrészt mindkét intézmény egyetem, másrészt pedig mert mindkettő úgy érzi, hogy ők a romániai magyar gazdasági felsőoktatásban a legerősebbek. A kettejük versengő viszonyán kívül áll a MÜTF, feltehetőleg nem tartják konkurenciának. A MÜTF úgy próbál versenyben maradni, hogy igyekszik olyan képzéseket indítani, amelyeket a másik két intézmény nem. A felnőttképzés az a terület, ahol a MÜTF erősebb, mint a két egyetem, színvonalasak a levelező képzéseik, a vállalkozó tréningek és az egyéb felnőttképzési programok is.

„marketing kifejezéssel fejezem ki magam, mi egy résmarketinget alkalmazunk, azt jelenti, hogy amit ők nem fődnek le, azt mi megpróbáljuk megcsinálni” (10. interjú, 2009.)

A különböző intézményekkel való jó kapcsolatok fenntartása mellett, a tagozat nagy hangsúlyt fektet a hallgatói és gazdasági szereplői igényeknek való megfelelésre is.

A fiatalok számának csökkenése és a konkurens intézmények miatt kialakult hallgatókért folyó versenyben a MÜTF nemcsak a képzési kínálatát bővíti folyamatosan, és alkalmazkodik maximálisan a hallgatók igényeihez a képzés szerkezetének kialakítása során (délelőtti–délutáni képzési forma), hanem igényfelmérést és kampánytevékenységet is folytat. A hallgatók későbbi sikeres elhelyezkedése érdekében a szakok meghirdetése előtt a főiskola munkatársai körülbelül 40 vállalkozó körében igényfelmérést végeznek, hogy megtudják, a vállalkozóknak milyen szakemberre, szaktudásra lenne leginkább szükségük. Az igényfelmérések alapján változtatott profilt a főiskola a közgazdászképzésben, és a felmérések következtében indították el a kommunikációs képzést, illetve a műszaki képzést is. A hallgatói létszámok folyamatos biztosítása érdekében a MÜTF rendszeresen felvételi kampányt is végez. A kampány során a munkatársak középiskolák végzős osztályaiban szóban és információs kiadványaikkal tájékoztatják a diákokat a MÜTF oktatási ajánlatáról.

Összességében megállapítható, hogy a főiskola sikeresen válaszol a felmerülő kihívásokra, melyet jól példáz az intézmény kiterjedt kapcsolatrendszere, a hallgatói létszámok, a képzés színvonala, mind pedig a hallgatók elhelyezkedési aránya is. A tudatos stratégiának, a magas szintű, gyakorlatias oktatásnak köszönhetően a hallgatók jól szerepelnek versenyvizsgákon, és könnyen el tudnak helyezkedni, 70–80 százalékuk a végzésre már munkahellyel rendelkezik.

Mint említettük, MÜTF-ön a Bologna-rendszer szerint folyik a képzés. Az első Bologna-rendszerben tanuló évfolyam 2009-ben végzett. A legutóbbi interjúk készítése során az interjúalanyok úgy nyilatkoztak, hogy a tagozat nem tervezi a mesterképzés indítását, mivel ezt egyrészt az anyaintézmény sem tervezi, másrészt a mesterképzés elindításához olyan anyagi és humán erőforrásbeli feltételeknek kell megfelelni, amelyet nem tudnak biztosítani. Túl nagy erőfeszítést igényelne a kihelyezett tagozat részéről az MSc képzés megszervezése. A tagozat vezetése úgy látta, hogy mindez nem jelent jelentős hátrányt számukra, mert a továbbtanulni szándékozó végzősök a helyi román egyetemekre tudnak jelentkezni, ugyanis elfogadják a MÜTF-ös diplomát alapképzésnek. Azonban – feltehetőleg az igények és a feltételek jelentős mértékű változása következtében – a 2010–2011-es tanévtől mégis meghirdetésre került két mester szintű szak: marketing és vezetés-szervezés mesterképzés (MÜTF, 2010).

Az ügyvezető igazgató elmondása szerint összességében nem elégedettek a Bologna-rendszerrel, a képzés struktúrája nem megfelelő, mert az alapképzés során sem az elméleti, sem a gyakorlati képzés nem fér bele a három évbe, párhuzamosan kell oktatniuk olyan tárgyakat, amelyeknek egymásra kellene épülniük.

„azoknak a hallgatóknak a tudása, akik most harmadévesek, meg akik a főiskolai képzésben voltak harmadévesek, ez összehasonlíthatatlan”

„három év alatt nem lehet annyit elsajátítani, mint négy év alatt, tehát mi ezzel most szegényedtünk” (10. interjú, 2009)

A Bologna-rendszert, a bevezetésre került hároméves képzést a főiskola részéről hosszú távon sem érzik hatékonynak, ezért a főiskola szerint csak a teljes átreformálás vagy a négyéves képzés visszaállítása jelenthet megoldást.

Más interjúalanyok szintén negatívan vélekednek a hároméves képzésről, mégis pozitív szempont is említésre került:

„... a bolognai-folyamatot, ha tartalommal a Kárpát-medencére tudnánk kitölteni és kihasználni, akkor hasznosnak tartom. Ha az átjárhatóságot mi egy magyar tartalommal, de egységes magyar tartalommal a Kárpát-medence valamennyi településére érvényes módon ki tudjuk tölteni és a fiataljainknak ezt átadni, akkor a bolognai-folyamat hasznos tud lenni. Tehát arra építve, hogy mi egy magyar Bolognát építenénk ki, akkor én azt gondolom, ez hasznos tud lenni. Tehát erre volnék én nyitott, és ebben volnánk mi partnerek. A mi kicsinységünkkel, itt a MÜTF-ünkkel és a felnőttképző központunkkal.” (11. interjú, 2009)

Politikai háttér, regionalitás, európanizáció

Idén tizenkét éves a Székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája. Sikerült fennmaradnia, ami kevés magyarországi felsőoktatási intézmény kihelezett tagozatáról mondható el Székelyföldön. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a helyi közösség tényleges szükségleteit, a hallgatók igényeit és lehetőségeit mindig szem előtt tartotta a képzési szervezések, és dinamikusan alkalmazkodott a vele szemben támasztott elvárásokhoz, miközben fő célként megőrizte a minőségi gazdasági képzés biztosítását.

Mint a keletkezéstörténetből kiderült, a főiskola létrejöttében mindvégig meghatározó szerepe volt a politikának, és ez a szerep az intézmény működésére is hatással van. Az intézmény alakulásának szakaszában a politikai tényezők serkentő szerepe egyértelmű, hiszen gyorsan mozgósítani tudták a szükséges forrásokat. A székelyudvarhelyi MÜTF életét elsősorban a magyarországi politikai változások befolyásolták. A FIDESZ kormányra kerülése után a főiskola ügyét politikai vonalon Szász Jenő polgármester vitte tovább, aki igen jó kapcsolatot alakított ki a magyar kormánnyal és így meg tudta teremteni a szükséges anyagi (és természetesen erkölcsi) támogatást is, amely a főiskola megfelelő infrastruktúrájának kiépítéséhez volt szükséges. Természetesen a román politikai erőviszonyok és a székelyudvarhelyi helyi politika is jelentős hatást gyakorolt a főiskola működésére.

Osszességében megállapítható, hogy a politikai hatások befolyásolják az intézmény fenntarthatóságát. A politikának inkább azonban az intézmény létrehozá-

sában volt szerepe, és kevésbé a működésben. Az alapítás legmeghatározóbb alakja az akkori polgármester, az ő karizmatikus személyisége és kapcsolatrendszere jelentős szerepet játszott az intézmény sikeres létrejöttében. A politika szerepe különösen a vezetési szemléletben és a finanszírozásban volt meghatározó. Bár már akkor is deklaráltan szerették volna a viszonylagos politikamentességet biztosítani, a politikai változások mégis jelentős mértékben befolyásolják az intézmény életét. Ma már az intézmény a politikától független szervezetként határozza meg magát: „a politika ki van gyomlálva” – nyilatkozta az intézmény egyik vezetője, aki azt hangsúlyozza, hogy a piaci szempontok erőteljesebb érvényesítése mellett is azért döntöttek, hogy a politikától függetleníteni tudják magukat. Így mára az alapító polgármester szerepe konzultatív, működésében nem függ tőle az intézmény.

Az intézmény működését ugyanakkor nagymértékben befolyásolják a választások is. Mint általában a politikailag létrehozott és meghatározott intézmények esetében a választások által destabilizált finanszírozási rendszer, a különböző hivatalokban történő személycserék, az új hatalom finanszírozási stratégiájának kialakítása, amely olykor szinte egy évig is elhúzódhat, krízis állapotot idézhetnek elő. Mivel egy határokön átívelő intézményről van szó, amely Romániában működik, a romániai, főleg helyhatósági választások szintén destabilizáló erőként hathatnak. Minden választás tehát (romániai és magyarországi egyaránt) fordulópont, mérföldkő lehet az intézmény életében. A legutóbbi romániai választások politikai fordulatot hoztak, a rivális párt képviselője került városatyai pozícióba.

Míg a politikának fontos szerepe volt az intézmény létrejöttében, mára a működés során ez a befolyás csökkenő tendenciát mutat. A politikai függetlenség biztosítását követően az intézmény vezetőinek elsődleges törekvése a minőségbiztosítás, a képzés gyakorlatorientáltságának, mint alapvető erősségének a megőrzése, fenntartása, ugyanakkor alapvető törekvése a fennmaradás is a más hasonló szakokat működtető intézményekkel folytatott versenyben.

Mindezen hatásokon felülkerekedve, regionális felsőoktatási intézményként a MÜTF megfelelően szolgálja elsősorban a kistérség igényeit, valamint keresi és érvényesíti azokat a stratégiákat az indított szakok újszerűsége és hiánypótló jellege, a képzési programok gyakorlatorientáltsága, a finanszírozási lehetőségek optimalizálása által, amelyek a túlélését, sőt fejlődését, megerősödését szolgálják. Teszi ezt olyan intézményként, amely anyanyelvi képzést biztosít a magyar kisebbség számára felső- és felnőttoktatási rendszerben egyaránt. Az európai irányelvekhez elsősorban a Bologna-folyamat által illeszkedik, bár az már önmagában is az európanizáció irányába mutat, hogy határokön átívelő intézményként határozhatja meg magát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ábrahám Katalin–Dr. Barabási Tünde: *A Székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – a székelyföldi gazdasági képzés kiterjesztésének szolgálatában*. (Megjelenés alatt.)
- Ábrahám Katalin–Dr. Barabási Tünde: *Kihívások a Székelyudvarhelyi MÜTF életében*. http://terd.unideb.hu/doc/kcs_esettaulmany.pdf
- Barabási Tünde: Regionális felsőfokú intézmények az udvarhelyszéki kistérségben. In JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, 2006, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 129–136. o.
- Geréb László–Ilyés Ferenc: *Tevékenységi beszámoló az 1998–2008-as időszakra*. Székelyudvarhely, 2008, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája Székelyudvarhelyi Képzési Központja.
- Kandikó József: *K&K KEM-ben*. <http://www.mutf.hu/erdeklodoknek/Bemutakozas/emlekek-a-szuletestol-a-kamaszkorig> (2008. június 27.)
- Kozma Tamás: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. http://www.ofi.hu/elemek/userfiles/248_KozmaKisebbOktKozepEu.pdf (2009. április 18.)
- Magyar Oktatási Hírügynökség: *Újra elindítja képzését Szlovákiában a MÜTF*. <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=21840> (2010. február 1.)
- Modern Üzleti Tudományok Főiskolája: *A felvételiéről*. <http://www.mutf.ro/index3.php?id=1>. (2010. március 2.)
- Modern Üzleti Tudományok Főiskolája: *Küldetés*. www.foiskola.ro (2008. május 2.)
- Modern Üzleti Tudományok Főiskolája: *MÜTF Székelyudvarhely 10 éve a felsőoktatásban*. Székelyudvarhely, 2008, Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának Székelyudvarhelyi Képzési Központja.
- Szikora Henrikné: *Öröm és emlékezés*. <http://www.mutf.hu/erdeklodoknek/Bemutakozas/emlekek-a-szuletestol-a-kamaszkorig> (2008. június 27.)

BELÉNYI EMESE–FLÓRA GÁBOR–HAUSMANN ALICE–SZOLÁR ÉVA
ÖNAZONOSSÁG ÉS MEGÚJULÁS

Az intézményépítés két évtizede a Partiumi Keresztény Egyetemen

„A vegyes lakosságú határmenti régióknak sajátos felsőoktatási-kulturális igényei vannak, amelyek eltérnek a homogén lakosságú térségektől, így ezeken a területeken sajátos felsőoktatási intézményi modellek alakultak ki. Ezek a felsőoktatási intézmények eltérnek az anyanyelvű, egy kultúrájú egyetemektől és fejlesztésük, működtetésük, valamint beillesztésük az adott oktatási rendszerbe különleges szak tudást és munkát igényel.”¹

A romániai magyarság számára az anyanyelven történő oktatás és ezen belül a magyar tannyelvű egyetem kiemelt fontosságú kérdések. Az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelképértékű kulcsintézménye. Az 1989-es romániai rendszerváltás után keletkezett politikai légkörben a magyar nyelvű oktatás ügye újra előtérbe került, elsősorban a magyar tannyelvű iskolák visszaállításának és az önálló magyar egyetem létrehozásának, pontosabban a Bolyai Egyetem visszaállításának kapcsán. Mind a mai napig nem született azonban olyan megoldás, amely megfelel a közel kétmillió romániai magyar kisebbség törekvéseinek. Az ily módon kialakult hiányt egy valós és legitim társadalmi igény kielégítésében igyekszik pótolni a romániai magyar magánegyetemi hálózat, amelynek szerves alkotórésze, teljes jogú tagja a Nagyváradon működő Partiumi Keresztény Egyetem (PKE).

A nagyváradi magyar nyelvű felsőoktatás 1990-ben indult újra, a Partiumi Keresztény Egyetem elődjének tekinthető Sulyok István Református Főiskola létrehozásával. Az intézmény alapító okiratának a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsának 1990. május 19-én kelt 39/1990 számú határozatát tekintik, mely kimondja a Főiskola megalakulását és ideiglenes vezetőtanácsának megszerveződését. Az intézmény névadója, Sulyok István, az 1922-ben létrejött Királyhágómelléki Egyházkerület első püspöke volt, így az új intézmény nevében is tükrözta hagyományőrző és identitásalakító küldetését.

Az 1999. július 1-jén megjelent Tanügyi Törvény világossá tette: az önálló állami magyar egyetem létrehozására belátható időn belül nem lesz mód, így az 1990-ben a Királyhágómelléki Református Egyházkerület által alapított Sulyok István Református Főiskolát alapítványi egyetemenként jegyezték be és működtették

¹ Ismertető: Kozma Tamás–Polónyi Tünde–Rébay Magdolna: *Kisebbségi egyetemek*. <http://www.ph.hu/mf/23.04.05.06/33.html>.

Önazonosság és megújulás

tovább. 1999. szeptember 20-án a Bihar Megyei Törvényszék 118/1999 számú jogerős végzésében jogi személlyé nyilvánította a Pro Universitate Partium Alapítványt. 1999. október elején a Pro Universitate Partium Alapítvány alapító tagjainak Közgyűlése kimondta a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozását, és elrendelte az egyetem ideiglenes működési engedélyének, valamint az akkreditáció megszerzésének érdekében szükséges lépések megtételét. A Pro Universitate Partium Alapítvány szorosan együttműködik a Sapientia Alapítvánnyal, valamint a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetemmel a közös erdélyi-partiumi magyar nyelvű egyetemi rendszer kiépítésében.

A Román Szenátus 2007. októberi határozatát megerősítve, 2008. szeptember 30-án a Képviselőház is törvényben mondta ki az Egyetem, ezen belül pedig a Bölcsészettudományi Kar és három képzési irány – a szociális munka, a német nyelv és irodalom és a teológiai didaktikai szak – végleges akkreditációját. Ezáltal létrejött – közel fél évszázados megszakítás után – az erdélyi magyarság első, államilag elismert, önálló magyar felsőoktatási intézménye: a Partiumi Keresztény Egyetem.

Intézményi esettanulmányunk egy hosszabb kutatás részeredménye, főként abban az értelemben, hogy más, korábban elkészült munkákra épül, illetve azok lezárását jelenti. A kutatás kronologikusan tagolódik. Először is azokat a történeti, politikai és társadalmi mozzanatokat keressük, amelyek az egyetem születéséhez vezettek. Ezután az elődintézmény Sulyok István Református Főiskola (SIRF) történetéhez kötődő egyetemépítés folyamatát vizsgáljuk. Végül, az intézmény egyetemmé válását mutatjuk be a Bologna-folyamat időszakában. Terjedelmileg ez utóbbi – az ezredfordulótól máig terjedő – szakasz elemzése teszi ki a tanulmány nagyobbik részét.

A kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mi változott az intézményben az egyetem alakulás folyamatában, ami részben egybeesett a bolognai rendszer bevezetésének időszakával. Módszertanilag az esettanulmány dokumentumelemzésen és egyetemi vezetőkkel, oktatókkal készített interjúk kiértékelésén alapszik. Egyaránt építünk politológiai, szociológiai és közgazdaságtudományi ismeretekre, de főként az alkalmazott területek (neveléstudomány, közpolitika) tudásanyagára. Ugyanakkor a szerzők maguk is résztvevő megfigyelői és értelmezői az eseményeknek, hiszen mindannyian – oktatóként vagy hallgatóként – hosszabb ideje kötődnek a Partiumi Keresztény Egyetemhez.

Az intézményalapítás gyökerei és társadalmi környezete

Ha arra törekszünk, hogy egy felsőoktatási intézmény születésének történetét megismerjük, akkor nem szorítkozhatunk pusztán az eseménytörténet megírására, hanem figyelembe kell vennünk azokat az „elbeszéléseket” is, amelyek e történet körül megjelennek. Meglátásunk szerint a hagyományos strukturális-funkcionális

elemzési mód éppen ezeknek az „olvasatoknak”, narratíváknak az értékelése során egészíthető ki termékeny módon az interpretatív-hermeneutikai szemlélettel.

Az említett perspektívából elemezve, a Partiumi Keresztény Egyetem alapításának előzményei az első világháborút követő időszakra, a romániai magyarság kisebbségi kényszerhelyzetéből fakadó identitásörző törekvéseire, a nemzetállami politikákkal szembeni védekezés stratégiáira, a szocializmus és az oktatási rendszer államosítása, az önálló, állami magyar egyetem felszámolása által kialakított helyzetre, valamint a rendszerváltás által eredményezett új lehetőségekre és kihívásokra vezethetők vissza. Ugyanakkor az egyetemalapítók-építők, általában a partiumi-erdélyi magyar közösség domináns ideológiai narratíváiban gyakran megjelenik egy sokkal távolabbi múltban gyökerező legitimáció keresése is, amely a reformáció korát, a váradi felsőoktatás kezdeteit (Schola Illustris és Jogi Akadémia), valamint az évszázadokon keresztül végignyúló erdélyi egyetem-alapítás kérdését szintén fontos előzményeknek tekinti.

A kisebbségi magyar felsőoktatás iránti erőteljes társadalmi igény jelentkezése és következetes ellehetetlenítése a román nemzetállami politika által nyomon követhető a Ferencz József Tudományegyetem erőszakos megszüntetésétől (1920) kezdve, a rövid ideig működő Bolyai Tudományegyetem Babes Egyetemmel történt kényszer egyesítéséig (1959), valamint a magyar nyelvű egyetemi oktatás ezt követő fokozatos felszámolásáig. Intézményhálózat hiányában a magyar kisebbség részvétele a felsőoktatásban és a tudományos életben leszűkült és messze alatta maradt a többségi nemzet részvételének (lásd Vincze, 1997). Ez a korlátozás máig ható következményekkel jár a romániai magyar felsőoktatás és tudomány életére, lehetőségeire.

1. táblázat

A felsőoktatásban tanuló hallgatók megoszlása 1989–2000 között

Tanév	Romániában tanuló hallgatók száma	Romániában tanuló magyar hallgatók száma	A magyar hallgatók %-os megoszlása
1989/90	164 507	7100	4,31
1990/91	203 864	8300	4,07
1991/92	250 027	8777	3,51
1992/93	322 080	12 842	3,98
1993/94	360 967	8814	2,44
1994/95	369 662	n.a.	n.a.
1995/96	336 011	12 248	3,64
1996/97	354 493	13 240	3,73
1997/98	360 590	13 944	3,86
1998/99	407 720	16 122	3,95
1999/00	452 621	21 724	4,82

2002-es népszámlálási adatok	Románia összlakossága	Magyar nemzetiségű lakosság száma	A magyarok %-os megoszlása
	21 698 181	1 434 377	6,60

Forrás: Bárdi, 2001: 48–49; Népszámlálás 2002.

A tanulási lehetőségek bővülése a magyar hallgatók létszámnövekedésében (lásd 2. táblázat) is jelentkezett, de mindig lépéshátrányban volt a többségi lakosághoz viszonyítva, s ez a jelenség a magánegyetemi hálózat kiépítése után néhány évvel is fennállt (például a 2004/05 tanévben, míg 10000 román lakosra 300 felsőoktatásban tanuló hallgató jutott, addig ugyanez az arány a magyarok esetében csak 207). A romániai Soros Alapítvány által kezdeményezett Közvélemény Barométer szerint a 25–29 éves korcsoportban a felvétel idején (1994–2004) a románok 15,7%-a, míg a magyarok mindössze 5,3%-a rendelkezett diplomával (Kovács, 2008: 124).

A rendszerváltozás után ugyan folyamatos volt a politikai és társadalmi törekvés az önálló magyar felsőoktatási és tudományos-kutatói intézményhálózat megteremtésére, valamint helyreállítására, elsősorban a tradicionális kolozsvári központhoz köthetően (lásd Bolyai Egyetem sikertelen visszaállítása), de ez, a román politikai elit elutasító viszonyulása miatt, többnyire csak az állami szektoron kívül valósulhatott meg. Az egyetem-alapítási törekvés lényegében egy többkampuszú, komprehenzív és önálló, állami fenntartású magyar egyetem létrehozását jelentette volna, szemben a jelenlegi tagozatos gyakorlattal.

Az intézmény a rendszerváltozás első évtizedében

A Partiumi Keresztény Egyetem a Sulyok István Református Főiskola szellemi és anyagi erőforrásain jött létre 2000-ben, ezért amikor az intézmény történetéről beszélünk, akkor szükséges kitérnünk az egyetemet megelőző szervezeti forma történetére is. Az 1990-től működő felekezeti főiskolán előbb egy levelező (vallás-tanári), majd hamarosan három kettős szakosodást nyújtó képzés (református vallás-tanár – szociális munkás, református vallás-tanár – német nyelv és irodalom, református vallás-tanár-jogtudomány) indult, kihasználva az akkori jogi keretet, amely a vallásfelekezeteknek lehetővé tette belső egyházi szakemberképzési igényeiknek megfelelő képzési irányok létrehozását. A Főiskola röviddel a megalakulás után állami engedélyekért folyamodott, amelynek nyomán sikerült elérni, hogy a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet kihelyezett karaként működjön, kiegészítve ezzel a Kolozsváron szervezett lelkészképzést az oktatási, szociális és jogász feladatok ellátására alkalmas szakemberek (öt éves) képzésével.

Az akkreditációt előíró kormányrendelet (1993) életbe lépése nyomán a Főiskola a már elindított páros képzési programok számára működési engedélyeket kért a román államtól, amely a vallás-tanár-szociális munkás és vallás-tanár-német nyelv és irodalom szakokat némi huzavona után el is fogadta, a jogászképzés elismerését viszont kategorikusan megtagadta. Mi több, a tanügyminiszter az intézmény vezetőivel folytatott tárgyalásai során a másik két szak elfogadását is a jogi képzés azonnali megszüntetésének feltételéhez kötötte (Mester, 2002: 15). A vonatkozó

törvényes rendelkezések ugyanis Romániában kizárólag román nyelvű jogi egyetemi képzést tettek lehetővé.

Egy hasonló célzatú rendelet nyomán, amely a pedagógiai egyetemi szakok működtetését állami monopóliummá nyilvánította, ugyanerre a sorsra jutott a SIRF által 1997-ben elindított magyar nyelvű egyetemi szintű tanítóképzés is. Mindezek a magyar nyelvű egyetemi szakemberképzést korlátozó kényszerintézkedések komoly csapást, presztízsveszteséget jelentettek az éppen csak kialakulóban levő, folyamatos politikai nyomásnak kitett intézménynek. A működési engedélyek és később az akkreditáció körüli konfliktusok ebben a kontextusban egyértelműen a felekezeti-nemzeti kisebbség törekvéseiről is szóltak, nemcsak az oktatói-kutatói és infrastrukturális háttér hiányosságairól.

2. táblázat

A Sulyok István Református Főiskola jellemzői

Alapítás éve	1990
Alapító	Református Egyház (Királyhágómelléki Református Egyházkerület)
Identitás és akadémiai kultúra	Református, felekezeti, de ökumenikus nyitottságot magáénak valló.
Kinek?	Egyháziaknak és világiaknak.
Funkció	Kettős vagy önálló szakosodást nyújtó professzionális-, általános- és szakképzések.
Intézményi típus	(1) Közösségi főiskola (2) Általános képzést szervező főiskola (liberal arts college)
Tanulmányi területek	Teológiai, társadalomtudományi, nyelvi, gazdasági, jogi, zenei.
Szakok	Vallásstanári, vallásstanár-szociális munkás, vallásstanár-német nyelv és irodalom, vallásstanár-jogtudomány, egyházi menedzsment, egyházi zene tanítóképzés.
Orientáció	Oktatásorientált (kutatás egyéni témákon keresztül).
Jogi státusz	Magán (működési engedéllyel rendelkező kar a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet keretében).
Fenntartó	Királyhágómelléki Református Egyházkerület (adományok – Széchényi Könyvtár, az amerikai Kossuth Klub, az ausztráliai Magyar Alap, magánszemélyek Clevelandtól Kaposvárig stb. – és saját források).
Irányítás	Összetétel: egyházi delegáltak, egyháztagok többsége és világiak kisebb számban. Típus: tekintélyelvű, tradicionális.
Intézményes (nemzetközi kapcsolatok)	Elsősorban magyarországi hasonló arculattal és akadémiai kultúrával rendelkező intézmények (Debreceni Egyetem (KLTE), Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskola, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Körösi Csoma Sándor Főiskola), amely mellett a hollandiai Christelijke Hogeschool Ede és a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet jelenik meg.

Védekezésként az intézményalapítók az „előre menekülést” választották, következő lépésük az önálló, teológiával nem párosított, de az egyházon belüli funkciókhoz kapcsolódó szakképzések (egyházi menedzsment, egyházzene) bevezetése volt. Az említett összekapcsolásra azért volt akkor szükség, mivel a világi szakok beindítását a román állami hatóságok felé hivatalosan az egyházon belüli feladatok ellátására felkészült világi szakemberek hiányával indokolták. Valójában azonban a Főiskola céljai nyilvánvalóan nem korlátozódtak az egyház saját szakemberutánpótlásának nevelésére, a teljes magyar szellemi elit erősítését tartották szem előtt. A hallgatók felekezeti összetétele (amely nagy vonalakban visszatükrözte a magyar lakosság egészének felekezeti számarányait) az ökumenikus nyitottság érvényesítésén keresztül szintén a nemzeti célok elsőbbségét fejezte ki az intézmény küldetési célrendszerén belül. A magyar közösség belső kommunikációjában egyébként köztudott volt az a kifelé sem titkolt szándék, hogy a Főiskolát távlatilag magyar tannyelvű egyetemmé szeretnék fejleszteni (Tolnay, 2002: 373).

A feszültségek másik eredője az intézmény fenntartási nehézségekből és az infrastrukturális körülményekből adódott. Az alapító egyház előregedő gyülekezeti egyre nehezebben tudták fenntartani a növekvő akadémiai aspirációkat. Az intézmény irányítása adományokkal pótolta a működési költségeket, illetve egyházi intézményként az állam 20%-os hozzájárulást tett az oktatók béreihez. Azonban az évről-évre bővülő szakstruktúra, oktatói és hallgatói bázis szükségessé tette volna a meglévő ingatlanok javítását és a fejlesztések elkezdését, amihez már nem álltak rendelkezésre források. Lényegében a magyar állami egyetem újraindításának sikertelen kísérletei és egy növekvő intézmény akadémiai aspirációi mellett ez volt a fenntartó-váltás és az intézményi transzformáció egyik legfontosabb mozgatórugója.

Ha az intézmény rendszerváltozás utáni évtizedének elbeszélései alapján akarjuk összefoglalni a változásokat, akkor a következőt mondhatjuk: a SIRF születése egy jogilag és politikailag cseppfolyós, bizonytalan időszakban ment végbe, amely az egyház szemléletében egy „kegyelmi időszaknak” tekinthető. A helyi közösség megvalósíthatja a korábban politikailag és ideológiailag ellehetlenített aspirációit. Maga az intézményalapítás egyértelműen a nemzeti-felekezeti közösség identitásának és politikai törekvéseinek a megfogalmazása és annak tárgyiasítása. Az intézmény azonban az első évtizedben („hőskorszak”) folyamatos „létharcot” és legitimációért folytatott küzdelmet vív, rendkívül szerény körülmények között működik, ugyanakkor nagyon erősen függ az alapítótól és az alapító egyháztól, annak lehetőségeitől.

Az intézmény egyetemmé alakulásának időszaka

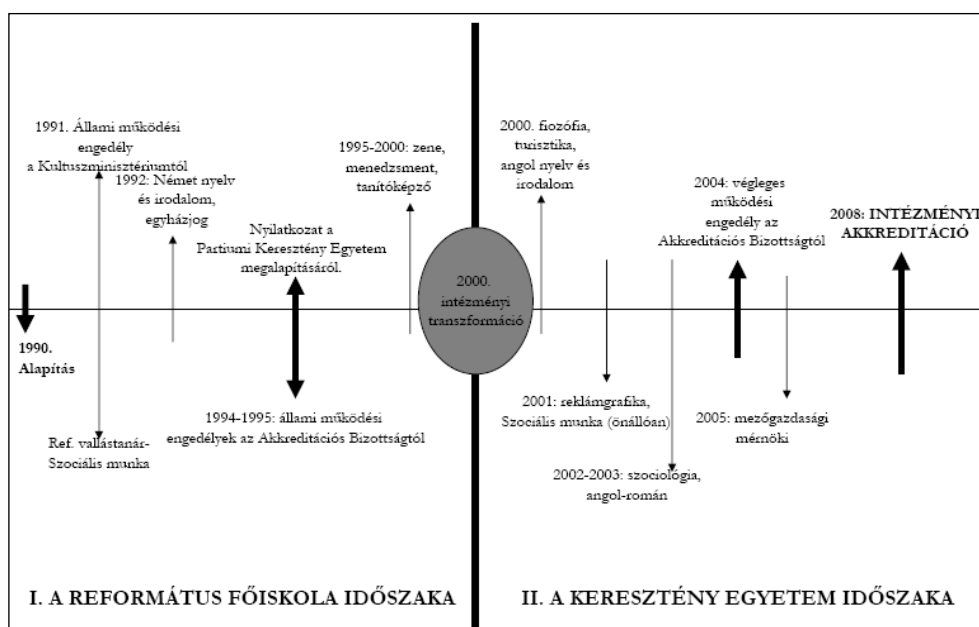
Az intézmény életében a 2000. év fordulópontot jelentett, amikor sikerült megvalósítani a már több éve érő célt, s anyaországi fenntartású, romániai magánegyetemmé alakítani a főiskolát, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) név alatt. Olyan

régen érő elhatározások válnak ezzel valóra, amelyek fordulatot és paradigmaváltást hoznak az intézmény életében:

1. függetlenedik a Protestáns Teológiai Intézettől, függetlenedik a lelkészképzéstől;
2. egyetemmé válik;
3. fenntartása függetlenedik az alapító egyháztól, ugyanakkor anyagi függésébe kerül a finanszírozó magyar államtól;
4. az erdélyi magyar magánegyetemi hálózat részévé válik;
5. az intézmény életét mindinkább az állami standardok irányítják („visszaállamosodás” idősza);
6. heterogénebb oktatói és hallgatói kar jelenik meg.

1. ábra

Az intézményi változások lépései 1990–2008 között



Az egyetemmé válás időszaka végeredményben napjainkig elhúzódó folyamatá vált. Az intézményi transzformáció egyben a küldetés, az akadémiai célok, a szakstruktúra és a tanterv, az oktatók és hallgatók összetétele, a tudományos-kutatói tevékenység, a finanszírozása és irányítás, valamint a társadalmi szerepértelmezés változásait vonta maga után. Azaz az intézmény strukturális és tartalmi átalakuláson keresztül válik fokozatosan egyetemmé.

A küldetésnyilatkozatra úgy tekintünk, mint az intézmény víziójának meghatározására, mint egy szimbolikus alkotásra. A küldetésnyilatkozat a történeti utalásokon túl a következőképpen határozza meg az intézmény általános céljait „közönség” számára: „... az egyetem célja a romániai magyar nyelvű oktatás rendszerének

*szerves részeként hozzájárulni a magyar felsőoktatás fejlesztéséhez, biztosítani nemzeti közösségünk számára a magasan képzett, nemzetközileg is versenyképes szakemberekkel való utánpótlást az anyanyelvű oktatás keretei között.”*²

Az intézményi transzformációt követően a PKE küldetésében a következő változásokat lehet megfigyelni a deklarált küldetés és az interjúk alapján:

1. Az intézmény már nem egyházi jellegűként, hanem a vallásos értékek érvényesítését felvállaló keresztény egyetemként határozza meg magát.
2. Felerősödnek a nemzeti közösséggel és a regionális szerepértelmezéssel kapcsolatos elemek.
3. Erősödő akadémiai aspirációs törekvések, amelyek nemcsak egy újabb intézményi életciklust jeleznek, hanem visszatükrözik a Bologna-folyamat időszakára jellemző retorikát is.

A PKE az egyetemmé-válás időszakában az állami szektor egyetemeinek legitimált szerepértelmezését és céljait kezdte még inkább átvenni, amelyet a külső minőségértékelések is felerősítettek.

Érdemes egy pillantást vetnünk a névváltásra és a névválasztásra is. A Sulyok István Református Főiskolát arról a püspökről nevezték el, aki 1920 után a román államosítás első hullámában a főiskolák és kollégiumok egyházi kézben való megtartásáért küzdött. A Főiskola ezzel nevében utalt egyházi és nemzeti jellegére, hiszen a partiumi és erdélyi területeken ezek a határvonalak egybeesnek. A Partiumi Keresztény Egyetem elnevezés hasonlóképpen arra a történeti-kulturális térségi egységre utal, amely ma több nemzetállam határának mentén fekszik. A megnevezés lényegében a II. világháború után eltűnt, s csak a mai kor euroregionális szemléletével látszik visszatérni, a román köztudatból viszont ma is csaknem teljesen hiányzik, bizonyos körökben pedig éppenséggel értetlenséget kelt. A névválasztás történeti utalása („Partium”) támadási ponttá vált már az engedélyeztetési folyamat során, de az intézmény parlamenti akkreditációs vitájában is.

² A teljes küldetésnyilatkozat: „*Folytatva az erdélyi magyar felsőoktatás évszázados hagyományát, belátva a romániai magyar nemzeti közösséggel szembeni felelősségét és kötelességét, a Királyhágómelléki Református Egyházkerület által 1990-ben alapított Sulyok István Református Főiskola oktató-kutató tevékenysége jogi kereteinek biztosítása, valamint a nagyváradi magyar nyelvű felsőoktatás fennmaradása és továbbfejlesztése érdekében, a Pro Universitate Partium Alapítvány 2000-ben létrehozta Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetemet, mint az 1959 utáni romániai magyar felsőoktatás első önálló intézményét. A Sulyok István Református Főiskola anyagi és emberi erőforrásaira épülő egyetem célja a romániai magyar nyelvű oktatás rendszerének szerves részeként hozzájárulni a magyar felsőoktatás fejlesztéséhez, biztosítani nemzeti közösségünk számára a magasan képzett, nemzetközileg is versenyképes szakemberekkel való utánpótlást az anyanyelvű oktatás keretei között.”* (Forrás: <http://www.partium.ro/main.php?l=hu&i=11>)

Legitimáció, akkreditáció és minőségbiztosítás

Amint kutatási eredményeink is alátámasztják, több, mint egy évtizede uralja már a felsőoktatás szereplőinek gondolkodását az, hogy a legfontosabb legitimációs forrás az állam (ezzel szemben a társadalmi legitimáció elsősorban csak a politikai deklarációk szintjén van jelen). Az állami hivatolok, háttér- és köztes szervezetek hivatottak akkreditációs és minőségbiztosítási (intézményi audit) eljárásokon keresztül meghatározni, hogy milyen intézményi célok és keretek működtethetőek törvényesen. A román akkreditációs eljárást jelenleg részben az ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – Román Felsőoktatási Minőségbiztosító Ügynökség) végzi, amely működési engedélyeket ad ki és az oktató-kutatói tevékenységet, valamint az intézmény infrastruktúráját értékeli. Ehhez kapcsolódik az intézményi akkreditáció, amelyet törvénybe foglalva a parlament szavaz meg azt követően, hogy oktatási bizottsága az előző értékeléshez hasonló szempontokat figyelembe véve megvizsgálja az intézményt, majd javaslatot tesz az egyetem törvény általi létrehozására.

A PKE esetében mindez egy nagyon hosszú és központilag késleltetett folyamat volt, ahol három program (vallásanári, szociális munka, német nyelv és irodalom) végleges működési engedélyt 2004-ben kapta meg az egyetem. Ennek alapján kérték az intézményi akkreditációt, amely három évig rekedt meg az oktatási bizottság szintjén, míg 2007 őszén a parlament elé kerülhetett, majd 2008 őszén meg is szavazták azt. Csupán ekkor, ennek a jogi aktusnak a nyomán lett a PKE teljes jogú, államilag akkreditált magyar magánegyetem. Az intézményi akkreditáció szimbolikus üggyé nőtte ki magát, amely a román parlamentbe érve túlterjedt egy intézményi forma jogosultságainak meghatározásán és politikai-ideológiai kérdéssé vált. Épp ebből kiindulva érdemes különválasztanunk az akkreditáció két fázisának jellemző konfliktusait és nehézségeit: míg az első fázis többnyire intézményi kontroll alatt maradt, addig az utóbbi kikerült ez alól és egy szürke zónában mozgott, alig befolyásolható „végeláthatatlan” folyamattá válva.

Szakmai akkreditáció. A végleges működési engedély megszerzését csak azon szakok esetében kérvényezhette az intézményi vezetés, amelyek már legalább három végzős évfolyammal rendelkeztek. Szakminiszteri szintű politikai döntés nyomán lehetővé vált, hogy az előző intézményi keretben végzett évfolyamokat is figyelembe vegyék, így gyakorlatilag röviddel a transzformáció után kezdeményezni lehetett a legnagyobb múlttal rendelkező három szak akkreditálását. Az egyik legfontosabb nehézség az egységes értékelési-minősítési keretből adódott, amely a komprehenzív egyetemek standardjait alkalmazta az újszülött, eltérő küldetésű magánegyetemekre is. A másik nehézséget az árnyalatlan kvantitatív-objektív intézményi értékelések³ jelentették: a megfelelő számú tudományos és didaktikai fokozattal rendelkező oktatói kar kialakítása egy fiatal kisebbségi intéz-

³ Nem az objektív, külső minőségértékelések létjogosultságát kérdőjelezzük meg, hanem mindössze az árnyalásukat tartjuk fontosnak.

mény esetében időigényes feladat, amely véglegesen csak a pályájukat itt megkezdett új oktatói nemzedékek tagjainak „beérésével” oldódik meg.

Intézményi akkreditáció. Lényegében ez jelentette a PKE esetében a legnagyobb kihívást. A folyamat során törvénybe foglalva kellett elismertetni azt, ami az intézményi transzformációval csak az egyoldalú deklarációk szintjén jelent meg, vagyis az egyetemmé válást. Az ügy politikai-ideológiai kérdéssé vált, hiszen egy olyan kisebbségi egyetem kérte az akkreditációt, amelynek alapítója a nemzeti közösség egyik legismertebb és legnagyobb erkölcsi-politikai tőkével rendelkező vezető személyisége.⁴

Az intézmény teljes jogú egyetemi státusának elismerése megadta az intézménynek a diplomakiadási és államvizsgáztatási jogot, amivel megnőtt a lehetősége saját kisebbségi küldetésének és céljainak felvállalására és megvalósítására is. Az akkreditáció a romániai felsőoktatás teljes jogú tagjává tette az intézményt, amely a belföldi és külföldi kapcsolatépítést, a Bologna-folyamatba való tényleges bekapcsolódást, a román állami és nemzetközi pályázatokon való részvétel lehetőségének biztosításával pedig az intézmény további fejlődését segíti.

Képzési formák és képzési kínálat

A Bologna-folyamat elnevezés alatt megismert felsőoktatási reform eredeti céljainak megfelelően elsősorban a képzési szerkezet átrendezését (két-, három- vagy többciklusú rendszer bevezetése) jelenti. Ez a folyamat – ha időben elhúzódóan is – újrapozicionálja a felsőoktatási intézményeket, funkcionális változást von maga után, előtérbe helyezi a vertikális különbségeket, valamint a tartalmi hangsúlyok újragondolását szorgalmazza a különböző képzési típusokban és szinteken. A Bologna-folyamat kapcsán elindult, felülről vezérelt intézményi változások mellett talán sokkalta fontosabbak azok az erők, amelyek az intézmény és társadalmi környezetének változásából, valamint így kialakuló problémákból és új helyzetekből adódnak.

Az intézmény fejlesztésével megbízott vezetés és a mindenkori tantervkészítők az intézmény küldetését, céljait és a külső környezetet (társadalmi-gazdasági igények, állami szttenderdek, Bologna-folyamat) figyelembe véve végzik tevékenységüket. Az intézményben készült interjúk és az összegyűjtött dokumentumok szerint főként a következő külső és belső változások voltak hatással az intézmény képzési kínálatára, szerkezetére és tantervi hangsúlyaira.

⁴ Tőkés László európai parlamenti képviselő, a PKE alapító elnöke, a Királyhágómelléki Református Egyházkerület püspöke (1990–2009), a Pro Universitate Partium Alapítvány elnöke kulcsszereplője az egyetemépítés folyamatának.

(1) A hallgatói heterogenitás rohamos növekedése és a hallgatói igények átalakulása

A képzési és tantervi kínálat átalakulása egyszerre elindítója és következménye is a hallgatói összetétel átalakulásának. Ez a folyamat jóval az intézményi transzformáció előtt elkezdődött, lényegében annak egyik hajtóereje volt. Látva a rendszerváltozás után bekövetkező társadalmi-gazdasági átalakulást és felismerve az intézmény regionális, határmenti szerepét, a finansziális lehetőségekhez mérten igyekeztek új „piacképes”, gyakorlatorientált képzési irányokat elindítani.

Ebben az időszakban kezdtek felerősödni az akadémiai aspirációk is, de ugyanakkor továbbra is meghatározó maradt az addigi hagyományos intézményi és pedagógiai kultúra, amely az intézmény megkülönböztető jegyeit és minőségét a hit és tudás összekapcsolásában, a morális nevelésben és a kisközösségi légkörben látta. Az intézmény képzési kínálatát nagyon gyors változás jellemezte, évről-évre új szakok jelentek meg, amellyel együtt bővültek a tanszékek, átalakult az oktatói testület és a hallgatói csoportok összetétele is (nagyraoszt homogén, felekezeti elkötelezettségű, vallásos diákságból heterogén, laza vallásos elkötelezettségű diákság lett). A világi szakokat a főiskolai korszakban – a már ismertetett körülmények miatt – többnyire vallásos tanári szakokkal párosították, de a jogi keret változásával megjelent egy erőteljes igény arra, hogy önállóan induljanak, s ez 2000-től fokozatosan meg is valósult. A következő sorrendben bővült, illetve alakult át a képzési kínálat:

1. 1990: református vallásos tanár;
2. 1991: református vallásos tanár-szociális munka;
3. 1992: református vallásos tanár-német nyelv és irodalom, református vallásos tanár-egyházjog (nem kapott működési engedélyt);
4. 1995–2000: zene, tanítóképző-idegen nyelv (nem kapott működési engedélyt);
5. 2000: filozófia, turisztika, menedzsment, angol nyelv és irodalom;
6. 2001: reklámgrafika, szociális munka (önállóan);
7. 2002–2003: szociológia, angol-román;
8. 2004: mezőgazdasági mérnöki (mivel a PKE-n belül nem kapott ideiglenes működési engedélyt, a Debreceni Egyetem kihelyezett tagozataként működik).

(2) Tartalmi átalakulások

Ez megközelítőleg a következő elmozdulásokat jelentette. Egyrészt, fokozatosan – sajátos belső intézményi folyamatok következtében – egyfajta funkcionális elkülönülési tendencia érvényesül a kifejezetten teológiai tartalmat hordozó ismeretanyag és a különféle szakdiszciplínák között. Másrészt, az intézmény megtartja az általánosan művelés szándékát, viszont tartalmilag folyamatosan korszerűsíti azt (például míg korábban az irodalom vagy történelem, addig utóbb már a számítógépes, európai uniós ismeretek és a nyelvi képzés kap hangsúlyt). Hasonló azonban a

Önazonosság és megújulás

szándék magyarázata, hiszen korábban és jelenleg is a hiányos középiskolai felkészítéssel indokolják, de míg előbb az eltérő történelmi-politikai helyzet, addig utóbb a felsőoktatás expanziója húzódik meg mögötte.

Harmadrészt, a Bologna-folyamat időszakában két másik tantervi elmozdulás is történt: a regionális-jellegű interdiszciplináris tartalom és a gyakorlatorientáltság növelése. Az intézmény regionális szerepértelmezése nemcsak a tantervi tartalomra, a meritési bázisra, a társadalmi-gazdasági kapcsolatokra és a különböző tanszéken folyó oktatói és kutatói munka összefogására vonatkozik, hanem más egyetemekkel való kapcsolattartást és közös képzések indítását is lehetővé teszi, például mesterképzések szintjén.

A gyakorlatorientáltság erősödése az oktatási tevékenységben nem vont maga után feszültséget, hiszen tudományegyetemi vagy elméleti orientációjú szakok hiányában, a képzési területek többsége eleve nagy hangsúlyt helyezett a praktikumra. A hallgatói igények is folyamatosan erősítették azt, hogy a munkapiacra azonnal alkalmazható készségek és jártasságok jelenjenek meg nagyobb súllyal a tantervben. Ugyanakkor a tanterv átalakítása során itt is jelentkezett a korábbi négy éves tananyag három évbe történő belesűrítésének kérdése. Ami azonban a Bologna-folyamat azon törekvését illeti, hogy „újat és mást” kell tanítani, ez itt nem jelentett problémát, hiszen egy növekedő intézmény eleve folyamatosan újítja és bővíti az egyes szakok tantervét, s így nem lehet merev, rögzült struktúrákról beszélni.

(3) A kétciklusú képzés bevezetése

Mivel a reform célja a képzési szerkezet megváltoztatásán keresztül a teljes felsőoktatási rendszert átalakítása, ezért érdemes a föntiektől külön is beszélnünk az intézményi implementációról és annak intézményre gyakorolt következményeiről. Az új képzési rendszer bevezetését törvényeken és rendeleteken keresztül tették kötelezővé, így csak arról beszélhetünk, hogy milyen háttérvisszhangja volt és milyen hatással lett az intézmény életére vonatkozólag.

Az intézmény vezetőivel, oktatóival készített interjúinkban az egyik legfontosabb kritika a Bologna-folyamat valós vagy vélelmezett burkolt céljainak szólt: „tönkreteszi az európai felsőoktatás évszázados hagyományait” és az „amerikai elképzeléseket szolgálja”. Ezzel együtt többen azt is megfogalmazták, hogy az elit felsőoktatás – amelynek elképzeléseit a szereplők a múltból és a tudományegyetemek világából hordoznak magukkal – felszámolása lényegében nem a Bologna-folyamattal, hanem a tömegesedéssel kezdődött, ahol a reform csak mélyíti a folyamatot, de nem kezdete annak.

A kétciklusú képzés bevezetése a PKE életében valójában a „megmaradni egyetemnek” és „elkerülni a visszafokozást” jelentőségével bírt. Romániában az egyetemi rang megtartásának feltétele a mesterképzés az új oktatási törvénytervezet szerint, ennek hiányában formálisan visszaminősíthetik az intézményeket. Az lefokozódás egyik előrelátható következménye, hogy azon hallgatókat, akik nem

akarnak kilépni a munkapiacra az alapképzést követően, intézményváltásra kényszeríti, s ez együtt jár a hallgatói érdeklődés csökkenésével is.

Az intézmény lefokozásának értelmezése helyett azonban a funkcionális átalakulással is megragadhatjuk a folyamatot, amely a román „posztszekundér” és „főiskolai” szektor vertikális integrációjára (a posztszekundér szektor akadémiai szintjének növelése, az akadémiai sodródás, az egyetemek elmozdulása a szakképzés felé) vezethető vissza. A Bologna-folyamat időszakában felerősödött folyamat (1) elmosta a teljes főiskolai szektort, azaz a főiskolák egy része egyetemi rangot kapott, mások az egyetemekbe integrálódtak, míg (2) a rövid-ciklusú képzéseket egyrészt a poszt-szekunder oktatásba, másrészt az egyetemekbe integrálták. Az alapképzés új funkciója pedig részben ezekkel a változásokkal függ össze.

A valódi kérdés tehát az volt, hogy sikerül-e beindítani mindkét ciklust és ezzel megtartani az egyetem státuszt, amit sokáig az intézményi akkreditáció hiánya késleltetett. Az akkreditáció elnyerése után a végleges akkreditációval rendelkező alapszakokra épülő mesterszakokra jelenthettek be alapítási igényt. Az alapítási kritériumok esetében főként a megfelelő tudományos és didaktikai fokozattal rendelkező oktatók (például az órák 80%-kát az intézményben főállással rendelkező professzorok, docensek, vagy doktori fokozattal rendelkező adjunktusok kell tartásuk), jelentett kihívást, amit részben tanszékközi együttműködés révén, interdiszciplináris nyitottságot tükröző tantárgyak beillesztésével sikerült megoldani. Az oktatói testület 20%-ára külső oktatók is meghívhatók, ezt részben a romániai állami egyetemek oktatóival (például Nagyvárad Állami Egyetem, Babes-Bolyai Tudományegyetem), valamint a határon átnyúló együttműködés és magyarországi egyetemi kapcsolatok keretében oldották meg (például meghívott oktatók a Debreceni Egyetemről, a Károli Gáspár Református Egyetemről és az Eötvös Loránd Tudományegyetemről).

Az intézmény erőfeszítései már első „nekifutásra” sikeresnek bizonyultak. Négy mesterszak kérelmét (Filozófia és művészet a nyilvános térben, Kortárs politikai filozófia, Többszervezés és multikulturalitás, Európai szociálpolitikák) az ARACIS pozitívan bírálta el, s ezzel nemcsak a visszafokozódást lehetett elkerülni és a magyar nyelvű mesterképzések kínálatát bővíteni, de a továbblépés lehetőségei is megnyíltak az intézmény előtt. Amennyiben a közeljövőben sikerül erre a struktúrára a tervezett interdiszciplináris doktori iskolát is ráépíteni, a képzések teljes vertikumát el lehet majd érni helyben és az utánpótlás nevelés is megvalósulhat, valamint számos új fejlesztési és kutatási forrás pályázati lehetősége is megnyílik.

A Bologna-folyamat másik ismert célja a hallgatói mobilitás ösztönzése, amelyet a szerkezet átalakításán túl azzal kívántak elérni, hogy modularizálták a tantervet és bevezették a kreditrendszerét. A PKE pozíciója e tekintetben szintén hátrányos volt sokáig, mivel nem-akkreditált egyetemenként nem vehetett részt az európai hallgatói és oktatói csereprogramokban. (például Erasmus program). Az intézményi akkreditáció elnyerése nyomán e tekintetben is elkezdődtek a munkálatok, s az intézményi együttműködések széles körében gondolkodnak, nemcsak a hasonló és szűk portfólióval rendelkező intézményekkel történő kapcsolatfelvételen.

Az egyetem tudományos tevékenysége

Az egyik legfontosabb esemény a romániai oktatáspolitikában a 2006/87-es törvény volt, amely lehetővé tette, hogy életbe lépjen a minőségbiztosításra vonatkozó 2005/75-ös Sürgősségi Kormányrendelet. Ez a rendelet a teljes román oktatási rendszerre vonatkozik, és előírja az ARACIS létrehozását, amely független köztes szervezet és hatáskörébe az akkreditálás, az akadémiai értékelés és a minőségbiztosítás tartozik. A tudományos kutatás olyan terület, melynek a finanszírozását verseny előzi meg, amelyet az ANCS⁵ és/vagy CNCSIS⁶ ír ki. A CNFIS⁷ úgy véli, hogy figyelembe véve az európai és nemzeti stratégiai irányokat, a tudományos kutatás állami finanszírozását szükséges növelni. Fontosnak tartja az egyetemek támogatását a kutatások ismertté tételében (elismert kiadványok/publikációk, évkönyvek, tudományos publikációk, országos konferenciák, az on-line adatokhoz való hozzáférés stb. támogatását).

A fentiek értelmében, ha a PKE-t a tudományosság szempontjából vizsgáljuk, akkor az oktatók minősítésének kérdésével, a kutatási tevékenységgel és annak finanszírozásával kell foglalkoznunk. Az PKE prioritásként kezeli az oktatók szakmai minőségének folyamatos emelését, ezt segítik az éves minőségi ellenőrzések, melyek az oktatók önképzését, publikációit, konferenciákon való részvételét, szakmai eredményeit vizsgálják. A minőség fejlesztését és biztosítását az Egyetemi Szenátus 2008. okt. 76/1. határozata alapján öt bizottság szolgálja: Minőségbiztosítási Bizottság, Etikai Bizottság, Didaktikai Bizottság, Tudományos Kutatások Bizottsága és a Gazdasági Bizottság.

Az egyetemnek 134 oktatója van, ebből 80 főállású. A didaktikai fokozatok megoszlása a következő: 12 professzor, 19 docens, 58 adjunktus, 25 tanársegéd és 20 gyakornok. Tudományos fokozat tekintetében az elmúlt tíz évben jelentős haladás tapasztalható. A főállású és társult oktatók közül 51-en rendelkeznek doktorátussal (2000-ben 22 oktatónak volt doktori fokozata), és 41-en doktoranduszok.

Az oktatás és tudományosság színvonalának emelését szolgálják a partnerségi együttműködési szerződések bel- és külföldi egyetemekkel, intézményekkel. A PKE ma 78 partnerségi kapcsolattal rendelkezik. A romániai (Bukarest, Temesvár, Kolozsvár) és magyarországi (Budapest, Debrecen, Szeged, Pécs, Sopron, Győr, Miskolc) egyetemeken kívül partnerségi kapcsolatot ápol a komáromi Selye József, a poznani University College of Business and Foreign Languages, a párizsi Sorbonne, és a hollandiai Keresztény Hittudományi egyetemekkel. A tudományosság fejlődését célozzák a különböző intézményekkel létrehozott partnerségi kapcsolatok is (pl. Magyar Professzorok Világtanácsa, Sapientia Hungaria Alapítvány,

⁵ Autoritate Națională a Cercetării Științifice (Nemzeti Tudományos Kutatási Hatóság).

⁶ Consiliul Național pentru Cercetare Științifică din Învățământul Superior (Nemzeti Felsőoktatási Tudományos Kutatási Tanács).

⁷ Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (Nemzeti Felsőoktatási-Finanszírozási Tanács).

Lifelong Learning Program Comenius, Erdélyi Múzeum Egyesület, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, stb.).

E kapcsolatok sorában külön figyelmet érdemel az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapjából támogatott „Magyarország – Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007–2013.” A program 2009-es kiírása során a PKE hét pályázatra kapott támogatást, összesen mintegy félmillió euró értékben. Ezek közül az egyetem három pályázatban a vezető partner (1. Európai, nemzeti és regionális identitás – elmélet és gyakorlat, 2. A romák munkaerőpiaci integrációjának elősegítése a Bihar – Hajdú-Bihar Eurorégióban, 3. Best Practice gyakorlatokra alapozó, panziós-falusi vendéglátó és idegenvezető képzések előkészítése és lebonyolítása a határtérség turizmusáért), négyben pedig a határon túli projekt partner szerepét tölti be. (1. A Nő és a Természet – Női identitás-erősítő programsorozat, 2. Határmenti pedagógus közösségek interkulturális kompetenciájának erősítése 3. Kistérségi együttműködések elősegítő partnerségen alapuló képzési program Hajdú-Bihar és Bihar megyékben, 4. A centrum – periféria viszony átalakulásának határmenti perspektívái a kulturális regionalizmus és a kortárs vizuális kultúra kontextusában).

A kutatások finanszírozói között – a már említett Európai Unió Regionális Fejlesztési Alap mellett – a leggyakrabban magyarországi intézményeket találunk (Magyar Tudományos Akadémia Határon Túli Kutatói Ösztöndíja, Magyar Tudományos Akadémia – Domus Hungarica, Sapientia Alapítvány, Magyar Oktatási Minisztérium, OTKA), de romániai finanszírozók is jelen vannak (CNCSIS, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság). Számottevő a nemzetközi magánfinanszírozók (például Nyílt Társadalom Intézet, Kárpátok Alapítvány, Közép-Európai Egyetem) jelenléte is.

Az egyetem tudományos tevékenységének elősegítése és annak felmutatása teremtette meg egy tudományos folyóirat létrehozásának igényét. 2002-ben létrejött a Partiumi Egyetemi Szemle. Jó értelemben vett eklekticizmusa az egyetemen folyó tudományos tevékenységet tükrözi. A szakterületeket különböző rovatok jelenítik meg: Lélek – Tér – Kép (teológiai írások), Jelenválóság (szociológiai, közgazdaságtani, pszichológiai tanulmányok), Nyelvvilág (irodalomelméleti, irodalomtörténeti, nyelvészeti, valamint idegen nyelvű írások), Gondolatút (filozófusok „agórája”, képzőművészeti tanulmányok), Felütés (zenetudományi írások), Gutenberg – galaxis (recenziók), Mikrokozmosz (az egyetemünkön elhangzott, nem feltétlenül szaktudományos szövegek, mintegy az egyetem belső tudományos életének tükröként), A dialógus tere (az egyetemi tudományos közösség tagjai között, oktatók és hallgatók között). A Szemle motivációs céllal közli a hallgatók legsikeresebb kutatási eredményeit is. Az illusztrációk a Reklámgrafika Tanszék diákjainak munkái.

Ebből a lapból és szerkesztőségéből nőtte ki magát a 2003-ban bejegyzett Partiumi Kiadó, melynek célja egyetemi jegyzetek, szöveggyűjtemények, a PKE oktatói által írt tudományos dolgozatok, konferencia anyagok, szakkönyvek, alkalmi kiadványok (brosúrák, népszerűsítő kiadványok, konferenciakötetek, felvétei tájé-

Önazonosság és megújulás

koztatók, stb.) és a Partiumi Egyetemi Szemle kiadása. A Partiumi Kiadó akkreditálása jelenleg folyamatban van.

Az egyetem finanszírozása

A finanszírozás alapelvei

A Partiumi Keresztény Egyetem a létező és megfogalmazott szükségletek, valamint a kezdeményező csoportok munkájának eredményeként, támogató politikai döntés nyomán jött létre. A PKE finanszírozását a magyar kormány költségvetéséből biztosították, a Sapientia Alapítványon keresztül, az erdélyi-partiumi felsőoktatási rendszer négy (kezdetben három) helyszínére (Kolozsvár, Marosvásárhely, Csíkszereda, Nagyvárad) való arányos 10%+30%+30%+30%-os arányban. Ez azt jelentette, hogy bár a PKE és az EMTE elvileg és jogi státusuk tekintetében a romániai magánegyetemi hálózathoz tartoznak, finanszírozási szempontból egy nagyon is atipikus helyzetbe kerültek a többi magánegyetemhez képest. Míg ugyanis a többi magánegyetem döntő módon a hallgatók által befizetett tandíjakra alapozta létét, a romániai magyar magánegyetemi hálózat e két alkotórésze alapvetően magyar költségvetési⁸ finanszírozású intézménnyé vált.

A hosszú távú magyar állami finanszírozás stabilitása olyan tényező, amely nélkül a stratégia tervezése megkérdőjelezhető. A 2008/2009-es tanévtől kezdve sor került a normatív finanszírozási rendszer fokozatos bevezetésére. A PKE fenntartásának és működtetésének költségeit a magyarországi költségvetési normatíva biztosítja. Olyan finanszírozási rendszerről van szó, amikor néhány jól mérhető teljesítménymutató (elsősorban a hallgatólétszám) és néhány normatíva alapján határozzák meg az állami támogatás összegét. A PKE esetében a teljes finanszírozási összeg három rész-normatívából tevődik össze: az oktatói normatívát az intézményben dolgozó főállású oktatók száma alapján, a tudományos normatívát pedig a doktori fokozattal rendelkező főállású oktatók száma szerint folyósítják. A hallgatói normatívát az intézménybe beiratkozott hallgatók létszáma határozza

8 A Magyar Köztársaság Országgyűlése a 2000–2002 időszakban évi 2 milliárd forintot különített el a „határon túli magyar felsőoktatás fejlesztésére”, amelyből a Sapientia Alapítvány évi mintegy 1,85 milliárd forint fölött rendelkezhetett. Az első három évben befolyt összesen 5433,5 millió Ft támogatásból az EMTE 3294,1 millió Ft magyar állami költségvetésből származó bevétellel rendelkezett, mely a teljes összeg 60,62%-át tette ki. A 2003. évi 1837,05 millió Ft-ból az EMTE 1246,73 millió Ft (67,86%) támogatást kapott, a 2004. évi 1448,71 Ft-ból 1133,47 Ft-ot (78,2%), a 2005. évi 1746,56 millió Ft-ból pedig 1150,81 millió Ft-al (65,89%) rendelkezett. A 2006. évi költségvetés keretösszege 1500 millió Ft (+300 millió), melyből az EMTE első félévi költségvetése 557 millió Ft, a PKE támogatása pedig 241 millió Ft.

meg. Ennek egy része közvetett finanszírozás, amikor az állam a hallgatót finanszírozza. Ezt az összeget csakis tanulmányi és szociális ösztöndíjakra, valamint egyéb hallgatói támogatásokra lehet fordítani.

A normatív támogatásnak a 2008–2009-es egyetemi évben történt bevezetése csupán a működés költségeit biztosítja szűkösen, fejlesztésre nem ad lehetőséget. A jelek szerint a finanszírozó a működési költségek biztosítását kívánja stabilizálni, a beruházásokat pedig projektek formájában finanszírozni. Az első év tapasztalatai alapján úgy tűnik, hogy a kinyilatkoztatott szándéktól eltérően – amely elvileg a teljesítmény-centrikusságot helyezi a finanszírozási rendszer középpontjába – a támogató gyakorlatilag a bázis finanszírozást alkalmazta, azaz az intézmények költségvetését az előző évi kiadási, és támogatási összegből kiindulva, a bér és dologi kiadásoknak, valamint a bevételeknek és a támogatásnak központilag – a költségvetési irányelvekben – előírtak szerinti változását tervezte. Ezt követően igyekezett úgy módosítani a finanszírozási rendszert (a normatívák és a kiegészítő elemek összegét), hogy az előzőek szerint kiszámított intézményi támogatások kiadódjanak. A támogatás végösszege ugyanis nagy vonalakban megegyezett az előző évvel, illetve – a költségvetési lefaragások következtében – némileg kisebb volt ennél.

Normatív finanszírozás és egyetemi decentralizáció

Ennek ellenére, az intézmény nyilvánvalóan nem engedheti meg magának, hogy ne vegye komolyan a támogatók kinyilatkoztatott szándékát, még akkor sem, ha a bevezetett mechanizmus még nem került következetes alkalmazásra. A teljesítményalapú, inputok és outputok alapján felépített finanszírozási ösztönző rendszer kialakítását az egyetemen belül hiba lenne pusztán külső támogatói kényszer hatására végbemenő folyamatként szemlélni, hiszen az alegységek (karok, tanszékek stb.) hatékonyabb gazdálkodása végeredményben az intézményfejlődést szolgálja. A normatív finanszírozási rendszer bevezetése strukturális átalakításokat, az intézmény belső reformját tette és teszi szükségessé. A PKE Szenátusa 2009. júliusi ülésén elfogadta a Költségvetési Szabályzatot,⁹ amely a normatív finanszírozásból és más forrásokból származó bevételek bizonyos része feletti rendelkezés jogát tanszéki (kisebb részben kari) hatáskörbe utalja.

A dokumentum a PKE bevételeinek és kiadásainak szabályozási kérdéseit tartalmazza annak érdekében, hogy megvalósuljon az Egyetem Chartájában deklarált kari és tanszéki pénzügyi autonómia és hogy növekedjen a PKE költségvetési hatékonysága (bevételnövelés és kiadáscsökkentés). Tekintettel arra, hogy a magyar állami normatíva (oktatói, képzési és hallgatói) az Egyetem karai és tanszékei teljesítményeinek arányában érkezik, ezért ezen bevétel-tétel – egy része – tanszéki ha-

⁹ A Partiumi Keresztény Egyetem Költségvetési Szabályzata. A Szabályzat a 2009–2010-es tanévtől lépett életbe.

Önazonosság és megújulás

táskörbe került, melynek felhasználásáról a tanszékek rendelkeznek a következők szerint:

- a) a normatív támogatásból realizált tanszéki bevételek 30%-a az Egyetem működtetésének indirekt (közvetett) kiadásai fedezetét képezi,
- b) 20% fejlesztési forrást illetve transzforsávot (pl. tanszéki deficitek transzparenss finanszírozása) képez,
- c) 50% bevétel tanszéki hatáskörbe kerül az ott keletkező direkt (közvetlen) működési költségek fedezésére.

A transzforsávból azok a tanszékek igényelhetnek költségvetési támogatást (kiigazítást) amelyek direkt kiadásai meghaladják a bevételeiket és teljesítik a következő két feltételt:

1. a tanszék – a törvényes kereteken belül és az egyetem vonatkozó szabályozásainak megfelelően – maximálisan megterhelte (oktatás, kutatás és egyéb tevékenységek) az oktatói állásokat;
2. a tanszék nem tudja finanszírozni a hozzá tartozó szakirány(ok) tanmeneté(i)ben szereplő maximum 20 óraszám bérköltségét.

A transzforsávból való költségvetési kiigazításról a Tanszék kérésére, a Kari Tanács jóváhagyásával, a Rektori Tanács előterjesztésére a Szenátus dönt. A fenti előírások az esetleges jövőbeni román állami költségvetési támogatásra és az alapvető oktatási szolgáltatásokból származó saját bevételekre is vonatkoznak.

Az egyetem, a karok és a tanszékek pályázatokból és szponzorizációkból származó bevételei célirányos bevételek, ezért ezek felhasználása a támogatott célokra megfelelően történik. Amennyiben a pályázat és szponzorizáció elszámolása megengedi, ezen bevételek növelése érdekében a rendszerbe beépítették a pályázatot és szponzorizációt menedzselő személyek anyagi ösztönzését.

A karok és tanszékek – külső partnereknek – értékesített szolgáltatásaiból és más szerződéses együttműködésekben származó bevételek növelése érdekében szükséges a karokat, tanszékeket illetve a tevékenységeket végző személyeket is motiválni ezen saját bevételek növelése érdekében. A karok és tanszékek által szerződött és elvégzett tevékenységekből valamint nyújtott szolgáltatásokból származó tiszta jövedelem (bevétel mínusz a dologi, személyi és egyéb működési költségek) felhasználása a következőképpen történik: (1) 50% jövedelem felhasználásáról a tanszéki kollektíva dönt, (2) 20% a kari tanács hatáskörébe kerül, (3) 30% az egyetem hatáskörébe jut.

A karok és tanszékek külső partnereknek értékesíthető szolgáltatásainak felmérését és vállalkozásszerű, hatékony működtetését egy egyetemi munkacsoport végzi, mely az egyes tanszékek által nevesített felelős személyekből áll. A szabad felhasználású külső forrásokra (szponzorizációk, adományok, stb.) vonatkozóan a következő ösztönzési rendszert vezették be: (1) a bevétel 25%-a az egyetemé, (2) 15% a forrás megszerzésében közreműködő személy(ek)é, (3) 10% felhasználásáról a kari tanács dönt, (4) 50% a tanszéké, mely forrást a tanszéki stratégiai és operatív fejlesztési tervben szereplő fejlesztésekre lehet fordítani.

A karok és tanszékek működési költségeinek meghatározása közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) költségtelek figyelembe vételével kerül kiszámításra.¹⁰

Az összes indirekt kiadás tanszékekre eső hányadának megállapítása a következő két tényező egyidejű figyelembevételével történik: (1) 50% arányban a tanszék által oktatott hallgatói létszám számarányában, továbbá (2) 50% arányban a tanszék álláskörében található állások számarányában.

A szabályzat előírásai – amelyeket kísérleti jelleggel az idéntől alkalmaznak – komoly kihívást jelentenek a tanszékek, szakok számára. A gazdasági fenntarthatóság és a fejlesztési források előteremtése érdekében alapvető fontosságú, hogy a tanszékek optimalizálják költségvetésüket mind a bevételi, mind pedig a kiadási oldalon (normatív finanszírozást behozó és tandíjas hallgatói helyek teljes mértékű betöltése, doktori fokozattal rendelkező főállású oktatók alkalmazása, ingázási költségek csökkentése, tanszéki pályázatok, fundraising tevékenység erősítése). Ily módon lehet megteremti egy valóban ösztönző, az oktatókat nagyobb teljesítményre motiváló differenciált bérezési rendszer anyagi alapjait.

Bár a normatív finanszírozási rendszer bevezetése és a gazdasági szabályzat bevezetése nyomán az egyetem több szakjának anyagi-gazdálkodási feltételei megnehezültek, az egyetem vezetése nem támogatja egyetlen szak felszámolását sem. Ehelyett arra törekednek, hogy megkeressék azokat a lehetőségeket, amelyek révén a jelenleg kevésbé keresett szakokat újból fellendíthetik: így például a teológia szak hallgatói utánpótlásának biztosítása érdekében tervezik a vallási turizmus képzés bevezetését. Arra törekednek, hogy a képzési modullal párhuzamosan megteremtsek a potenciális felvevő piacot is, ami az egyházzal és különböző turisztikai cégekkel kialakított együttműködések révén valósítható meg; ugyanígy kiemelten fontosnak tartják a kántorképzés kialakítását, amely egyszerre két szak, a zenepedagógia és a teológia szakok helyzetét szilárdítaná meg; emellett tandíjkezdvények révén igyekeznek támogatni és ösztönözni a rendszerben lévő hallgatókat arra, hogy második szakot vegyenek fel.

¹⁰ *Direkt költségek* azok a kiadások, amelyek az egyes tanszékek vonatkozásában pontosan kiszámíthatók. Közvetlen költségek közé sorolhatók a következő tanszéki kiadási tételek: oktatók bérköltsége (álláskörök alapján), oktatók ingázási költségei, tanszékek szakjain más tanszékek által tartott órák költségei (modern nyelvek, torna, pedagógiai modul stb.), tanszéki dologi kiadások, érdem- és tanulmányi ösztöndíjak.

Indirekt költségeknek tekintik azokat a kiadásokat, amelyek az egyes tanszékek vonatkozásában nem számíthatók ki pontosan, ezért csak arányaiban lehet ezeket felbecsülni: adminisztrációs és oktatást kiszolgáló személyzet bérköltsége, vezetői pótlékok, szakok és adminisztráció által használt épületfelületek fenntartási költségei (közüzemi díjak), egyetemi dologi kiadások, üzemanyag, szolgáltatások költségei, kutatási ösztöndíjak, akkreditációs díjak, államvizsga díjak, szociális ösztöndíj, PKED támogatása. Indirekt költségként, de *tanszéki hatáskörbe utalták* a következő tanszéki költségnemeket: utazási (kiküldetés) költségek, könyvtárfejlesztési költségek és protokoll költségek. Ezen költségvetési tételszámokra vonatkozóan a Gazdasági Osztály ajánlást tesz, de a keret felhasználására vonatkozó döntést a szabályzat a tanszékvezető hatáskörébe utalja.

Figyelembe véve azt, hogy az alacsony hallgatói létszámmal rendelkező szakok esetében nincs mód költséghatékony működésre, szakokon átívelő közös törzsek létrehozását indítványozták. Mindezekon túlmenően rokon szakok is működtethetnek közös törzseket, amelyek keretében közös tárgyakat ajánlhatnak fel két-három szak hallgatóinak. Ezáltal, valamint viszonylag alacsony költségvetést igénylő, de jelenleg népszerű és keresett szakok indításával gazdaságosabbá tehető az oktatási tevékenység. Ugyanakkor az is világos, hogy a pozitív hatások maximalizálása érdekében a normatív finanszírozási rendszerben is szükségesnek mutatkoznak bizonyos korrekciók. Ezek közé tartozik például a docensi és professzori oktatói normatívák emelése, ellenkező esetben a tanszékek anyagilag ellenérdekeltté válnak a főállású docensek és professzorok alkalmazásában. Jelenleg ugyanis a docensek és különösen a professzorok által behozott normatíva összege jóval kisebb, mint a nekik kifizetett bérek (és hozzájuk kapcsolódó járulékok) összege.

Alternatív források

A költségvetési finanszírozás alapvető fontosságú a PKE biztonságos anyagi léte, fejlődése szempontjából. Mindazonáltal bővíteni kell az egyetem saját forrásait is, figyelembe véve a következő lehetőségeket.

1. A fundraising tevékenység erősítése megfelelően kidolgozott és gyakorlatba ültetett forrásszerzési stratégia alapján (szponzorizáció, rendezvénytámogatás, ösztöndíjtámogatás, kutatástámogatás stb.).
2. A felnőttképzés fejlesztése, a részt vevő hallgatók számának növelésével, a felnőttképzési kínálat bővítésével. Az egyetem gazdasági helyzetének megszilárdítását, valamint az egyetem régióban elfoglalt helyének és elismertetésének megerősítését jelentheti a felnőttképzés. Ismert tény, hogy a különböző EU-s pályázatok kifejezetten a „lifelong learning” típusú programokat támogatják, ezért az egyetem vezetői fontosnak tartják a Felnőttképzési Intézet működésének fellendítését, piacépes felnőttképzési programok indítását és akkreditálását.
3. A pályázati lehetőségek még jobb kihasználása, különös tekintettel az Európai Unió pályázatokra. Ennek érdekében minden tanszéken pályázatíró munkacsoportok jönnek létre, amelyeknek feladata a pályázati lehetőségek monitorizálása, a tanszéki igények felmérése és a megfelelő pályázatok előkészítése.
4. A kutatóműhelyek intézményesülése kutatóintézetek formájában, az egyetem szervezeti struktúráján belül. A forrásszerzés hatékonysága érdekében hasznosnak bizonyulhat az is, ha a kutatóműhelyek mellett, vagy azok keretében, esetenként önálló jogi személyiséggel és civil szervezeti státussal rendelkező tudományos célú egyesületek, alapítványok jönnek létre. Ez ugyanis sok esetben megkönnyíti a pályázati rendszerben meghirdetett finanszírozási forrásokhoz való hozzáférést.

5. A Partiumi Kiadó tevékenységének bővítése.
6. „A PKE támogatói, barátai, végzettjei” mozgalom kiszélesítése.
7. Gazdasági jellegű termelő- és szolgáltatói tevékenység folytatása azokon a tanszékeken, amelyeknek a profilja ezt lehetővé teszi (pl. reklámgrafika, szociológia, menedzsment és turisztika).
8. Regionális tudásközpont létrehozása, amely részben ingyenesen, részben pedig ellenszolgáltatás mellett működne a térségben tevékenykedő vállalkozók, civil szervezetek, oktatási és művelődési intézmények számára.
9. Partnerségi kapcsolatok kialakítása a régió önkormányzataival, civil szervezeteivel és vállalkozásaival.
10. Együttműködés a helyi- és regionális hatóságokkal, kapcsolatfelvétel és együttműködés a végzős hallgatókat potenciálisan befogadó munkaadókkal.
11. A cégekkel közös pályázatok kidolgozása a gyakorlati képzések EU-s alapokból történő finanszírozása érdekében, amelynek révén motiválni lehetne a cégeket arra, hogy gyakorlati képzésre befogadják és az egyetem elvégzése után alkalmazzák az egyetem hallgatóit.
12. Tanácsadói tevékenység megvalósítása, az egyetemi szakértők bevonásával.

A finanszírozási rendszer reformjának szükségessége

Magalapításakor a finanszírozási rendszer vonzerejét az akkori viszonyokhoz képest modern infrastruktúra, a korszerű oktatási feltételek, a jelentős hallgatói juttatások jellemezték, s nem utolsósorban az állami oktatási rendszerben alkalmazottakhoz képest magasabb bérek. A rendszer alapvető működési költségeit már most is alig-alig biztosító támogatás nem tesz lehetővé újabb beruházásokat sem, ami az akkreditációs folyamatot is veszélyezteti. A romániai állami oktatási rendszerbe beáramló jelentős EU-s források, román állami befektetések és magyar állami támogatások (Szülőföld Alap, Iskola Alapítvány stb.) azonban oda vezettek, hogy a PKE már elveszítette ezt a vonzerőt.

Egy másik fontos kérdés az egyetemi székház felépítése. Ahhoz, hogy a megfelelő, európai színvonalú oktatási körülményeket biztosítani tudják, új egyetemi épületre van szükség. Az Egyetemet fenntartó Pro Universitate Partium Alapítvány saját forrásból megvásárolta a székház felépítéséhez megfelelő telket. Elkészült az új épület terve is, szintén saját forrásból. A továbblépéshez, a beruházás megkezdéséhez azonban egyelőre nem sikerült megszerezni a forrásokat.

Az intézmény törvény általi elismerése nyomán biztosítani kell azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a PKE megfelelhessen a korszerű európai oktatás elvárásainak, s bekapcsolódhasson a különböző nemzetközi tudományos és oktatási programokba, lényegében, hogy minőségi oktatást kínáló, versenyképes, a nemzetközi elvárásoknak megfelelő felsőoktatási intézménnyé válhasson. Ennek alapvető feltétele a PKE kiszámítható, nem kizárólag piaci és mennyiségi szem-

Önazonosság és megújulás

pontokat érvényesítő költségvetési támogatása, amely lehetővé teszi az évek óta túlélésre beállított rendszer továbbfejlesztését.

Az PKE finanszírozási rendszerének magába kell foglalnia a többirányú fejlesztést: oktatási kínálat fejlesztése (új szakok indítása); az oktatási spektrum kiteljesítése (mesteri képzések indítása, középtávon doktori képzések bevezetése); infrastrukturális fejlesztések.

Mindezek érdekében az egyetem vezetőségének szintjén megfogalmazást nyert egy több összetevőből álló finanszírozási rendszer bevezetésének igénye, a következők szerint:

1. *Fejlesztési alap létrehozása*: ennek rendeltetése az oktatási-infrastrukturális fejlesztések finanszírozása, a helyszínek által egyeztetett prioritási sorrendben;
2. *Stratégiai alap létrehozása*: az akkreditáció lehetővé teszi az egyetemek részvételét a különböző EU-s pályázatokban. Ennek legnagyobb akadályát az önrész előteremtése, illetve az utófinanszírozási rendszer képezi. A stratégiai alap, amely lényegében egyszeri befektetést igényel, lehetővé tenné a nagy volumenű pályázatokban való részvételt, s így – indirekt módon – az intézmények további fejlesztését.
3. *Az intézményi működés* (oktatás, fenntartás) biztosítását szavatoló, hosszú távon (törvényileg) biztosított költségvetési tétel, amelynek elosztási módzata az intézményekkel való érdemi konzultációk révén legyen kidolgozva.

A magyarországi költségvetési támogatás mellett elengedhetetlen a román állami támogatás megszerzése is. A végleges akkreditáció elnyerése nyomán a romániai törvények lehetővé – azonban nem kötelezővé – teszik a magánegyetemnek tekintett PKE oktatási tevékenységének állami finanszírozását, ugyanakkor bizonyos körülmények között lehetőséget adnak kutatási és civil társadalomfejlesztő programok állami támogatására. Az akkreditáció elnyerésének pillanatától az a törvényi kitétel lép életbe, miszerint a román állam támogathatja a magánoktatást. Nyilvánvaló, hogy az első önálló magyar nyelvű egyetem finanszírozása politikai döntés kérdése. A román partnerrel el kell fogadtatni, hogy a – román magánegyetemektől eltérően – a PKE és az EMTE nem profitorientált magánegyetemek. A román-magyar kormányközi megállapodások részévé kellene tenni a két erdélyi-partiumi magyar egyetem hazai és anyaországi finanszírozását.

Regionalitás és helyi közösség

A rendszerváltozást követően és az európai uniós csatlakozás küszöbén egyre nagyobb hangsúlyt kapott a regionális szemlélet Európaszerte a fejlesztés-, gazdaság- és felsőoktatás-politikákban. Ez nemcsak egy-egy nemzetállamon belül,

hanem több ország határán átnyúló együttműködések is jelentett (például egy régió felsőoktatásának fejlesztési céljait a térség egészére nézve fogalmazzák meg, részben függetlenül attól, hogy mely nemzeti felsőoktatási rendszerek részét alkotják). Bár a regionális együttműködések és a kulturális érvek mellett egyre fontosabbá válik a versengés és a gazdasági megközelítés, mi mégis itt elsősorban az előbbire koncentrálnak.

A Partiumi Keresztény Egyetem vonatkozásában a regionális és lokális szerepvállalások három formáját különböztethetjük meg. Egyrészt a PKE, mint a partiumi intézményhálózat egyik eleme számos együttműködés résztvevője más, a térségben található intézménnyel. E tekintetben (1) akadémiai programokat, (2) kutatói és tudományos, valamint (3) fejlesztési együttműködések lehet találni. Másrészt, a PKE lokális identitásának kifejezője a helyi társadalmi és gazdasági szereplőkkel való együttműködés. Például ilyenek a helyi közigazgatással, a non-profit szervezetekkel, egyes gazdasági vállalkozásokkal kialakított – elsősorban tervezési, fejlesztési és projekt-megvalósítási jellegű – partnerségek. Harmadrészt, a PKE akár határon átnyúló, akár a régió romániai részét tekintve kapcsolatot tart és közös projekteket valósít meg non-profit szervezetekkel, a közigazgatás és a gazdaság szereplőivel. Mindezek mögött jelenleg az egyik legfontosabb mozgató erőt a határon átnyúló uniós programok jelentik, amelyek segítettek nemcsak megalapozni, de részben folytonossá is tenni a kapcsolatokat. Mindemellett az intézmény hallgatói merítési bázisa is alapvetően a térségre támaszkodik és koncentrálnak.

A felsőoktatási intézményi regionális együttműködésekben a legfontosabb partner a Debreceni Egyetem (a régió legmeghatározóbb szervező ereje), de emellett a Nagyvárad Állami Egyetemmél, valamint a Tessedik Sámuel Egyetemi Központtal és a Nyíregyházi Főiskolával is kialakultak együttműködések. Az akadémiai programok olyan térségi kapcsolatépítéseket érintenek, mint például a hallgatói és oktatói csereprogramok, mobilitási programok, tapasztalatcserék és továbbképzések (például a falusi turizmussal kapcsolatos képzés, a romák munkaerőpiaci integrációját segítő szakképzések, a multikulturális kompetenciákat erősítő pedagógus továbbképzések).

A tudományos-kutatói tevékenység regionális dimenziója hosszú múltra tekint vissza, de sokáig inkább csak az utánpótlásnevelésben (doktori képzés) és egyéni együttműködésekben keresztül működött. A szerepértelmezés egyaránt erős a művészeti, a társadalomtudományi és a közgazdasági tanulmányi területen. A kutatások olyan regionális kérdéseket érintenek, mint az identitás, munkaerőpiac, az oktatásügy, a gazdasági-társadalmi fejlesztések, míg az alkalmazott közgazdasági kutatásokban elsősorban a turizmus (például határmenti, közös turisztikai csomagok kidolgozásának lehetősége) és kereskedelem térségi kérdéseire koncentrálnak. A hosszútávú gazdasági és regionális fejlődés megalapozása határozza meg a határmenti együttműködések keretében elkészülő kutatási projektek alapcélkitűzéseit is.

Önazonosság és megújulás

Ehhez kapcsolódóan az intézmény- és programfejlesztési elképzelések is erős regionális dimenzióval rendelkeznek. Az intézmény alapképzési kínálata eddig is hangsúlyt fektetett a regionalitás megjelenítésére és a térség gazdasági-társadalmi igényeihez való alkalmazkodásra. A tervezett mesterképzési szakok pedig olyan képzéseket kínálnak, amelyek a regionális munkapiachoz kötődnek és az európai uniós prioritásokat veszik figyelembe (például európai közpolitikák, szociális marginalitás és integráció, interkulturális kommunikáció, pénzügyi menedzsment). A fejlesztési tervek részben projektalapú kezdeményezések és a határmenti intézményi együttműködésekre alapszanak. Flóra és Székedi (2010) egy fókuszcsoporthoz és strukturált interjúkra alapozódó kutatás keretében mutatják be a régió civil szektorának és önkormányzatainak együttműködését, a sikerek és kudarcok okait, az előrelépés esélyeit, valamint egy szociálpolitikai hálózat (Magyar–Román Határmenti Szociálpolitikai Fórum) születésének első tapasztalatait, amelyben a PKE kezdeményező és vezető szerepet vállalt. A hálózatba szerveződés egyik „első gyümölcse” az a partner szervezetek által kidolgozott program, ami a munkát kereső hátrányos helyzetű és roma lakosság részére nyújt információs támogatást.

Az egyetemen folyó kutatási tevékenység régiószintű intézményesülését és regionális szerepvállalását segíti majd terveink szerint a határmenti egyetemi partnerségben (a Debreceni Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, az Emanuel Baptista Egyetem és a vezető partner PKE) részvételével létrehozandó Euroregionális Kutatóközpont. Ennek érdekében az elmúlt évben egy több mint 600 ezer euro értékű pályázatot nyújtottak be az Európai Unió HU-RO határmenti együttműködési programjához.

A PKE ugyanakkor helyi kulturális központ szerepét is betölti. Azon túl, hogy mint oktatási intézmény helyet ad a különböző tudományos rendezvényeknek, amolyan nyitott kampuszként és a helyi nemzeti közösség életében kulturális központként működik. Ez a funkció elsősorban a református egyház szerepvállalásán keresztül kötődik az intézményhez, amely felkarolt és működtetni segít több a helyi kultúrának a szervezésével foglalkozó szervezetet. Így válik az intézmény művészeti, irodalmi, történelmi, zenei és irodalmi események színhelyévé.

A regionalitás a hallgatói merítésben is érzékelhető, hiszen a térség népessége számára kínálnak helybenmaradási és tanulási lehetőséget. A legtöbb új intézmény egy adott régió felsőoktatási igényeit szolgálja, erős regionális küldetése van, ami a beiskolázott hallgatók származási helyén is követhető. A PKE tapasztalatai szerint hallgatóinak többsége helyi és a térségi középiskolákból jelentkezik, amelynek ma már egyre csökkenő kiegészítője a székelyföldi hallgatók aránya, hiszen széles kínálatban magyar nyelvű képzések ma már ott is elérhetőek. Az intézményválasztást nemcsak az „otthonmaradás”, hanem a család anyagi körülményei is mozgatják.

Stratégiai fejlesztési irányok

A megalakulás és a beindulás kezdeti helyzete egy ideig nem tette lehetővé módszeres stratégiai menedzsment kialakulását az egyetemi rendszerben. Ennek főbb okai: a román oktatáspolitikai jogrendszer átalakulásával járó kiszámíthatatlanság, a bolognai nyilatkozat szellemében történő intézményi és tartalmi változások, valamint az oktatás beindításával járó operatív folyamatok (tanártoborzás, versenyvizsgáztatás, felkészülés az oktatási folyamatra, beruházások, stb.), melyek gyakorlatilag párhuzamosan zajlanak az oktatási folyamattal. A vezetés érthetően a mindennapi működést helyezte előtérbe.

A hosszabb távú tervezés, a stratégiai fejlesztési irányok megfogalmazása tekintetében áttörést jelentett az Expanzió Humán Tanácsadó Kft. munkatársai által 2005-ben végzett – a Magyar Miniszterelnöki Hivatal megrendelésére készült – elemzés, amely többek között megállapította: „az akkreditáció megszerzése és az egyetemépítés kiszámítható környezetet kíván, ám a versenytársi munkaerő-piaci bizonytalanságon túl a magyar finanszírozási bizonytalanság, a működtetési költségek felfutó évfolyamok általi növekedése, valamint a politikai befolyásoltság rövidtávon is nehezíti az intézmény munkáját, ennek ellensúlyozására kiszámítható és átlátható fejlesztésfinanszírozási környezet szükséges.”¹¹

Az alábbiakban bemutatott SWOT analízis az Expanzió Kft. Munkatársai által elkészített első változat aktualizált és továbbfejlesztett változata, amelyet egyetemi vezetőkkel történt konzultáció és a legfrissebb információk, a külső és belső környezet változásainak figyelembevételével készítettünk el.

3. táblázat

A Partiumi Keresztény Egyetem SWOT elemzése

Erősségek	Gyengeségek
<ul style="list-style-type: none"> • A PKE az első magyar nyelvű akkreditált egyetem. Jelentős számú fiatal, felkészült oktató. • Az oktatóink nagy része doktori címmel rendelkezik, vagy doktorandusz. • Átlátható és koherens irányítási rendszer. • Az oktatók tudományos munkájának értékelési rendszere. • Saját, önálló kiadó és saját tudományos folyóirat. • Piacképes szakok működtetése. Erős regionális kötődés. Az egyetem küldetése a nemzeti és keresztény értékek érvényesítését célozza. Hazai viszonyokhoz mérten jó technikai és infrastrukturális feltételek. 	<ul style="list-style-type: none"> • A forrásteremtési lehetőségek elégtelen kihasználása (pld. piackutatásokban való részvétel, a külső társadalmi környezettel való tanszéki szintű kapcsolatépítés terén). • Nagyfokú egyenlőtlenség az oktatók tudományos teljesítményének tekintetében. • Bizonyos tanszékek oktatói struktúrája nem felel meg az akkreditációs követelményeknek (túl kevés a doktori fokozattal, docensi vagy professzori címmel rendelkező hazai főállású oktató). • A hallgatók egy részének román és idegen nyelvtudása nem megfelelő.

¹¹ Expanzió Humán Tanácsadó kft: Partiumi Keresztény Egyetem – a stratégiai tervező műhelymunkák alapján elkészült dokumentumok, 67. old.

Önazonosság és megújulás

- Diákjóléti szolgáltatások, támogatások (ösztöndíj, kollégium, ebédlő, internet-hozzáférés).
- Korszerű egyetemi könyvtár (elektronikus nyilvántartási és beléptető rendszer, online katalógus stb.)
- Gazdag tudományos, kulturális és művészeti élet (Sulyok István Központ, koncertek, tudományos ülésszakok, konferenciák, kiállítások).
- Jó kapcsolatok neves európai, magyarországi és romániai felsőoktatási intézményekkel.
- A határmenti földrajzi elhelyezkedésből fakadó lehetőségek a kapcsolatépítés és a határmenti együttműködésbe, pályázatokba való bekapcsolódás terén.

- A differenciált, teljesítményorientált javadalmazási rendszer nincs megfelelően kiépülve, így nem töltheti be kielégítően ösztönző szerepét.
- A szükségletekhez képest túl kevés tanterem és tanszéki helyiség.
- A PR munka és a fundraising tevékenység hiányosságai.

Lehetőségek	Veszélyek
<ul style="list-style-type: none"> • Végleges intézményi akkreditáció elnyerése 2008-ban. (Ez megvalósult.) • Oktatók didaktikai és tudományos előrelépése (fokozatok megszerzése). • Oktatási kínálat bővítése (képzési struktúra átalakítása, felnőttképzés, új szakok, posztgraduális képzés). • Tanszékek önállóságának növelése; szakmai önállóság. • Kapcsolatok építése Nyugat- és Kelet-Európai egyetemekkel. • A tudományos kutatás nemzetközi kapcsolatrendszerébe való fokozottabb bekapcsolódás. • Az Európai Unió fejlesztési alapok hatékonyabb megpályázása. • Kutatási-fejlesztési kapcsolatok kiépítése a helyi és regionális társadalmi szereplőkkel (önkormányzatok, vállalkozások, civil szervezetek). • A hazai és nemzetközi kutatási pályázatokban rejlő lehetőségek hatékonyabb kihasználása. • Egyetemi szolgáltatások nyújtása az üzleti szférában (marketingkutatás, tervezés, tanácsadás stb.). • Szakmai tudományos tanácskozások szervezése, kapcsolatok erősítése. • Az Európai Unió csatlakozás révén biztosított hallgatói mobilitási lehetőségek kihasználása. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demográfiai csökkenés. • Magyarországi költségvetési támogatás csökkenése. • A hazai politikai környezet bizonytalansága. • A felsőoktatás törvényi keretének bizonytalansága. • Növekvő felsőoktatási konkurencia. • Az állandó működési költségek jelentős megnövekedése. • Az oktatók jelentős részének elvándorlása az alacsony bérezési szintek miatt. • Egyes szakok iránti piaci kereslet visszaesése.

- A finanszírozási források körének bővülése (pld. román állami támogatás, újabb Európai Unió források, egyetemközi kapcsolatokból eredő források).

Az Expanzió Kft. által elkészített SWOT analízis jó kiindulópontot jelentett arra, hogy az egyetem vezetői, döntéshozó testületei a továbbiakban nagyobb figyelmet fordítsanak a tudományos alapokon álló intézményi önreflexióra, s ennek alapján konkrét lépések történjenek a további szervezeti konszolidáció, a formális struktúrák, belső munkamegosztás fejlesztése, hatékonyságának növelése érdekében. A döntéshozatal a romániai felsőoktatási rendszernek megfelelő vezetői testületekben történik (Kari Tanács, Szenátus, Rektori Tanács), a döntéseket pedig a megfelelő operatív testületek hajtják végre. A tanszéki kompetencia a szakmai kérdésekre terjed ki, a kari kompetencia az oktatásszervezéssel kapcsolatos, egyetemi szinten pedig a Rektori Hivatal, illetve a Gazdasági Főigazgatóság fogja össze a szakmai és gazdálkodási tevékenységet, az egész egyetemre érvényes szabályozások alapján.

Az Expanzió Kft. által végzett elemző munka hozzásegítette az egyetem vezetőit ahhoz is, hogy rendszeresen és nyomon követhetően megfogalmazzák az intézmény céljait, amelyeknek folyamatos aktualizálása ma már természetesen szerves részét képezi az egyetemi menedzsment mindennapjainak. A PKE jelenlegi és középtávú fejlesztését befolyásoló tényezők közül megemlíthetjük a következőket:

1. A romániai – s ezen belül az erdélyi - magyar népeiséget érintő társadalmi-demográfiai tényezők alakulása (népeiségfogyás, társadalmi átrétegződés, a felsőfokú oktatás expanziója).
2. A partiumi régió gazdasági helyzetének és munkaerőpiacainak változása.
3. A Bologna-folyamat követelményrendszere.
4. Az intézményi akkreditáció megszerzése.
5. A finanszírozási feltételek és támogatási rendszer alakulása.

Következtetések

Az akkreditáció és a minőségbiztosítás azon közpolitikák közé tartoznak, amelyek pandémia-szerű terjedése és beágyazódása az elmúlt két évtizedben minden felsőoktatási rendszerben megtörtént. Az európai rendszerekben elsősorban akadémiai típusa honosodott meg, ahol csak az utóbbi – Bologna-folyamathoz köthető – időszakban kapott nagyobb hangsúlyt a menedzseri, a pedagógiai és a foglalkozási-orientáció, valamint a differenciált intézményi szerepértelmezések lehetősége és legitimitása.

Önazonosság és megújulás

Más országokhoz hasonlóan Romániában is e folyamat előrehaladása – mintegy reakcióként a rendszerváltozás utáni expanzióra, az új intézmények megjelenésére, a meglévők növekedésére és differenciálódására – sokáig inkább csak az elszámoltathatóság célját szolgálta és emellett igen nagy bürokratikus terhet is jelentett. Az utóbbi időszakban azonban egyre inkább felmerülnek a minőség-javítási célkitűzések, a finanszírozás és az intézményi teljesítmény összekapcsolásának lehetősége („kutatóegyetemek”, „nemzetközi versenyképesség”). A minőség-politikák transzfere és implementációja azonban mondhatni, jobbra mechanicisztikus, tankönyvszerű és másoló jellegű, amely mögül rendre elmarad a helyzetértékelés és a kauzális összefüggések érdemi elemzése (például annak vizsgálata, hogy milyen összefüggés van az akadémiai minőségértékelés és az alapképzés minősége között, vagy egy tömegesedett felsőoktatásban valóban okoz-e a kiváló oktatást és kiváló tanulást).

A felsőoktatási rendszerek és ideológiák szerint változik az, hogy milyen intézményi típusnak, identitásnak, küldetésnek és státusnak, mekkora jogosultsága van, vagy mekkorát tulajdonítanak neki, illetve ki az, aki eldönti, hogy minek van jogosultsága. Kutatásunk során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy egy kisebbségi magán felsőoktatási intézmény hogyan tudja a küldetését és szerepértelmezését elfogadtatni, és legitimálni a felsőoktatás állami és más társadalmi szereplőivel.

Esettanulmányunk nemcsak ahhoz nyújtott megfelelő eszközt, hogy áttekintsük, hogyan hat a reform egy új, sajátos nemzeti és egyházi közösségi küldetéssel rendelkező intézmény működésére, hanem arra is lehetőséget teremtett, hogy rajta keresztül betekintést nyerjünk a romániai magán- és kisebbségi oktatás expanziójába, a magyar nemzeti közösség intézményhálózatának kialakulásába és kihívásaiba.

A PKE a romániai magyarság önálló egyeteme Európában, ezen belül Romániában és Partiumban, melynek célja e nemzeti közösség oktatásának és tudományos életének elismert szakmai színvonalon való művelése. Továbbfejlesztése, oktatási kínálatának bővítése ezért nem lehet csupán saját akadémiai közösségének felelőssége: fenntartásában és fejlesztésében szerepet kell vállalnia a mindenkor magyar kormánynak, a partiumi és erdélyi magyar közösségnek, s nem utolsósorban a román államnak is.

Az intézmény helyének és szerepének alakulása beleillik abba a folyamatba, amely más közép-európai intézmények esetében is megfigyelhető: úgy tűnik, újabban az átalakulás több jellemzője nem annyira a nemzetállami keretekkel, hanem a nemzetközi felsőoktatási trendekkel kapcsolatos. Az is világos ugyanakkor, hogy az egyes nemzetállamok, de a nemzeti kisebbségi közösségek is, átértelmezik a Bologna-folyamat kihívásaira adott válaszaikat a nemzeti-nemzetiségi felsőoktatási tradíciók, kulturális dimenziók, s nem utolsó sorban a felsőoktatással kapcsolatos politikai-legitimációs célrendszereik mentén.

A közép-európai kisebbségi felsőoktatási intézmények sorában a Partiumi Keresztény Egyetem az egyik legsikeresebb és növekvő „közösségi

vállalkozásnak” számít. Bár létét számtalanszor megkérdőjelezték, mindig megtalálta a megfelelő stratégiákat ahhoz, hogy megmaradjon és előrelépjen. E stratégiák lényegét egy új típusú intézményi identitás és arculat felépítésében, az akadémiai, nemzeti kisebbségi és keresztény egyházi legitimáció sajátos ötvözetének kimunkálásában, valamint a szervezeti konszolidáció és pénzügyi fenntarthatóság biztosítására irányuló céltudatos és következetes intézményépítő erőfeszítésekben kell keresnünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A PKE Oktatásfejlesztési Terve 2009–2012. Nagyvárad: PKE Rektori Hivatala (Munkaanyag).
- Bárdi, N. és mtsai (szerk., 2001). *Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya*. Budapest: HTMH.
- Expanzió Humán Tanácsadó Kft. (2005). *Partiumi Keresztény Egyetem – a stratégiai tervező műhelymunkák alapján készült dokumentumok*.
- Flóra, G.–Székedi, L. (2010). Hálózat határok felett: Magyar–Román Határmenti Szociálpolitikai Fórum. *Szociális Szemle*, 3. évf., 1. sz. (Megjelenés alatt).
- Kovács, L. (2008). Kisebbség és iskolázottság – Tények, adatok Pásztor Adél „Öshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség” című írása kapcsán. *Szociológiai Szemle*, 3. sz. p. 124–132.
- Mester, Zs. (2002). Köszöntő. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 1.
- Partiumi Keresztény Egyetem Stratégiai Fejlesztési Terve* (2006). Nagyvárad: PKE Rektori Hivatala (Munkaanyag).
- Romániai Népszámlálás 2002*. <http://www.recensamant.ro/> (2010. február 12.)
- Partiumi Keresztény Egyetem költségvetési szabályzata* (2009). Nagyvárad: PKE Rektori Hivatala.
- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Fejlesztési Stratégiája 2007–2011*. Nagyvárad: PKE Rektori Hivatala (Munkaanyag).
- Tolnay, I. (2002). A Sulyok István Református Főiskola elmúlt tíz éve. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 1. p. 373
- Vincze, G. (1997). A romániai magyar kisebbség oktatásügye 1944 és 1989 között. *Magyar Kisebbség*, 3–4 sz. p. 375–403.

BICSÁK ZSANETT ÁGNES–D. FARKAS CSILLA
SZABADEGYETEM
A „DOLOMITOK KAPUJÁBAN”¹

„Virtuális ország” a Dolomitok kapujában

Fredric Spott és Theodor Wieser útleírásai, valamint Márai Sándor Vendégjáték Bolzanóban című könyve foglalkozik behatóbban a Brenner-hágó és a Salurniszoros között található festői tájjal, Dél-Tirollal. Az útleírások és a könyv keletkezése óta évtizedek teltek el, de az Észak-Olaszországba látogatókat a térség sajátos jellege – a szerzőkhöz hasonlóan – ma is megérinti. A kutató számára Dél-Tirol azonban nemcsak fekvése miatt jelent egzotikus vidéket, hanem történelmének és népességének tanulmányozása miatt is, ahol a német mentalitás és az olasz életvitel sajátos ötvözete jelenik meg.

A következőkben a térség jellemzőit nemcsak azért hangsúlyozzuk, mert az általunk kutatott kisebbségi egyetemet, a Bozen/Bolzanoi Szabadegyetemet is e tartomány egyik legjelentősebb városában alapították, hanem azért is, mert e kisebbségi egyetem fejlődése és története szorosan kapcsolódik Dél-Tirol történetéhez, pontosabban Tirolnak autonóm tartománnyá válásához. Dél-Tirolról, a „Dolomitok Kapujáról” Európában úgy olvashatunk, mint a kisebbségi-, és nyelvpolitika optimális megvalósulásának helyszínéről, egy olyan „követendő” példáról, ahol a közsféra – bátran állítható – minden szintjén érvényesül egy adott népcsoport jogállása.

Tanulmányunk célja, hogy társadalomtörténeti és oktatáspolitikai kontextusban világítsa meg azokat a tényezőket, melyek szerepet játszottak e „minta-politika” kialakulásában, továbbá, hogy rámutassunk, milyen dimenziók mentén jellemezhető a térség többnyelvű egyetemének, a Bozen/Bolzanoi Szabadegyetemnek megalapítása, fejlődése és mi jellemzi a jelenlegi felsőoktatást. Értelmezésünk szerint egy ilyen többnyelvű, autonóm felsőoktatási intézmény a többszínű kultúrák kontextusában alternatívát jelent az egynyelvű felsőoktatási intézményekkel szemben. Ily módon a kutatásunkhoz választott helyszín modellként szolgálhat a határ menti régiók, a kisebbségi térségek felsőoktatási „problémáinak” áttekintésére, megoldá-

¹ A tanulmány *előadás formájában* elhangzott a VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Kisebbségi felsőoktatási intézmények szekciójában, 2008. november 13-án. A kutatás a DE-CHERD kutatóközpont TERD kutatócsoportjának támogatásával készült.

sára, valamint a különböző nyelvi csoportok egymás közötti kapcsolatainak optimalizálására.

Dél-Tirol mint autonóm tartomány

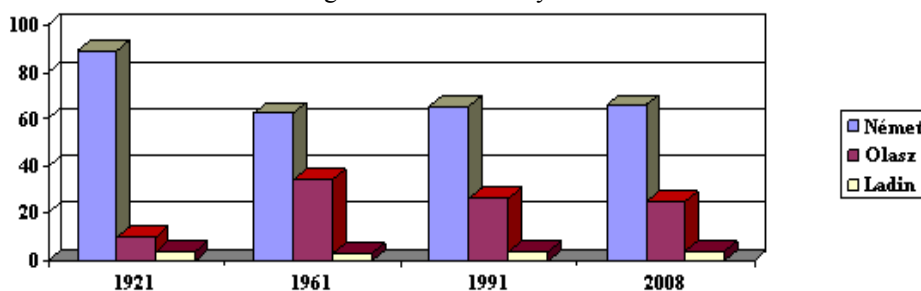
Dél-Tirol régió közismerten mint rendhagyó autonóm modell szerepel Közép-Európa történelmében, mely a történeti események sodrában hosszú utat járt be, míg az osztrák–magyar tartományból Olaszország integráns területévé vált (Dudik 2000). Az út első állomásának a történelmi Tirol tartomány három részre szakadását tekinthetjük, mely az 1919-ben aláírt Saint Germain-Laye-i békeszerződés aláírásával történt meg. Az egyezményvel Olaszország jutalmul kapta Dél-Tirolt (az antant hatalmak mellé állása miatt), ugyanakkor egy erőszakos olaszosítás kezdődött melynek két fő iránya egyrészt a német nyelv tiltása, a német elnevezések (helységnév, utcanév) olaszosítása másrészt pedig az olasz ipari terv megvalósítása volt (Dudik 2000).

1919–1945 közötti időszakban folytatódtak az asszimilációs törekvések: a német nyelv visszaszorítása, a német hatalmi pozíciók kialakulásának, megszilárdulásának megakadályozása, illetve a német identitás eltörlése szerepelt az olasz állam sürgető feladatai között. Az ezen időszakra jellemző olasz asszimiláció kimutatható mind a közigazgatásban, mind a gazdasági élet, de a kultúra és oktatás területén is (Polonyi 2005). A „törekvéseket” jelző legfontosabb tényezők egyikeként tekinthető az a tény is, hogy a tartomány elnevezést 1923-ban Trient, majd 1926-ban Bolzano névre változtatták (Radácsi 2000). 1925-től az olasz nyelvet tették államigazgatás egyedüli nyelvéné, a német nyelvű feliratokat betiltották, a német családneveket olaszosították és a „kisebbségi” nyelvhasználatot az iskola falai közül is kiszorították (Polonyi 2005). A két világháború között a németellenes politika nem váltott ki sem az osztrák, sem a német államból ellenállást, melynek hatására Dél-Tirolban az olaszosítást mint belügyi kérdést könyvelték el (Gulyás 2006). A II. világháború során sem látszott körvonalazódni egy a Dél-Tirol helyzetét megoldani alapvető változás. A térség a politikai érdekeknek, a szövetségekötés következményeként mint olasz fennhatósági terület erősödött meg (Gulyás 2006). A háborút követően több ízben is terítékre került a régió sorsa. Az „új” osztrák állam – melynek 1945 és 1955 között saját önállóságáért is meg kellett küzdenie – Dél-Tirol visszaszerzését elsőrendű külpolitikai célként kezelte (Gulyás 2006). Annak érdekében, hogy terület 1946-tól ismét osztrák kézben legyen, a politikában már nem a tartomány visszaszerzésére, hanem a tartomány területén élő német kisebbség védelmére összpontosított. Így az 1946-ban megszületett Gruber-De Gasperi szerződés elsősorban a német kisebbség egyenjogúságát biztosította, főként az oktatás területén. A dél-tiroli autonómiai kérdés véglegesen 1992-től tekinthető lezártnak, mely alapvetően az ENSZ jóváhagyási kísérleteinek köszönhető (Gulyás 2006).

Nyelvi kisebbség – területi autonómia – kisebbségi oktatás

Dél-Tirol térségben a nyelvi kisebbséghez kapcsolódó területi autonómia sajátos, provinciához kötődő, valamint nemzetközi szerződéseken alapuló formája jött létre (Alto-Adige provincia), ahol a mintegy 430 ezer fős lakosságnak 66 százaléka német, 30 százaléka olasz és 4 százaléka ladin nyelvű² (Grin 2003).

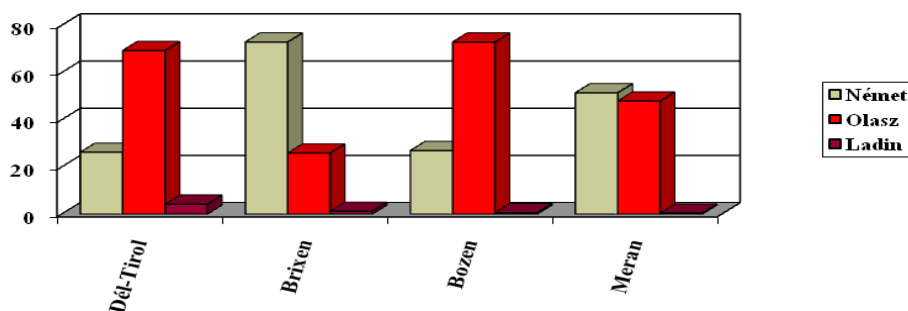
1. táblázat
Nemzetiségek százalékos aránya Dél-Tirolban



Forrás: Bicsák–D. Farkas 2008.

A ladin nyelv három nyelvcsoportja közül az itt élők a központi (vagy dolomiti) nyelvcsoportot alkotják. Főképpen Bolzano, Trento és Belluno körzetében élnek, számuk 15000 körüli.

2. táblázat
A nemzetiségek százalékos eloszlása Dél-Tirol nagyobb városaiban



Forrás: Bicsák–D. Farkas 2008.

² A ladin nyelv rétoromán dialektus, amelyet az olaszországi Dolomitok vidékén, Dél-Tirolban mintegy 30 ezren beszélnek, a legtöbben kétnyelvűségben az olasszal, illetve a némettel. Dél-Tirol tartományban hivatalosan elismert regionális státusszal rendelkezik; több dialektusra oszlik: 1. A nyugati csoportot, mely a svájci Graubünden kantonban élőkre jellemző. Ott a nyelvüket, mint a Helvét Konföderáció negyedik nyelvét, hivatalosan elismerik; 2. A központi (vagy dolomiti) csoport, ők Bolzano, Trento és Belluno körzetében élnek. 3. a keleti (vagy friuli) csoportot, mely mind olasz, mind szláv vonásokkal rendelkezik, körülbelül 400 000 embert foglal magába.

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

Az osztrák, majd később az olasz kormány intézkedései kapcsán (főként a világháborút követő időszakban) az itt jelenlévő ladin nyelv az idők során nem tudott magasabb szintre kerülni a szétszórt és egymástól különböző helyi nyelvjárások szintjétől. Ezt a folyamatot tovább erősítette, hogy az 1980-as évek végétől fellendült turizmus következtében egyre inkább a német és az olasz nyelv hódított teret (Dudik 2000).

A háború után, 1946-ban a ladin kisebbség autonómiát kért, de az olasz állam megtagadta kérését. Később, a De Gasperiga–Gruber-egyezményt követően a kormány engedelményeket tett, így az 1948-ban elfogadott speciális státuszú tartomány alaptörvénye rendelkezett a ladin kisebbség felől (Polonyi 2005). Az alaptörvény megfogalmazza, hogy „Azon községekben, ahol ladinul beszélnek, garantált ezen nyelv oktatása az elemi iskolában. Mind községi, mind megyei szinten figyelembe kell venni a ladin népek kultúráját, hagyományait és megszokott helyneveit” (Sípos 1993, 123).

Az autonómia-rendelkezéseknek megfelelően az iskolákban az 1990-es évek közepétől az anyanyelvi oktatás lett a legfontosabb. (Az alaptörvény hivatalosan három nyelvet ismert el: ladint, olaszt, németet). Az anyanyelv mellett az 1990-es évektől azonban megfigyelhető a második nyelv (olasz és német) releváns és megkerülhetetlen szerepe (Polonyi 2005). Az általános és középiskolában egyaránt biztosították a német és az olasz nyelv együttes tanítását, még azoknak a ladin nyelvű csoportnak is, akik iskolás koruktól fogva e két nyelvet párhuzamosan tanulták meg. Az 1990-es törvénykezésnek egyik legfontosabb eleme tehát az volt, hogy az anyanyelvi oktatás szükségességét jogi keretek közé helyezték, mely a gyakorlatban – főként az 1990-es évek közepétől – nem csak az alap-, majd középfokú oktatásban, hanem a felsőoktatásban is kimutatható volt.

Felsőoktatás Olaszországban

Az olasz felsőoktatási intézmények fenntartóit tekintve bináris struktúrájúak, két alapvető pillérét az állami- és a magán-felsőoktatási szektor együttes jelenléte adja.³ A 2007-es adatok szerint (Gulyás 2006) 78 akkreditált felsőoktatási intézmény létezik Olaszországban, melyből 53 állami, 13 magán-fenntartású intézmény, továbbá a fennmaradt 12 intézmény az ún. istituti universitari (egyetemi intézmények) kategóriába sorolhatók, melyek rendszerint csak egy fakultással működnek és speciális szakkínálattal rendelkeznek (Gulyás 2006).

³ Vaira (2003) munkájában olvashatjuk, hogy „A XI. században alapított Bolognai Egyetem Európa legrégebbi egyeteme, Olaszország tehát Európa legrégebb tanuló országa (Vaira 2003, 24)”. Az olasz felsőoktatás jellegzetességének tekinthető, hogy a felsőoktatási rendszer egyetlen típusát ismeri el az intézményeknek, az egyetemet (legyen az állami vagy magánintézmény).

A nem állami szektorba tartozó intézmények is akkreditált felsőoktatási intézmények. Ebben az intézménytípusban szerzett diploma egyenértékű az állami intézményekben szerzetekkel, elismerését az Olasz Oktatási Minisztérium garantálja. A különbség a két szektor között csupán fenntartói és egyetemi kormányzati jellemzőkben mérhető (Polonyi 2005).

Az olasz felsőoktatási modellben az elmúlt évtizedhez képest nagy változásnak lehetünk tanúi (Vaira 2003). A korábban érvényes "akadémiai" egyetem modell az 1990-es évektől kezdődően átadta helyét egy "bürokratikus" és szigorúan intézményesített modellnek, ami bár kedvez az egyetemi tömegképzésnek – Bighi (2003) szerint – nem alkalmas a felsőoktatás jelenlegi kihívásaira, (pl. Bologna folyamat) azoknak „teljesítésére”. A felsőoktatás-kutatók szerint (Campisi 2006, Vaira 2003) ezt a modellt egy hatékonyabb "vállalkozási" modellnek kellene felváltania azzal a céllal, hogy az egyetem intézménye olyan nyitott rendszerré alakuljon át, amely „inkább” lehetővé teszi a versenyképesség megőrzését. Campisi (2006) szerint ebben a merev és mozdulatlan rendszerben az open university (egyetemi távoktatás) vagy a free university (szabadegyetem) modellje kulcsfontosságú lehet.

Az utóbbi évtizedben több új egyetemet alapítottak Olaszországban ezen a formális jegyek mentén, így például Rómában az 1995-ben alapított Universitr Tor Vergata-t és a Terza University-t, Nápolyban a Seconda Universitr-t és Bariban egy Politecnico-t, de ide tartozik az 1997-ben létrehozott kisebbségi felsőoktatási intézmény is, a Bozen/Bolzanoi Szabadegyetem (bár ezen utóbbi nem állam által kezdeményezett felsőoktatási intézményként jött létre). Az olasz kormány az új egyetemek alapításával egyrészt a hallgatói helyek iránt megnövekedett igényeket akarta kielégíteni, nem utolsó sorban pedig elsősorban a déli, strukturálisan gyenge régiókat kívánta támogatni (Vaira 2003).

Kisebbségi felsőoktatás Dél-Tirolban

A kisebbségi oktatáskutatásokra – probléma-centrikusságukat alapul véve – általában jellemző, hogy azokon a területeken jelentkeznek, amelyeken a kisebbségi kérdés felmerül és annak megoldása problémát jelez (Kozma 2005). Alátámasztja ezt a nézetet az UNESCO 2000 márciusában, Bukarestben szervezett konferenciája is, amelyet kisebbségi, s ezen belül elsősorban kétnyelvű egyetemek témájában rendeztek. A konferencia ezen intézmények keletkezésének okairól, finanszírozási és irányítási kérdéseiről szólt.⁴ A konferencia felszólalásaiból egyértelműen leszűrhető, hogy a kisebbségi egyetem minden esetben akkor és ott jött létre, ahol politikai szándék, és akarat állt mögötte (UNESCO 2003).

⁴ Lásd bővebben a Higher Education in Europe 2000/4-es, The Bilingual University c. tematikus számát.

Langner és Imbach (2000, 467) a Fribourgi Egyetem tapasztalatai alapján a kényelvű egyetemek kapcsán legfontosabb alapelveként fogalmazta meg, hogy figyelembe kell venni a régió kulturális és nyelvi helyzetét, mivel egy vagy több nyelv és/vagy kultúra egymáshoz viszonyított helyzete nagyon érzékeny lehet. Talán ettől is fontosabb egy intézményalapításnál a társadalmi létjogosultság kérdése, azaz, hogy a szűkebb környezetnek is el kell fogadnia a létrejövő intézményt, hiszen annak szerves részeként funkcionál majd (Dudik 2000).

A kisebbségi oktatás (felsőoktatás) kialakulása (és fejlődése) nem értelmezhető önmagában, Dél-Tirolban a megértés végett számos tényezőt kell figyelembe venni. Az a tény, hogy hogyan alakul egy adott közösség kisebbségügye, meghatározza, hogy milyen megközelítést alkalmaz, hogyan gondolkodik kisebbségi kérdésekben, jelen esetben kisebbségi felsőoktatási kérdésekben (Kozma 2005). Európát a kisebbségi oktatásügy keletkezése és kezelése tekintetében kockázati régiókra oszthatjuk.

E besorolás alapján Dél-Tirol térség az ún. mediterrán kockázati térségbe tartozik, melynek legfontosabb jellemzője, hogy kisebbségi oktatáspolitikai problémáitól nagymértékben terhes (főként a határ menti régiókat tekintve) és kutatásai ezidáig csekély mértékben jelentek csak meg a nemzetközi szintéren (Kozma 2003, 14). Dél-Tirolnak egészen 1997-ig nem volt önálló, kisebbségi nyelven oktató felsőoktatási intézménye. Az okok között – véleményünk szerint - több tényező is szerepel:

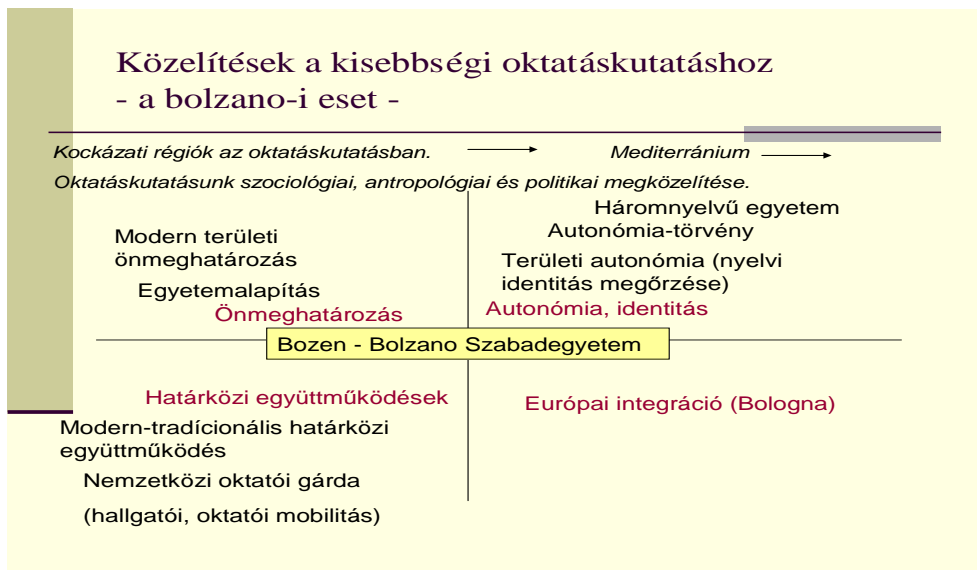
1. Az okok között az első az önmeghatározás kérdésének problémája. Úgy véljük, hogy a bolzanoi kisebbségi egyetemalapítás problémáinak hátterében egyrészt a területi önmeghatározás (Dél-Tirol területe),⁵ másrészt a nyelvi önmeghatározás (német, ladin) megerősödésének lassú folyamata áll. Mindkét tényező a térség identitáspolitikájának eszköze. A nyelv jelentősége itt, kisebbségi helyzetben azonban az évtizedek során felértékelődött és mind az egyéni, mind a csoportidentitás megőrzésében fontos szerepet játszott.⁶
2. Véleményünk szerint az „összetett” nyelvi környezet (német kisebbségi nyelv, olasz többségi nyelv közelsége, pár ezer főnyi ladin kisebbség) felkeltette egy többnyelvű felsőoktatási intézmény létrehozásának gondolatát, mely Dél-Tirol számára számos hozammal jár, például az itt képzett hallgatók helyi munkaerőpiacra történő „beforgatásával”, az értelmiségi réteg megtartásával – bár a gyakorlatban ez nem feltétlenül ilyen problémamentes (lásd később).

⁵ A területi önmeghatározáson itt a Kozma Tamás definíciója szerinti modern területi önmeghatározást értjük, ahol a regionális önmeghatározás összekapcsolódik a nyelvi önmeghatározással (2003).

⁶ Gereben Ferenc 1999:129. A vallás jelentőségének felértékelődése különösen azokban az országokban igyelethető meg, ahol a kisebbség felekezetiileg is különbözik a többségi nemzetől.

- Végül, de nem utolsó sorban úgy véljük, hogy Dél-Tirol térség kisebbségi felsőoktatásának kialakításához nagymértékben hozzájárult, hogy a régió az 1980-as évek végétől folyamatosan határközi együttműködést alakít ki az osztrák állammal, mely a kisebbségi felsőoktatás és egyetemalapítás tekintetében főként anyagi támogatásokban mérhető.

1. ábra
Közelítések a kisebbségi kutatásokhoz



Forrás: D. Farkas 2008.

Kisebbségi felsőoktatási intézmény alapítása Bozen/Bolzanóban

Törvényességi keret

Olaszországban az egyetemek és az ún. egyetemi intézmények a törvényi előírásoknak értelmében autonómak. 1989-ben az *Instituzione del Ministero dell'Univesitr e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* törvény a felsőoktatás illetékességét az új, Egyetemekért és Tudományos Műszaki Kutatásokért Felelős Minisztériumra ruházta, az egyetemek pedig teljes autonómiát kaptak didaktika, tudományos és anyagi tekintetben is (Vaira 2003).

A kisebbségi felsőoktatási intézmények jogi kereteit illetően viszont főként csak az 1990. évi 341. számú törvény jelentett előrelépést (Riforma degli ordinamenti didattici universitari), majd később pedig a pedagógusképzés reform-

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

járól (1997) szóló ún. Bassanini-féle 127. számú nem állami egyetem alapításáról szóló törvény. Az „intézkedés” fő fókuszpontjai a következők voltak:

1. a Tudományügyi Minisztérium engedélyezte, hogy a létrehozandó egyetem államilag elismert egyetemi diplomát adjon ki;
2. megállapodás született, hogy az egyetemet a Minisztérium Dél-Tirol Tartománnyal közösen irányítja;
3. az állam hozzájárul az oktatás és kutatás költségeihez;
4. Bolzano Autonóm Tartomány biztosítja az egyetem építéséhez szükséges területet és fedezi a költségeket;
5. a Bolzanoi Szabadegyetem más külföldi egyetemekkel integrált képzési formákat indíthat és ennek megfelelő egyetemi diplomát bocsáthat ki;
6. az egyetemen alkalmazott tudományos dolgozók 70 %-a lehet külföldi állampolgár;
7. a Bolzanoi Szabadegyetem elismerheti azon osztrák főiskolai diplomákat, amelyeknek ekvivalenciájáról Olaszország és Ausztria jegyzékben állapodott meg (Polonyi 2005).

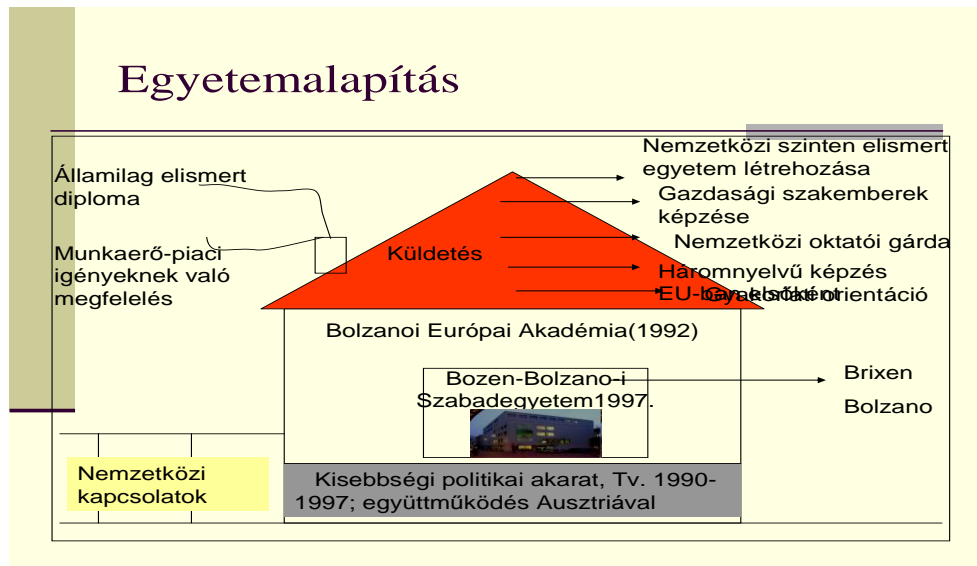
E rendeletek adtak szabad utat pl. a Bolzanoi Szabadegyetem megalakulásának és további fejlődésének is (Vaira 2003).

Kisebbségi politikai akarat

Úgy véljük, hogy kisebbségi felsőoktatási intézmények alapításához mindenképpen és elsődlegesen szükséges egy kisebbségi politikai akarat, mely igényt tart a felsőoktatási intézmény létrehozására, kezdeményezi annak létrehozását és megteremti a létrehozás (anyagi és infrastrukturális feltételeit. Bolzanóban ennek a törekvésnek két meghatározó jellemzője mindenképpen kiemelendő:

1. Az 1992-es ENSZ által aláírt megállapodás az ún. „együttélési csomag” után öt évvel (1997. október 31-én) írták alá a Bolzanoi Szabad Egyetem (Libera Università di Bolzano – Freie Universität Bozen – Università Lìda de Bulsan) alapító okiratát. Az egyetemet egy kisebbségi csoport, hatvan dél-tiroli közéleti személyiség alapította Dr. Franz Smidle vezetésével (Bozen/Bolzano Egyetem jelenlegi rektora). Céljuk volt, hogy Dél-Tirolban megteremtsék az akadémiai képzést, előmozdítsák a térség szociális, gazdasági és kulturális fejlődését. Az egyetem szervezetét szükséges volt úgy kialakítani, hogy az ne csak a tanulmányok helyszínéül, de az innovációs lehetőségeiként is szolgáljon.
2. Ugyanilyen fontos jellemzője az egyetemalapításnak, hogy a kisebbségi akaraton túl az egyetem „alapkövét” már 1992-ben, a Bozen/Bolzanoi Európai Akadémia megalakításával letették. Az intézmény elsőként nyújtott felsőfokú képzést a dél-tiroli német fiataloknak megteremtve ezzel az egyetemalapítás intézményi feltételeit.

2. ábra
A Bozen/Bolzanoi Szabadegyetem alapítása, jellemzői



Forrás: D. Farkas 2008.

Egyetemalapítás, első évek

Az egyetem kiépülése professzorok meghívásával kezdődött, majd a kezdetben csak vendégprofesszorokként számon tartott oktatók egy része az egyetemen már teljes foglalkoztatásban státuszt kapott. A professzorok az oktatói feladatkörön túl fokozatosan építették ki az egyes tanszékek kapcsolathálóját, különböző területek fejlesztését elsősorban a kutatásokon, elnyert pályázatokon keresztül indították el. Az egyetem fejlődése teljes mértékben egybefonódott a térség innovatív törekvéseivel. Az intézmény a különböző cégekkel partneri viszonyt tart fenn, hiszen a jól képzett munkaerő kinevelése mindkét félnek legalább annyira fontos. Minderre tehát nem csak a tartomány igazgatása miatt volt szükség, hanem e folyamat az egyetem megerősödésében is jelentős szerepet játszott.

Az egyetem színhelyeinek kijelölése után 1998 januárjában megkezdte munkáját a Művelődéstudományi Kar Brixen/Bressanone-ben, márciusban pedig a Közgazdasági Kar (Bozen/Bolzano) alapító tanácsa, amely a tanrendet, az egyetemi szabályzatot és a könyvtár felállításának tervét dolgozta ki (Polonyi 2005).

Küldetés

A Bozen/Bolzanoi Szabadegyetem alapszabályát (Magna Charta Universitatum) német és olasz nyelven foglalták írásba. Az alapszabály hangsú-

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

lyozza az intézmény küldetését. Kiemeli nemzetközi jellegét, miszerint az egyetem hídként funkcionál a közép-európai és az olasz kulturális térség között. Ezt szolgálja a többnyelvű képzés, a külföldi professzorok nagy száma, valamint az arra való törekvés, hogy egyre több külföldi diákot vonzzanak a térségbe. Az egyetem célja továbbá a nemzetközi kapcsolatrendszer magas szintű kiépítése, aminek során nagyobb teret kaphatnak a kutatások, és kielégítő választ adhatnak a termelési szektor azon (jogos) kérésére, hogy a megfelelő szellemi tőke álljon a rendelkezésére (Campisi 2006).

A Bozen/Bolzanoi Szabadegyetem 2009-ben

Képzés

Az egyetem karai: Közgazdaságtudományi Kar, Művelődéstudományi Kar, Informatikai Kar, Design és Művészeti Kar, Természettudományi és Technika Kar. A karok közül talán az egyik leginkább fejlődőképes az Informatikai Kar. A kar elsősorban az „IT-Business”-be történő tagozódást, s ezen keresztül a versenyképességet tűzte ki célul. A tanítás folyamán, a többi fakultástól eltérően, a nyelvek nem kaptak egyformán hangsúlyos szerepet. Az informatika nemzetközi szerepéből adódóan elsősorban a világnyelvet preferálja. Az informatika területén a kommunikáció csatornája világszerte az angol, ami a képzésben is döntő. Ez a jellemzőt figyelembe vették az akkreditáció kidolgozásakor, melynek oka az előbb említett helyzetben keresendő. A domináns angol nyelvhasználat hiányában az egyetem pontosan a nemzetközi versenyszférából zárta volna ki informatikus hallgatóit. A képzés struktúrája az informatika esetében kiemelten a helyi gazdasági viszonyok figyelembevételével került megalkotásra.

A Bozen/Bolzanoi Egyetem háromnyelvű, így követelmény az angol, a német és az olasz nyelv biztos ismerete, mely feltétele az egyetemre való bekerülésnek és elvégzésének is. A tantárgyak teljesítésekor nincs mód a hallgató által jobban preferált nyelv használatára. Az egyetem fejlődő szolgáltatási hálózatának első oszlopa volt a 2000-ben létrehozott nyelvi centrum, ahol a hallgatók kedvezményesen részesülhetnek nyelvoktatásban.

A képzésre általánosságban jellemző, hogy gyakorlatorientált, mely egyaránt megfelel a helyi és az európai munkaerő-piaci igényeknek. Az egyetem nemzetközi szinten biztosítja versenyképességét. Oktatói interjúk során azonban azt tapasztaltuk, hogy ennek egyik fontos feltétele, illetve kényszerűsége a Bologna rendszerbe való integrálódás volt. A képzés struktúrája átalakult, már a Bozen/Bolzanoi Egyetemen is külön kell vizsgálni az alapképzés, illetve a mesterképzés jegyeit.

Az egyes szakok létesítésén, a kutatóközpontok megalakulásán túl a Művelődéstudományok Karán megalakult 2004. november 1-jén a doktorképzés, „általános pedagógia” (Allgemeiner Pädagogik), szociálpedagógia és didaktika” területén,

ahol igyekeznek a doktoranduszoknak azokat az ismereteket átadni, melyek a sikeres tudós, kutató hatáskörébe feltétlenül beletartoznak. A doktori képzés hazánkhoz hasonlóan három év, a képzés nyelve a német és olasz.

Az egyes szakokon elsősorban az órai részvételt, a gyakorlat-, illetve a tapasztalatszerzést követelnek a hallgatóktól, mintsem a könyvek tanulmányozását. Közép-kelet-európai kutatóként ezt elsősorban tudomásul vettük, hiszen ez a hozzáállás még a kontinentális egyetem mai rendjének sem felel meg. (Bár egyre kevésbé jellemző az olvasói attitűd, mégis elvárt az egyetemi hallgatók tájékozottsága, olvasottsága.)

3. ábra
Bozen/Bolzanoi Szabadegyetem dimenziói 2009-ben



Forrás: D. Farkas 2009.

Bologna folyamat

A képzési struktúra a Bologna folyamat hatására jelentős átalakuláson ment keresztül az elmúlt több mint 10 év folyamán. Az első terepszemle alkalmával (2003) új eredményként volt felmutatható, hogy tervezték a PhD képzés beindítását a háromciklusú folyamatnak megfelelően. Az első tanszék, aki az újítást szerette volna bevezetni az Informatikai tanszék volt.

A 2008-as terepmunka alkalmával láthattuk, hogy minden tanszéken már BA/BSC és MA/MSC képzést indítottak, és egyes tanszékeken megjelent a PhD képzés kínálata is. Először 2007-ben, az előrejelzéseknek megfelelően, az Informatikai Tanszéken (Computer Science) vezették be a PhD képzést, ahol 14 hallgató

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

vett részt az angol nyelvű doktori képzésben, közülük 7főt ösztöndíjjal támogattak. Az Általános Pedagógia, Szociálpedagógia és Neveléstudományi Tanszéken (General Pedagogy, Social Pedagogy and General Education) 8 hallgató (közülük 5 támogatott) vehet részt általános pedagógia valamint didaktika-speciális pedagógia tudomány-területeken doktori képzésben (Dudik 2000). Ma hasonló létszámmal vesznek részt a hallgatók a doktori képzésben, ugyanakkor a hallgatókkal készített interjúk alapján azt is elmondhatjuk, hogy a hallgatók inkább a munkaerőpiacra készülnek, nem a tudományos fokozatok elérésére törekednek. Az okok között felsorolható, hogy az egyetem már az első évfolyamtól kezdődően gyakorlatorientált képzést kínál a hallgatóknak. A hallgatók szakterületeinek megfelelően kapnak gyakorlati helyet Bolzanóban vagy a közeli városokban.

Oktatók

Az egyetem alapító okiratában fontos kitételként szerepel, hogy az oktatói gárda 70%-a külföldi oktató lehet. Az intézmény az előírásoknak megfelelően főként Németországból, Ausztriából és Angliából fogad oktatókat, de francia és amerikai vendégoktató is van az egyetemen. Az oktatók a színvonalas képzést személyes odafigyelésükkel is biztosítják, továbbá a hallgatóknak az egyetem infrastruktúrája, ellátottsága is lehetőséget ad arra, hogy a követelményeket ténylegesen teljesíteni tudják.

A hallgatók képzése előadások, szemináriumok, vendégelőadások, gyakorlat, labor... stb. keretén belül történik, ugyanakkor létezik bizonyos office hour (fogadóóra) is, mikor a hallgatóknak lehetőségük nyílik tanáraik személyes megkeresésére, konzultációra. A fogadóóra jelen esetben többet jelent, mint amire elsőre hazánkban gondolnánk. A fogadóóra ugyanis a hallgatónak alanyi jogon járó korrepetálását jelenti, ahol az oktató köteles fogadni és segíteni tanítványait, s ha kell, a személyes találkozás során újra elmagyarázni az órán elhangzottakat. A hallgatóknak ezáltal több alkalommal is lehetőségük nyílik a tananyag elsajátítására: először az előadásokon találkoznak a tananyaggal, a szemináriumokon személyes gyakorlatot szerezhetnek benne, s a meg nem értett részeket pedig a konzultáció során újra áttekinthetik.

Hallgatók

Az egyetem nevében szereplő szabad kifejezés az egyetem nyitottságára utal. A tartomány és az egyetem egyedi helyzete miatt az egyetem mindenkit szívesen fogad. A hallgatói összetétel ennek megfelelően sokszínű: az egyetemre egyfelől a világ szinte összes pontjáról érkeznek hallgatók, ugyanakkor életkor szerint is meglehetősen heterogénnek mutatkozik a hallgatói populáció. Jelenleg Bolzanóban

megközelítőleg 2000 diák tanul a különböző karokon, Brixen/Bressanone-ben pedig további 900 fő.

Megfigyelések: 2008-as terepmunkánk során szerzett tapasztalataink egyike volt, hogy az egyetem folyosóján felénk közeledő középkorú, vagy még a tőlük is az idősebb generációhoz tartozó urak ugyanúgy lehettek az egyetem oktatói, mint hallgatói. Mindezeknek tanúi egy-egy hallgatói interjú, illetve az egyetem könyvtárban kialakult spontán beszélgetés során lettünk. Az egymásra való nyitottságnak legjobb bizonyítéka volt, hogy velünk is mint más országból, kultúrából érkező fiatal kutatókkal rendkívül közvetlenek és segítőkészek voltak. A hallgatói interjúk (szemben az oktatóival) spontán szerveződtek, az egyetem épületén belül hallgatók megszólításával és felkérésével történt. Egy esetben, a hallgatói önkormányzat képviselőivel nyílt lehetőségünk beszélni úgy, hogy az egyetem ügyintézője közvetített bennünket ki hozzájuk.

Kutatások

Jól ismeret, hogy egy-egy tudományágon belül kijelölt kutatási irány, s a köré szerveződő munkacsoport képes megadni az adott tanszék struktúráját, azt a vezető kompetenciát, mely az adott egyetem profilját meghatározza, s amit a többi egyetem felé is kommunikálni tud. Mivel az egyes tanszékek arculatának megteremtése, az egyetem versenyképességének feltétele, a vezetők felismerték a specializálódás szükségességét. Az évek folyamán több kezdeményezés hatására négy kutatócentrum alakult. A kutatóközpontok egyike a Közgazdaságtudományi Karhoz, a másik három pedig az Informatikai Karhoz kapcsolódott.

Finanszírozás

Az egyetem nem állami támogatásból, hanem egyrészt az ide érkező diákok által befizetett tandíjból, másrészt viszont Dél-Tirol tartomány és Bozen/Bolzano város juttatásaiból tartja fenn magát. Az egyetem külön pályázati irodát tart fenn a nemzetközi pályázatok benyújtása érdekében, melyből származó bevétel szintén jelentős az egyetem fennmaradása szempontjából. Csaknem minden 2008-ig benyújtott pályázatuk nyert; a pályázatok témája döntő többségben a háromnyelvű oktatáshoz kapcsolódott.

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

Szolgáltatások

Szabadidő

Az egyetem nagy gondot fordít arra, hogy népszerűsítse magát. Hallgatóinak heti rendszerességgel szervez ingyenes programokat, koncerteket. A legismertebb szervezőirodák közé az ún. Sportclub és Kikero tartozik. A külföldi hallgatókat és az odalátogatókat pedig a gyönyörű táj bebarangolására csábítják. A szervezők tulajdonképpen minden lehetőséget megragadnak arra, hogy az egyetem egyedülállóságára, nagyszerűségére felhívják a figyelmet. Az egyetem ezért bizonyos workshopokon is megjelenik, hogy bemutassa kínálatát, struktúráját az érdeklődő diákoknak, szülőknek. Hogy mindezt eredményesen teszi, bizonyítja egy interjú-alanyunk, aki Kölnből érkezett, s egy hasonló rendezvényt követően döntött a Bozen/Bolzanoi Egyetem mellett.

Ösztöndíj, szociális juttatás

Az egyetem a széleskörű kapcsolathálózata, valamint támogatottsága révén rendkívüli szociális juttatásokkal rendelkezik. Külföldi hallgatói szinte luxus körülmények között lakhatnak, a hallgatók mindegyike külön szobával rendelkezik, a kollégiumok saját uszodával, sportlétesítményekkel felszereltek. Mindezen túl meg kell említeni, hogy a külföldi hallgatók anyagi háttérüknek megfelelően jelentős, mondhatni kiugró anyagi támogatást kapnak.

Étkezés

Az egyetemen lehetőség van az étkezésre is. A menzán „étkezőkártyák” segítségével vásárolhatnak az egyetem oktatói, dolgozói, tanulói, melyek bankkártyaszerűen funkcionálnak, vagyis a kiválasztott menü megvásárlása pénzlevonással jár. Ezzel az egyetem kizárja a külső látogatók megjelenését, amit ha kelet-európai szemmel nézünk, jogosnak érzünk, ugyanis a menzaárak a városi viszonylatban meglehetősen alacsonynak számítanak, s a nyitott étkeztetés valószínűsítene a „külső vendégek” megjelenését is. Mégis feltételezzük, erre a lépésre más készítette a vezetőséget, ugyanis Bozen/Bolzano egy rendkívül gazdag város, lakóinak valószínűleg ilyesfajta kedvezményre nincs szükségük. Inkább a gyors kiszolgálás, a higiénia, s az egyetem légkörének ez úton való megerősítése motiválhatta a vezetőséget a kártyahasználat bevezetésékor.

Könyvtár

A szolgáltatások megemlézése során feltétlen kiemelendő az egyetemi könyvtár létesítésének körülményei, fejlesztési irányai. A terepmunka során nem csak a könyvtárban volt lehetőségünk járni, de a könyvtár egy dolgozójával is egy egyórás interjút készíthettünk. Az interjúalany fogalomhasználatával élve a könyvtár tulajdonképpen a semmiből jött létre, az egyetem vezetősége sokat fáradozott azért, hogy egy olyan bázist hozzon létre, mely egyaránt hangsúlyozza a német és az olasz kultúrát. A kezdetben csak szerény könyvállomány az évek során meglehetősen nagy könyvtárrá fejlődött. A fejlesztés nagy munkákat igényelt, valamint a kialakítás során szempont volt az elektronikus adatbank létrehozása, hogy a beiratkozott oktatók, hallgatók az egyes könyvek státuszáról bárholnan tájékozódhassanak. Az internet segítségével ehhez az adatbankhoz történő hozzáférés azért is jelentős, mert az egyes karok nem rendelkeznek önálló könyvtárral. Ugyanakkor az oktatók a központi könyvtárból tulajdonképpen korlátlan időre kölcsönözhetnek ki bizonyos könyveket, melyeket az oktatás során használnak. Ugyanez vonatkozik bizonyos könyvek használatára is, melyek bizonyos kutatási projektek révén a tanzsékeken, a kutatócsoportnál hosszabb időre vannak kint. A professzionalizáció érdekében igyekeztek egy multimédiás tanuló-, illetve munkahelyet kialakítani. Olvasóteremnek, számítógép- hozzáférésnek, csoportmunkára alkalmas helyiségnek megteremtésére törekedtek. A könyvtár valóban szolgáltató központ: a beiratkozottak számára a kényelmet, a gyorsaságot biztosítja, a polcra leemelt könyveket nem kell visszahelyezni, a fellapozott könyveket a személyzet viszi vissza. A könyvtárnak Bozen/Bolzanóban mintegy 150 ezer könyv, Brixen/Bressanone-ben ezen felül 16 ezer könyv hozzáférhető. Lehetőség van újságok, lapok kölcsönzésére, de már elérhető elektronikus formában is 16 ezer folyóirat (köztük olyan vezető egyetemek adatbázisai is, mint amilyen az oxfordi, vagy cambridge-i egyetemeké). A könyvtár következő törekvése, hogy egész nap a látogatók rendelkezésére álljon: ne csak az egyes könyvek adatairól lehessen a nap bármely fázisában informálódni, hanem azokat bármikor ki is lehessen kölcsönözni.

Az oktatás helyszínei

Az oktatás helyszínéül két város szolgál. Egyfelől az egyetem névben is szereplő Bozen/Bolzano, másrészt egy közeli kisváros: Brixen/Bressanone. A kar működését 115 fiatallal kezdte, míg ma már több ezer hallgatót képeznek, foglalkoztatnak. Brixen/Bressanone-ben elsősorban a Művelődéstudományi Kar található és az ehhez kapcsolódó egyéb komplexumok.

A terepmunka során elsősorban egy gyakorlati képzésre felkészítő, alternatív szellemiséget képviselő műhelyre figyeltünk fel az egyetem brixeni/bressanone-i helyszínén, ahol a hallgatók olyan módszereket ismerhetnek, próbálhatnak ki, me-

Szabadegyetem a „Dolomitok kapujában”

lyeket majd tanításuk során is felhasználhatnak (Waldorf pedagógia stb.). Elsősorban a szemléltetés eszközeit, a gyermek cselekvő tanulásához szerezhettek ismereteket.

Tanárképzés Brixen/Bressanone-ban

A tanárképzés egyetemi elindítása az olasz oktatásügyi változások következtén került bevezetésre, az 1990-es évektől kezdve alakult át. Korábban, akik akadémiai minősítés kívántak szerezni német és osztrák egyetemekre mentek a fokozatokért. A végzettségeket tekintve, míg az 1990-es évek előtt az ún. „Oberschule” (nálunk a középiskola, szakiskola stb.) elvégzése volt csak kötelező, addig ma az egyetemi végzettséget követelik meg a tanárképzésben. A tanárképzés egyetemi képzésben való megjelenése így szükségsszerűvé vált, a régió foglalkoztatáspolitikájából fakadóan igényé és követelménnyé lett.

Az új tanárképzés struktúra bevezetése a törvényességi keretben is változásokat hozott. Az 1990 utáni törvénykezés szigorúan szabályozta, hogy hol szerezhető meg a tanárképzéshez alkalmas diploma (a korábban Ausztriában szerzett diplomákat az új törvény már nem fogadta el.) Az okok: Az olasz iskolarendszerben nem volt differenciált oktatás, ezért nagy kihívást jelentett a „fogyatékkal élők” többi gyermekkel együtt tanítása. Továbbá szintén speciális feladat volt a gyerekek anyanyelvi taníttatása, illetve a második nyelv anyanyelvi szintű elsajátíttatása.

Megfigyelések

A kiváló képzés, a gyönyörű táj, az Alpok lábánál fekvő kisvárosok azonban nem feltétlenül tudják marasztalni a fiatal munkaerőt. Leggyakoribb eset, hogy a diploma megszerzését követően – főként a külföldi hallgatók – különböző, nagyvárosokban helyezkednek el, vagy visszatérnek szülővárosukba, illetve országukba. A tartomány azonban alapvetően igyekszik a fiatal munkaerőt megtartani, s ezért az egyetemet a lehető legnagyobb erővel támogatni, s annak kapcsolatrendszerét kiépíteni.

Az egyetem a nehézségek kiküszöbölésére csatlakozott 2004-ben „Alma laurea” konzorciumához, ami egy ingyenes szolgáltatás az egyetem abszolváltnak hallgatói számára: a végzős hallgatóknak lehetőségük van eredményeiket egy kérdőív kitöltésével egy adatbankba bevinni, melyekhez vállalkozók, munkaadók férnek hozzá, s mely által a végzett hallgatók munkalehetőséghez juthatnak a tartományon belül. A tartomány vezetőségének reményei szerint legalább Dél-Tirol szülöttjei helyben maradnak így a tartomány fejlődését előréviszik.

Brixen/Bressanone városa Bozen/Bolzanoval ellentétben kevesebb munkahely-lehetőséggel rendelkezik, ezért közismert jelenség, hogy a hallgatók elsősorban szülővárosuk és Brixen/Bressanone között ingáznak, az egyetemre minden nap bejárnak. E jelenség azonban a városhoz való tényleges kötődést is némiképp akadályozza.

Jelenleg tanárképzés csak Brixen/Bressanone-ban folyik, több szervezeti formában: elméleti órák, előadások, laboratóriumi órák formájában, melyeken különböző szituációs gyakorlatokat beszélnek, játszanak el a hallgatók, a már „elsajátított” elméletekre reflektálva. Mindezt pedig kiegészíti a gyakorlat, amikor osztálytermi környezetben kell a hallgatóknak kipróbálni magukat.

Az egyetem jövője

Az egyetemnek kezdetektől fogva törekednie kellett arra, hogy versenybe maradjon és ez a tendencia az utóbbi évek folyamán még inkább erősödni látszik. A Bozen/Bolzanoi Szabad Egyetem fennmaradását az eddigiek értelmében több tényezővel kívánják biztosítani. Egyfelől törekszenek arra, hogy megadják az egyetem (főként gazdasági jellegű) profilját, az egyes intézetek specializálódjanak. Nemzetközi kapcsolatokat építenek ki, gyakorlatorientált képzést biztosítanak, valamint folyamatosan bővítik kínálatukat: transzdiszciplináris egyetem lévén egyes szakok beindítása egyedülállóvá teszik a Bozen/Bolzanoi Szabad Egyetemet a térségben.

A képzés szerkezete a Bologna folyamat szerint került kialakításra, amivel egyfelől azonos feltételeket biztosítanak, mint más egyetemek, lehetővé téve az egyetemek közötti átjárhatóságot, az egyenlő esélyeket, másfelől az összehasonlítást szorgalmazzák: cserekapcsolataik által hallgatóiknak külföldön tapasztalatot biztosítanak. Az azonos feltételeken túl a Bozen/Bolzanoi Szabad Egyetem az infrastruktúrájával, a hallgatóközpontúsággal a többi egyetemhez képest egyfajta többletet is igyekszik biztosítani.

Az egyetemnek kétség kívül egyik legnagyobb előnye, hogy háromnyelvű diplomát ad. A térség vállalataival kötött szerződésekkel az egyetem elsősorban a fiatal diplomások helyben tartásáért küzd.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bigli, Corrado 2003. University Autonomy and Academic Freedom in Italy. In *Higher Education in Europe*, vol. 18. 58–67. p.
- Campisi, Sandra 2006. Case Study on the Free University of Bozen/Bolzano, Italy. In *Higher Education in Europe*, vol. 25. 477–486. p
- Dudik Éva 2000. Többsnyelvű egyetemek. In *Educatio* 3. 325–331. p.
- Education in a multilingual world (UNESCO Education Position Paper – 2003). Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Garca, Ofelia 1997. Bilingual Education. In Florin Columns (Ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell, 405–420. p
- Gulyás László 2006. A kisebbségi kérdés megoldásának egy pozitív példája: Dél-Tirol esete. In *Korunk*, <http://www.epa.oszk.hu/00400/00458/00120/2175.html> Letöltés ideje: 2008. 06.08. 10:23.
- Grin, Francois 2003. *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. 145–198. p.
- Langner, Michael – Ruedi Imbach 2000. The University of Freiburg: A Model for a Bilingual University. In *Higher Education in Europe* 2. 461–468. p.
- Polonyi Tünde 2005. Dél-Tirol. In Kozma Tamás (szerk.) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*, Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum, Budapest.
- Radácsi Imre 2000. Többsnyelvű egyetemek. In *Educatio* 2. 327–331.p.
- Vaira, Massimiliano 2003. Higher Education Reform in Italy: an Institutional Analysis and a First Appraisal. In *Higher Education Policy*, vol. 15. 179–197. p.
- WernerWiater – Gerda Videsott (szerk.) 2004. *Schule in mehrsprachigen Regionen*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH.
- Unikom, die Zeitschrift der Fakultät für Bildungswissenschaften 1999. hn. kn.

AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

BORDÁS ANDREA
**A KISEBBSÉGI EGYETEMEK
KUTATÁSA HERMENEUTIKAI MEGKÖZELÍTÉSSEN**

Több évtizede folyik annak a vizsgálata, hogy milyen társadalmi-történelmi tendenciák, oktatáspolitikai történések, okok teszik/tették lehetővé a Kárpát-medence sajátos geopolitikai adottságai és lehetőségei közepette életképes, többszörösen átalakulni, megújulni képes kisebbségi felsőoktatási intézmények létrejöttét. Azért különösen fontos számunkra a kisebbségi egyetemek vizsgálata, mert ezekben az intézményekben testesül meg egy-egy közösség szándéka, aktivitása, jövőképe (Kozma, 2002). Az intézmények megálmodói, létrehozói, működtetői – legyenek azok a kisebbségi oktatáspolitikai első vagy második nemzedékének képviselői¹ – társadalmi cselekedeteket hajtottak és hajtanak végre. Clifford Geertz (2001) antropológiai felfogásához hasonlóan, aki azt mondja, hogy az antropológus nem falvakat kutat, hanem falvakban, mi sem kisebbségi egyetemeket kutattunk, hanem kisebbségi egyetemekben. Az intézményi kutatások közben tehát nem is annyira magát az intézményt, annak sorsfordulóit, meghatározó személyiségeit vizsgáljuk, hanem inkább azt, hogy mi van a háttérben, milyen tendenciák érvényesülnek az események lezajlása közben, milyen szándékok, akaratok, elképzelések, tervek valósulnak meg, vagy fulladnak kudarcba, és hogyan értelmezhetőek ezek a sikerek és kudarcok, milyen hatásai vannak és lehetnek mindezeknek a helyi kisebbségi közösség életére.

Kutatói szemmel érdekes, megfejtendő probléma volt számunkra, hogy hogyan és miért éppen így reagálnak ezek az intézmények a különböző oktatáspolitikai döntésekre, az Európai Unió által meghirdetett és minden országban sajátos koreográfia szerint gyakorlatba ültetett Bologna-folyamat kihívásaira, arra a versenyre, amit az európai felsőoktatási térséghez való mielőbbi csatlakozás és – a háttérben közép-kelet-európai sajátosságként a Nyugathoz való – felzárkózás lehetősége szült. Ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk melyek azok az események, töréspontok, amelyek egy-egy intézmény látszólagos megszűnését, más intézménybe való betagozódását vonják maguk után; hogyan kapcsolódik össze az intézményt létrehozó és fenntartó kisközösség élete a politikával és az intézmény életével, milyen hatások és ellenhatások, fezsültségek és összetűzések jellemzik a társadalmi kihí-

¹ Az első nemzedék az ún. reform nemzedék, akinek politikai kultúráját a harmadik utasság határozza meg, a második nemzedék viszont már az új társadalmi-politikai viszonyok között tanulta a politizálást. Lásd részletesen: Kozma Tamás (2004): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*.

vások, társadalmi cselekedetek és társadalmi értékrend hármását. A reformkihívásokra adható intézményi válaszokat – fölzárkózás, kiszorulás, hálózatosodás (Kozma, 2008) – azért vizsgáltuk, hogy a látható valóság mögött rejtőzködő lényeg megtaláljuk, az intézményi válaszokat meghatározó okok, magyarázatok ugyanis egymásra rétegződnek, összefolynak, nem egyértelműek. Megértésük alapos vizsgálatot, elemzést, értelmezést igényel.

A társadalmi valóság ezen szeletének vizsgálatához azonban meg kellett találnunk azt a módszert, amely a megértést legjobban elősegíti. Ehhez „akciókat, stratégiákat, mozgásokat, kezdeményezéseket vizsgálunk meg” (Kozma, 2002:19), történeteket meséltettünk, alkalmat teremtettünk az intézmények vezetői, volt vezetői, munkatársai vagy épp külső szakértő megfigyelői számára, hogy újraértelmezzék világukat, tetteiket, s ezáltal önmaguk szerepét is az intézmények életében. Az így létrejött szövegeknek az értelmezése vezetett el azoknak a társadalmi-közösségi mozgásoknak a megértéséhez, amelyek intézményeket hoztak létre. A különböző szövegek értelmezésre alapuló kutatási metodológiánkat nevezzük a felsőoktatási intézmények hermeneutikai megközelítésének. Ennek a felfogásnak az alapjait nagyon precízen fogalmazza meg Fenyő: „Az intézményes cselekvések a mindennapi élet lezajlását segítik, jelenségei a társadalmi világot alkotó egyének által és azok számára megnyilvánuló jelenségek. A társadalmi cselekvők intenciói, illetve értelemdadási tevékenységük hozza létre e sajátos jelentésteliséget. A mindennapi világ társadalmi cselekvői szándékoltan cselekszenek, így cselekedetüknek értelmet adnak, ugyanakkor a cselekvések megfigyelői a megfigyelt cselekvést szintén értelmezik. Ez lehetővé teszi, hogy reflektáljunk az életvilágok így létrejött értelemteli struktúrájára. A rejtett magától értetődések vizsgálata segít kibontani a mindennapok elfedtségéből azt a tudásstruktúrát, a társadalmi tudást, mely meghatározza az egyének létét...” (2002:36). A kisebbségi egyetemek igazgatói, változásmenedzserei, munkatársai által felszínre hozott narratívák hermeneutikája ilyen értelemben tér és idő feletti, hiszen a térben egymástól távol eső intézmények vezetőinek gondolataiban nem egyszer találkozunk megegyezésekkel, és az értelmezések összekötik a múltat, a jelent és a jövőt: ezáltal a múlt következményeit és a jövő lehetőségeit láttatva a jelenben.

Habár témánkat tekintve akár a kvantitatív szemléletű kutatómódszertan mellett is dönthettünk volna, hogy megtudjuk, hol, mikor, hány kisebbségi intézmény alakult, hogyan fejlődtek az intézményekben a hallgatói létszámok és milyen változásokon esett át a humán erőforrás menedzsment, hogyan korrelálnak ezek a számok a népszámlálások adataival. Magyarázhattuk volna statisztikai adatokkal, számokkal a tényeket, mégis a kvalitatív szemlélet mellett döntöttünk, ami, meglehet nem ad alkalmat statisztikák készítésére, viszont lehetőséget ad valami másra: a társadalmi jelenségek mélyebb megértésére. Mivel a hermeneutikai alapú társadalomtudomány számos elméleti és gyakorlati kapaszkodót nyújtott munkánk során, a következőkben azt mutatjuk be, melyek módszertani szemléletválasztásunk elméleti alapjai, hogyan kapcsolódnak egybe az intézményi esettanulmányok során ké-

szített interjúk, az oktatáspolitikai diskurzusok és a kisebbségi lét megnyilvánulásának sajátos értelmezései.

Már a kutatások elkezdése előtt létezett egy előzetes képünk-kutatásunk tárgyáról, az első szembesülés előtt és ennek során kialakult bennünk egyfajta előzetes megértés, előfeltevéseink tudatossá váltak, s ezeket egészítette ki később az értelmezés. A retrospektív reflexió segítségével folyamatosan visszautalunk terepkutatásaink tapasztalataira, ezeket a tapasztalatokat pedig éppúgy értelmezzük és beleszójuk az intézmények sorsának, belső valóságának értelmezési hálójába, mint azokat, amelyeket interjúalanyainktól „készen” kapunk. Hermeneutikai beállítottságunk tehát arra készítet bennünket, hogy újabb és újabb „hermeneutikai köröket”² járva be ragadjuk meg azt, hogy az emberek, illetve a közösségek hogyan tapasztalják meg saját életüket, jelenükben múltjukat és jövőjüket, és hogyan értelmezik mindezt (Gadamer, 2003).

A hermeneutika és a neveléstudomány

Ballér Endre a hermeneutika és a neveléstudományok kapcsolatát kutatva arra a következtetésre jut, hogy, habár Gadamer írásaiban nem jelenik meg explicit formában semmilyen hivatkozás a hermeneutika és a neveléstudományok kapcsolódásra, mégis az általa középpontba állított értelmezés folyamata szoros összefüggésben áll mindazzal, amit a neveléstudományok, az oktatás elmélete és gyakorlata is előtérbe állít. Ti. a megértéssel, az alkalmazással, a kérdésfeltevessel, a gondolkodással, a reflexióval, az értékekkel, a közösséggel, a személyiségfejlődéssel, a kultúrával és a másság elfogadásával. Pedagógusi, oktatáskutatói munkánk során valóban folyamatosan ugyanazokkal a fogalmakkal dolgozunk, mint a hermeneutika. Zrinszky Lászlóhoz csatlakozva azt mondhatjuk, hogy a nevelési valóság megértésére való törekvés nem új keletű találmány. Eduard Springer például a megértő lélektanról beszélt műveiben, ami a leíró lélektan meghaladása. „A pedagógiai megértés (és a nevelői önmegértés!) eszmeköre pedig főként a rogersi humanisztikus pszichopedagógiában, terapeutikában élt tovább” (2002:27). Adott tehát számunkra már régtől fogva a hermeneutikai szemlélet még akkor is, ha esetleg nem vagyunk a megértő lélektan vagy a humanisztikus pedagógia hívei, eltökélt képvi-

² A „hermeneutikai kör” fogalmát Heideggerrel ellentétben Gadamer időbeli struktúráként értelmezi, melynek lényege, hogy mivel az ember alapvető létmódja a megértés, bármilyen szöveg olvasása, értelmezése közben folyamatosan előhívjuk, tudatosítjuk előfeltevéseinket. Ez a tudatosulás csak akkor valósul meg, ha folyamatosan ingereljük pl. olvasással előítéleteinket, előfeltevéseinket. Minden egyszer már tudatosult értelmezéssé avanszált előfeltevésünk, újabb és újabb szövegek olvasásakor csak egy lesz a számtalan lehetséges előfeltételezés közül, amit a szöveg olvasása előhív bennünk, ebben az értelemben beszélhetünk a tudatosulás körkörös jellegéről, az értelmezések értelmezésének köreiről.

selői. Maguk a neveléstudományok azokat az elveket, paradigmákat, módszertani kereteket, gyűjtik össze és emelik az általánosítás szintjére, amelyek középpontba helyezik a másokra való odafigyelést, mások szükségleteinek és igényeinek megértését, másokhoz való odafordulást.

De ugyanígy jelen van a hermeneutika az oktatáskutatásban is. A különböző társadalomtudományok területéről folyamatosan átszűrődő kutatás módszertani irányzatok, stratégiák legtöbbször alkalmasak az oktatás-nevelés sajátos világának a feltárására is. A viták – például a kvalitatív, illetve kvantitatív kutatómódszertan elsőségéről – ugyanígy megjelennek a neveléstudományi kutatások színpadán is. Ezen előbb említett, régóta húzódo vita eldöntésére nem vagyunk hivatottak, azt gondoljuk, hogy a mindkét szemlélet jogosan követel szerepet magának a társadalomtudományi, s így a neveléstudományi kutatásokban is.

Vannak olyan társadalmi, oktatásügyi jelenségek, amelyek kvantitatív, s vannak olyanok, amelyek kvalitatív módon közelíthetőek, érthetőek meg jobban. A kutatás tárgya és célja egyaránt befolyásolja a kutatási stratégia kiválasztását. Habár az emberi világ a természeti világ mintájára is megismerhető valamilyen szinten, úgy gondoljuk, ez a megismerés inkább a magyarázatra, ok-okozati összefüggések kimutatására fog koncentrálni, mint a megértésre (Szabolcs, 2001). Mivel kutatásunk főleg a megértésre, a háttérben munkáló rejtett struktúrák, tendenciák felszínre hozására koncentrált, egyértelmű volt számunkra, hogy a kvalitatív kutatás irányában kell elindulnunk, azon belül pedig a hermeneutika felé. Ez egyben azt is jelentette számunkra, hogy más tudományok kutatás módszertani tárházába betekintve kiválasztjuk kutatásunk tárgya és célja szempontjából a legmegfelelőbb, legcélravezetőbb szemléleti keretet, módszertant.

A filozófiai hermeneutika

A filozófiai hagyomány vizsgálata közben több olyan irányzatot is találtunk (pl. fenomenológia, kritikai elmélet), amely a megértésre és az interpretációra a társas élet meghatározó elemeként tekint, választásunk mégis a hermeneutikára, mint a „megértés művészetére” (Auslegungkunst) esett. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül csak néhány filozófiai gondolkodó hermeneutikai eszméit villantjuk fel, melyek kutatásunk szempontjából fontosak, azzal párhuzamba állíthatóak.

Elsőként Schleiermachernek, a mai értelemben vett hermeneutika megteremtőjének azon gondolatát járjuk körül, miszerint az értelmezés reprodukció és a megértés nem automatikus, hanem „egyfajta teljesítmény, megbirkózás a jelentéssel, amely átlátszatlan és problematikus” (Ödman–Kenderman, 2004:26). Kutatásainkat a társadalmi valóság egy szűkebb körében végezvén, főleg a Kárpát-medencei magyar kisebbségi felsőoktatás-politikai valóságra, ennek értelmezésére koncentráltunk. A felsőoktatás világának napjainkban tapasztalt gyors változása, és ebben az átalakulásban a kisebbségi egyetemek létmódjának megértése ilyen értelemben

valóban hosszadalmas szellemi munkát igényel: a kutatónak tapasztalatai, vizsgálódásai alapján saját magának is fel kell építenie egy képet a kisebbségi felsőoktatás helyzetéről. S nemcsak „építménye” külső tatarozásával kell foglalkoznia, hanem főként a szemlélődő számára láthatatlan szerkezeti vázzal, az egymásnak feszülő erők dinamikájával és egyensúlyával.

A hermeneutikai hagyomány másik reformere, Dilthey szerint „cselekvésünk mindenütt előfeltételezi más személyek megértését” (Dilthey, 1974:257), és a megértésre „épített történeti tudat teszi lehetővé a modern ember számára, hogy az emberiség egész múltját önmagában jelenvalóvá tegye: saját korának valamennyi korlátja fölött tekint ki az idegen kultúrákba; erejüket magába fogadja, és ismét élvezni varázsukat: a boldogság komoly gyarapodása származik számára ebből” (uo.). Amikor Dilthey interpretációról beszél, egyfajta reflektív megértésre gondol, ami feltételezi az élmény és a kifejezés közötti kapcsolatot, ebben az esetben pedig elengedhetetlen annak a kulturális miliónek is a megvilágítása, amelyből az értelmezendő élmény, jelenség, fogalom származik (Ödman-Kenderman, 2004). A kisebbségi egyetemek „jelenségét” is csak úgy érthetjük meg, ha figyelembe vesszük azt a történelmi, társadalmi, gazdasági, politikai kontextust, ami körülveszi őket, ha megpróbáljuk magunk számára értelmezni ezt a miliót, felfedezzük ennek a miliónek az íratlan szabályait. Ugyancsak Dilthey (1974) hangsúlyozza, hogy a teljességhez közelítő módszeres megértés csakis rögzített életmegnyilvánulások alapján lehetséges, és mivel az ember egyedül a nyelv segítségével tudja magát teljesen, kimerítően és objektíven kifejezni, az emberi lét írásos maradványainak, vagyis különböző szövegek értelmezése áll a hermeneutika középpontjában. Kutatásaink szempontjából ez azt jelentette, hogy az elkészült interjúk, a tanulmányozott újságcikkek, régebbi tanulmányok tökéletes alapját képezik a hermeneutikai szemléletű vizsgálódásnak. Főként interjúk, de akár az újságcikkek és más írásbeli anyagok feldolgozása és értelmezése során is, fokozottan aktuálissá vált Dilthey azon megállapítása, miszerint „a hermeneutikai eljárás végső célja, hogy a szerzőt jobban megértsük, mint ahogy ő magát megértette. Ez az a tétel, amely a nem tudatos alkotás tanának szükségszerű konzekvenciája” (Dilthey:270). Nem interjúalanyaink vagy a szerzők tudatos viselkedését tagadjuk akkor, amikor érvényesnek találjuk szövegeinkre Dilthey előbbi tételét, hanem azt hangsúlyozzuk, hogy a beszélgetés, írás közben sokszor maga az alkotás folyamata nem tudatos, nem intencionális, és inkább az adatközlők belső világának képei, struktúrái szervezik a szövegeket, mintsem maguk a beszélők.

Itt érkeztünk el Hans-Georg Gadamer eszméihez, aki a filozófiai hermeneutika tulajdonképpeni megteremtője. Előző gondolatmenetünket gadameri megállapításokkal támasztva alá, elmondhatjuk, hogy mint minden emberi tevékenységnek, a kisebbségi egyetemek alapításának is van nyelvi aspektusa, és ebben a nyelvi közegben történik a jelenség megértése is, ugyanis a nyelv maga a hermeneutikai tapasztalat közege (Gadamer, 2003). A modern természettudományos megismerést „uralkodásismeret”-ként szemlélve Gadamer a tudományos megismerésnek egy olyan új szemléletét kívánja kialakítani, amely nem a természetet és az emberi

valóságban való uralkodást, hanem ezek megértését helyezi a középpontba. Az idealista spiritualizmust és a természettudományok objektivitását is el akarván kerülni, Gadamer olyan univerzális hermeneutikát vázol fel, amely az ember általános világviszonyára vonatkozik, és a nyelv fogalmából indul ki. Filozófiájának egyik alaptétele, hogy a „megérthető lét – nyelv” (Gadamer, 2003:329), és hogy „a nyelvi megértésben világot tárunk fel” (Gadamer, 2003: 310). Ilyen értelemben nemcsak a művészet, hanem a természet nyelvéről, sőt, a dolgok nyelvéről is beszél. A kulturális, történelmi hagyomány, épp az által válik megismerhetővé az ember (akár az idegen nyelven beszélő, más kultúrából érkező ember) számára is, hogy nyelviileg megfogalmazott. Ugyanígy a kisebbségi egyetemek világa is nyelviileg jelenik meg számunkra, és ugyanúgy kell megtanulnunk ezt a sajátos nyelvet, mint egy idegen nyelvet: saját világviszonyunkat megőrizve egy idegen nyelvi világgal bővítve ki, gazdagítva azt. Mivel a kisebbségi egyetemek létértelmezései nyelviileg többszörösen rekonstruált világok megmutatkozási, amelyekben „a nyelv nem valami szilárd adottság leképezése, hanem szóhoz jutás, melyben egy értelemegész szólal meg” (Gadamer, 2003:329) ebben a milióban is elfogadhatjuk Gadamer gondolatát, miszerint: „Az, amiként valami megmutatkozik, ennek a valaminek a saját létehez tartozik” (Gadamer, 2003:329). Az, ahogyan a kisebbségi egyetemek „bemutatják magukat”, belső lényegük kifejeződése.

Az intézményekkel kapcsolatos szövegek tanulmányozása természetes módon vont maga után a hermeneutikai megközelítést. Az értelmezés pedig, ahogyan azt Gadamer is mondja, játékba hozta előzetes fogalmainkat is ahhoz, hogy „meghalljuk a szöveg véleményét” (Gadamer, 2003:278), ugyanis „egy szöveget megérteni mindig azt jelenti, hogy önmagunkra alkalmazzuk, és tudjuk, hogy ha mindig másképp kell is érteni, a szöveg ugyanaz a szöveg, mely mindig másképp mutatkozik meg számunkra” (Gadamer, 2003:279). De nemcsak írott szövegek értelmezésével foglalkoztunk kutatásaink során, hanem ennél többel. Az Igazság és módszer című könyvében a filozófus is jelzi, hogy nem csak a szövegek, de a képzőművészeti vagy zenei alkotások értelmezése is nyelvi természetű, és minden emberi alkotás jelentéssel átitott, ezért nem csak az írott-beszélt szövegek értelmezhetőek. Ennek a gadameri megállapításnak a továbbgondolásából született a társadalomtudományi hermeneutika, mely a társadalmi valóságot szövegvalóságként fogja fel és elemzi. A továbbiakban a társadalomtudomány szempontjából vesszük figyelembe Gadamer, Ricoeur és Greetz gondolatait.

Társadalomtudományi hermeneutika

A politikatudomány és a diskurzuselmélet már nagyobb hagyománnyal rendelkezik ennek a filozófiai gyökerű kutatómódszertannak a társadalomtudományi alkalmazásában, mint az oktatáskutatás, éppen ezért kutatásainkat a hermeneutikai, szövegközpontú társadalomtudomány szemléletet követve végeztük, amely szemlé-

letben szövegnek tekinthetjük a valódi írott szövegek mellett a szóbeli diskurzusokat, de még a társadalmilag fontos cselekedeteket is, amelyek hatással vannak emberi, tárgyi környezetünk alakulására. A hermeneutikai társadalomtudomány átveszi a gadameri értelmező magatartást, és a szöveggént értelmezett valóságot (szövegvalóságot³ – Ricoeur, 2002) elemzi és interpretálja, minden emberi alkotás jelentéssel átitatott voltát hangsúlyozva. A szövegvalóság jellemzője ugyanakkor az, hogy a nyelv által meghatározott, s benne a társadalom beszédbeli természete válik nyilvánvalóvá, tehát a társadalmat akár nyelvi történésként is értelmezhetjük (Szabó, 2003).

Mint már említettük, a gadameri hermeneutika az értelmező magatartást állította a létezés és a megismerés középpontjába. Számára „a megértés nem a szubjektum egyik viselkedésmódja, hanem magának a jelenvaló létnek a létmódja” (Gadamer, 2003:12), ami éppen azért, mert az ember általános állapota, folyamatosan történik. A társadalom ebben a felfogásban nem halott, lelketlen objektívítások halmaza, mint a tárgyi környezet, hanem szabad individuumok találkozása, akik folyamatosan jelentéssel ruházzák fel tapasztalataikat, cselekedeteik, gondolataik egymáshoz viszonyítva léteznek, egymásnak szólnak, vagyis folyamatosan kommunikálnak egymással (Szabó, 2003). Gadamer megfogalmazása szerint mindenfajta értelmezéshez feltétlenül szükséges a tapasztalás: amikor „a tapasztaló tudatára ébredt saját tapasztalatának – tapasztalttá vált: azaz új horizontra tett szert, melyen belül tapasztalattá lehetett a számára valami” (Gadamer, 2003:393). A társadalmi valóság tapasztalására ugyanúgy érvényesek tehát a gadameri elvek, mint minden más tapasztalásra: az egyén tapasztalata megváltozik, amikor egy következő tárggyal találkozik, „a tapasztalat mindig a semmisség tapasztalata: valami nem úgy van, ahogy feltételezzük”, hiszen „szembesítve a tapasztalattal, melyet egy más tárgyon szerzünk, mindkettő megváltozik: tudásunk csakúgy, mint annak tárgya”, s ugyanakkor az „új tárgy tartalmazza az igazságot a régivel szemben” (Gadamer, 2003:394). A társadalmi realitás tapasztalásának illetően szemléletéből következik, hogy a társadalmi valóság nem kutatható csak a természettudományokban elfogadott, matematikai szemléletű, pozitívista módszerek segítségével, sokkal inkább illik ehhez a társadalomszemlélethez egy hermeneutikai, értelmezés-központú kutatásmódszertan.

Szabó Márton (2003) megközelítésében, akinek a gondolatmenetét a továbbiakban követni fogjuk, Gadamer hermeneutikája a társadalomkutató számára is elsősorban egyfajta módszertani magatartást fogalmaz meg, amely a realitás szövegvalóságként (1), az értelmezés leírásaként (2) való felfogásával, a hermeneutikai kör egyetemességével (3) és a kommunikatív konstrukció elvével (4) jellemezhető.

³ Ricoeur a társadalmi valóság teljes szövetét szöveggént értelmezi. Számára nemcsak a már kész írott szövegek, de a párbeszédek, diskurzusok és a társadalmi jelentőségű cselekedetek is átalakíthatóak írott nyelvvé, szöveggé, amire aztán alkalmazható a hermeneutikai megközelítés, az értelmezés és a magyarázat dialektikája.

(1) A társadalomtudósnak szembe kell néznie azzal, hogy nem létezik objektív valóság, jelentésmentes realitás, csak „előértelmezett” valóság, hiszen minden szöveg azáltal létezik, hogy valaki már jelentést adott neki, nyelvileg megformálta. Így „akkor is nyelvileg megformált tapasztalatokat vizsgálunk, ha nem nyelvi, hanem tárgyi jeleket vagy cselekvéseket elemzünk” (Szabó, 2003). Ebben az értelemben „a társadalom vagy a humán szféra vizsgálata mindig értelem kötődése értelemhez, egy idegen jelentés átértelmezése, mások szövegének a bevonása a mi szövegünkbe, annak megértése vagy félreértése, amit mások tesznek és gondolnak” (Szabó, 2003:26).

(2) A gadameri felfogásban a társadalomtudományban az értelmezés azoknak a jelenségeknek a leírását jelenti, amelyek a történelem egy adott pillanatában, a társadalom adott konstellációjában megjelentek. A mi volt és hogyan volt kérdésekre adott válaszokból derülhet csak ki az, hogy az egyes jelenségek hogyan alakultak ki és jutottak el fejlettségük (esetleg nem létük) jelenlegi állapotába. Ezek a leírások segíthetik a tudományos kultúra ápolását, terjesztését, amit Gadamer a társadalomtudományok célja- és feladataként azonosít.

(3) Hermeneutikai körrel elmélkedve Gadamer tulajdonképpen arról beszél, hogy a valóságban ugyanúgy, mint a társadalomtudományban értelmezések értelmezéseit hozzuk létre, a szövegekről szóló szövegek kapcsolódnak egymáshoz, párbeszédet folytatnak. Az értelmezés értelmezésének hermeneutikai köre ugyanolyan érvényes magyarázati modell lehet, mint a lineáris ok-okozati összefüggéseket feltáró pozitivisták oksági értelmezés.

(4) A kommunikatív konstrukció elve itt azt jelenti, hogy az ismert valóságot beszélgetés közben újrakonstruáljuk. Gadamer szerint a hermeneutikai tapasztalat egyik legfontosabb metaforája a játék, melynek saját rendszere és struktúrája van. A megértés a bevonódás által zajlik, akár a játék (Boros, 2007). A társadalomtudomány-kutató tevékenysége ugyanennek a modellnek az alapján ragadható meg, mert ugyanúgy, mint a játékban, itt is szabályok szerint cselekszik az ember, s miközben újrakonstruálja a társadalmi valóságot, vagyis játszik, megmutatkozik maga a feladat, a társadalmi valóság megértésének, értelmezésének problémája, a kutató értelmező reagálása, bevonódása pedig magának a játéknak a része.

„A hermeneutikai tapasztalat és tudományai – mondja Gadamer értelmezve Szabó – arra biztatnak bennünket, hogy tanuljunk meg együtt élni létezésünk rejtélyeivel, ismerjük fel és be saját vonzalmainkat és tudásunk horizontjait, magunkat is tegyük ki az értelmező megméretésnek, és főleg tudjuk azt, hogy az éppen folyó értelmezési esemény nem a végső igazság megtalálása, hanem a dolgok értelmezésének egyik aspektusa; megállapításaink lehetséges igazságok” (Szabó, 2003:27). A társadalomtudós feladata azoknak a kutatási módszereknek a megtalálása, amelyek kutatása tárgyához és a kutatási szituációhoz legjobban illeszkednek, és a nyelvet (beszédet, szöveget, diskurzust, stb.) állítják a vizsgálódás középpontjába.

Ahogy az irodalomelméletben a hermeneutikai megközelítés magát az irodalmi szöveget helyezi a kutatás, értelmezés középpontjába a pozitivisták alkotói életrajzhoz kötöttséggel, a szöveg létrejöttének a pillanatnyi szituáció által való meghatá-

rozottságával szemben, ugyanúgy a hermeneutikai társadalomtudomány is a szöveget vizsgálja. Az irodalmi szövegekhez hasonlóan a társadalomtudomány szövegvalósága is önálló életet él, elszakad alkotójától és a létét meghatározó alkotói intenciótól, saját jelentéstartalommal rendelkezik, megszólítja az olvasót, kérdéseket tesz fel, párbeszédet folytat az olvasóval és végül, de nem utolsósorban, nyelvi megformáltsága, a nyelv metaforikussága következtében többszólamúsága lehetővé teszi, hogy ugyanannak a szövegnek több érvényes értelmezése, olvasata is lehetséges legyen. A szövegek lehetséges világát teremtjük meg, amikor olvasóként beemeljük „azt a nem nyilvánvaló, de lehetőségként létező valóságot, „amelyre a szöveg viszonyai utalnak” (Ricoeur, 2002:74; Szabó, 2003:42). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olvasó/értelmező (esetünkben társadalomkutató) személyes kötődéseit sem, hiszen egy szöveget, a szövegvalóságot azért értelmezzük, mert megérintett bennünket, valamilyen rejtett vagy nyilvánvaló kapcsolatunk van az illető szöveggel, társadalmi jelenséggel, cselekedettel. Az olvasó/értelmező személyes kötődései révén tehát mindvégig jelen van az értelmezés folyamatában (Szabó, 2003). „Bárminek a helyes értelmezése – legyen szó versről, személyről, történetről, szertartásról, intézményről, társadalomról – annak a dolognak a legmélyébe vezet bennünket, amelyiknek az értelmezéséről szó van” (Geertz, 1994a:185, idézi Szabó, 2003:60).

A hermeneutikai társadalomtudomány alap gondolata már Gadamer munkásságába is tetten érhető, kidolgozása viszont Paul Ricoeur nevéhez kapcsolódik. Ricoeur az értelmező társadalomtudomány középpontjába a szöveget állítja, és azt vizsgálja, „hogyan jelent a szöveg paradigmája a társadalomtudományok szempontjából” illetve „hogyan használhatóak-e a szövegértelmezés módszerei a társadalomtudományokban” (Szabó, 2003:30). A szövegvalóság elvének kidolgozásakor a társadalmi jelen valóságának párbeszédéből, diskurzusokból, eseményekből és történekekből szerveződő struktúráját különböző szövegek egymással való kommunikációjaként értelmezi, és hangsúlyozza, hogy csakis írott nyelvvé való átalakításuk teszi lehetővé, az időbeliségük, szituativitásuk, szubjektivitásuk, és a résztvevők személye által meghatározott korlátokon való túllépést.

A társadalomkutató munkája során ritkán találkozik írott szövegekkel, gyakrabban a cselekvésekkel, történekekkel és élőbeszéddel, diskurzusokkal való találkozás; ezek írott szöveggé alakítása az értelmező társadalomtudomány alapja. A cselekvésnek, ugyanúgy, mint az élőbeszédnek, akkor mutatkozik meg valódi jelentéstartalma, amikor sikerül kiszakítanunk időbeliségéből, pillanathoz kötöttségéből. Amikor szerzőjétől, szerzője intenciójától, az adott szituációtól függetlenné válik a szöveg, és elkezd önálló életet élni, külső meghatározottsága, szubjektivitása eltűnik, és megmutatkozik benne, általa a „teremtett világ”, vagyis az a kép, amit az alkotó teremtett, és amit az olvasó értelmez. Ez nem azonos az „objektív világgal”, hiszen eleve egy értelmezett valóság, mégis legalább olyan valóságos, ha nem valóságosabb, mint az. Mindenesetre a hermeneutikai társadalomtudomány sokkal relevánsabb valóságként fogja fel a „teremtett világot”, mint az objektív valóságot, hiszen a társadalmi jelenségek valóságában természettudományi értelemben vett

objektivitás tulajdonképpen nem létezik. Az írott szöveggé váló rögzítés által kitágulnak a dialogikus viszony szűk keretei, hiszen a párbeszéd és a cselekvések meghatározott számú szereplő között zajlanak, leírásukkal azonban nyilvánosságot kapnak, mindenki hallgatóvá, nézővé, azaz olvasóvá, értelmezővé válik.

Kutatásunkban azt értelmezzük, ahogyan a kisebbségi egyetemek létrehozásában, működtetésében részt vállaló emberek jelentést adnak saját tetteiknek, értelmezik mindazt, ami velük történik. A geertzi sűrű leírás módszerének mikroszkopikus jellege mutatkozik meg abban, ahogyan az egyes intézményekhez odafordulunk kutatásunk során, ahogy megpróbáljuk a maguk teljességében bemutatni, elemezni a határon túli felsőfokú kisebbségi intézményeket. A rész és az egész, az egyedi és az általános szüntelen egymásba való átjátszásának vagyunk tanúi közben. A kisebbségi egyetemek léte, létmódja, problémái és sikerei arról a társadalomról beszélnek, amelyben létrejöttek, azokat az értékeket, közösségi viszonyokat emelik ki, amelyek az adott társadalmat jellemzik.

A szövegvalóságot ugyanaz a többszólamúság, önálló jelentéstartalom, belsőleg strukturált világ jellemzi, mint az irodalmi szövegeket. Paul Ricoeur felfogásában a szövegekkel való hermeneutikai megközelítésű tudományos foglalkozás nem kerül ki az értelmezés és a megértés immanens problémáit, hanem nagyon is reflektál ezekre, és tudomásul veszi a szövegek többszólamúságát, az egymástól eltérő olvasatok érvényességének valószínűségét és az érvelés fontosságát (Szabó, 2003).

A szövegvalóság értelmezésénél figyelembe vettük Clifford Geertz elemzési módszerét, aki az interpretatív társadalomtudomány középpontjába az értelmező leírást, a szövegvalóság sűrű leírását (thick description) helyezi, ami nem más, mint a jelentéslehetőségek lehető legteljesebb feltárása (Szabó, 2003). Geertz szerint a helyes értelmezés mindig az értelmezett dolognak a legmélyébe vezet bennünket. Ricoeur-tól kölcsönzi a cselekvés leírásának gondolatát, továbbgondolja azt: nem magát a beszédeseményt, hanem a beszédesemény jelentését, tartalmát, lényegét írjuk le. A tudás keresésében elkülöníthetetlen a megfigyel, feljegyez, elemez hármasa, mert amikor az etnográfus ír, már saját szempontjai szerint elemezve figyel meg, értelmezve jegyzetel. Az etnográfiai leírás legfőbb jellemzői, hogy értelmező, a társadalmi beszéd folyamatot értelmezi, az értelmezés abból áll, hogy a beszéd jelentését megpróbáljuk kiszabadítani esetleges körülményeiből, illetve tanulmányozható formában rögzíteni, valamint mikroszkopikus. A viselkedést azért kell pontosan regisztrálni, mert a kulturális formákat a társadalmi cselekvések határozzák meg.

Ha elfogadjuk azt, hogy a világ, a társadalom minden ember számára egy eleve jelentéssel bíró, értelmezett valóság, és ez a jelentésadás, értelmezés nyilvános jellegű, általános társadalmi gyakorlat, hogy „ugyanaz a „tárgyi valami” a társadalomban sokféle módon lehetséges” (Szabó, 2003:58), akkor rá kell jönnünk, hogy a valóság megismeréséhez nem elegendő egyetlen szempontból figyelni egy társadalmi jelenséget. Ehelyett a vizsgált jelenséget sokoldalú értelem-teli keretbe kell helyezni, ahogyan Geertz javasolja. Ez a sűrű leírás. „Feltárjuk a résztvevők értelmezési kereteit, jelentésadásaik társadalmi háttérét és értelmező tevékenységük

horderejét” (Szabó, 2003:59). A lehetőségek minél tejesebb számba vétele esetünkben azt jelenti, hogy minél több szereplőtől hallgatjuk meg a kisebbségi egyetem életének, létének narratíváját. Minél különbözőbb státusúak ezek a szereplők, minél több szöveget olvasunk, értelmezzünk, minél több fényképet elemzünk, annál valószínűbb, hogy maga a kutató is képes kialakítani egy egyéni nézőpontot, feltárni a résztvevők számára esetleg nem nyilvánvaló összefüggéseket.

Mit ér a kisebbségi felsőoktatás kutatása, ha hermeneutikai?

Hogyan válik néhány, a közösség alakulását meghatározó ember életének, munkásságának egy része mások számára tanulmányozandó témává? Hogyan lesznek tetteik, esetleges mulasztásaik, elveik és értékeik a kutatók számára kiindulási pontok, irányvonalak, amelyekből az alulról jövő társadalmi kezdeményezések és a politika, a hatalom által megkívánt és megengedett cselekedetek dialógusára vonatkozó elméletek építhetők fel? Mit tesz, mit tehet a kutató, hogy feltárja a történések mögött rejlő jelentéseket, azokat a mozgatórugóként működő erőket, amelyek különböző közösségek történéseit befolyásolják? S végül, mit jelent mindez akkor, amikor felsőoktatási intézmények kialakulását, túlélését és a Bologna-rendszer szerinti átalakulásukat kutatjuk?

Ahhoz, hogy megválaszoljuk a kérdéseket, azt a társadalmi valóságot kell megvizsgálnunk, ami hozzájárult az illető felsőoktatási intézmény, esetünkben a határon túli magyar egyetemek, főiskolák, kihelyezett tagozatok létrejöttéhez, létezéséhez fejlődéséhez, esetleg megszűnéséhez. A közelmúlt társadalmi valóságának megismerése egyszerre könnyű és nehéz feladat. Könnyű abban a vonatkozásban, hogy meglehetősen nagyszámú és széles körű forrással rendelkezünk, a közelmúlt eseményeinek alakulását meghatározó szereplők legtöbbször egyben a jelen társadalmi valóságának a szereplői is, tudásalapú társadalmunkban pedig különösen fontos helyet foglalnak el a rögzített, épp ezért viszonylag egyszerűen visszakereshető információk. Azok a társadalmi körülmények és cselekedetek, amelyek meghatározták a kisebbségi egyetemek sorsának alakulását még ma is jól kitapinthatóak. Ugyanakkor éppen az információszerzés könnyűsége, az események időbeli és térbeli közelsége rejti magában a nehézségeket, a legyőzendő akadályokat a kutató számára, akinek meg kell szabadulnia a társadalmi jelenhez való kötöttségétől, s hagynia kell, hogy a kutatása tárgyával kapcsolatos szövegek irányítsák figyelmét, s ezeknek a szövegeknek belső, immanens valósága kerüljön a felszínre. Nehezíti a társadalmi valóság kutatását az is, hogy „az egyes Én mindig valamilyen nyelvi közösséghez tartozik” (Gadamer, 2003:386), így tapasztalatában eleve benne van az általa ismert nyelv, amely „minden tapasztalatot eleve irányít”, így a tapasztalat „pozitív feltétele és irányítója” (Gadamer, 2003:389). S habár kisebbségi egyetemről szerzett tudásunk nyelve legtöbb esetben a magyar volt, számtalanszor

tapasztaltuk már, azokat az árnyalatnyi különbségeket, amelyek a határon túli közösségek nyelvhasználatában tetten érhetőek.⁴

A társadalomtudományok, ahogy Foucault (2000) mondja, nem a legnyilvánvalóbb területeken foglalkoznak az ember életével, munkájával, nyelvével – ezt ugyanis megteszi a biológia, a közgazdaságtan meg a nyelvészet –, „hanem csupán a magatartások, viselkedések, már megtett gesztusok, már kimondott vagy leírt mondatok szintjén” (Foucault, 2000:395). Mi is ezekkel az elemekkel dolgoztunk kutatásaink során, azt vizsgáltuk, hogyan viselkednek az oktatáspolitikai képviselői, a helyi közösség vezetői egy adott helyzetben, milyen reakciók, gesztusok válnak láthatóvá szavaikban, tetteikben, alkotásaikban: a kisebbségi egyetemekben.

Újból Foucault-t (2000) idézve azt mondhatjuk, hogy a társadalomtudós azoknak a jeleknek a rendszerét értelmezi, amit az ember nyomokként maga mögött hagy, s amely nyomok „barázdája koherens összességet alkot” (uő. 399), legyen az tárgy, szertartás, szokás vagy akár diskurzus. A kisebbségi közösségek törekvéseit épp ezek által a maguk után hagyott nyomok (intézmények) által, ezek funkciói és normái, konfliktusai és szabályai, jelentései és rendszerei⁵ által tudjuk mélyebben megérteni. Az intézmények, mint a közösségi törekvések artikulációi és reprezentációi az őket életre álmodó emberekről, az őket fenntartó közösségekről árulják el azt, ami az ott élők, az adott kultúra „öslakosai” számára természetes és egyértelmű, de egy idegen számára érthetetlen, megfejtethetlen mindaddig, amíg nem kezd valóban „társalogni” a megfigyelt, tanulmányozott kultúrával, közösséggel. Clifford Geertz szemiotikus kultúravizsgálatára gondolunk itt, aki azt mondja, hogy az ilyesfajta vizsgálódásoknak épp az az értelme, „hogy segítségével bebozsátást nyerjünk alanyaink fogalmi világába, s így – a kifejezés kissé tágított értelmében – társaloghassunk velük” (2001:218). Az ilyen kutatások mindig az előzőekre épülnek, ugyanazt kutatják, de az előrehaladást nem a felhalmozott, értelmezett adatok mennyisége, hanem azok mélyebb megértése jelenti. Ugyanakkor paradox módon minél mélyebbre hatolunk kutatásunk tárgyának megértésébe, annál kevésbé érezzük teljesnek vizsgálódásainkat. Mindenki ismeri azt az érzést, amikor egy témában való hosszas elmélyülés után jön rá, mennyi apró részlet van még abban a tárgyban, amit nem tud még. Az esettanulmányok készítői is ugyanezzel a problémával szembesültek, épp ezért el kell fogadnunk Geertz álláspontját az ilyen jellegű kutatások befejezetlen voltáról. Megállapításainkat tehát – Geertz fogalomhasználata szerint – „lényegileg vitathatónak” kell tekintenünk. Ballér Endre a hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjairól értekezve fejti ki, hogy „a hermeneutika igazsága soha nem abszolút, feltétlen, változtathatatlan és objek-

⁴ A szerző maga is egy határon túli magyar közösség tagja, és számtalanszor átélte már, azt az érzést, hogy grammatikailag ugyanazt a nyelvet beszéli ugyan, mint az anyaországi, szemantikailag mégis nagyon sokszor egy más nyelvet beszél.

⁵ Foucault szerint a társadalomtudomány a funkció-norma, konfliktus-szabály, jelentésrendszer fogalompárokot a biológiai, a közgazdaságtudományi illetve a nyelvészeti modellekből kölcsönözte, s ezek a fogalmak minden társadalomtudomány kulcskategóriáivá váltak, mindegyikben sajátos módon érvényesülve.

tív, mivel mindig az értelmező tapasztalatainak a szituációba ágyazott szubjektumán, előzetes tudásán, képességein, tevékenységén szűrődik át” (2002:23). Hermeneutikai szemléletű felsőoktatás-kutatásunkban, ugyanúgy, mint Geertz (2001) az értelmező antropológiában, mi is úgy gondoljuk, hogy nem az egyetértés, hanem a vita kifinomodása jelzi az előrehaladást. A kisebbségi egyetemekkel kapcsolatos vélemények, előfeltevések, előítéletek pluralizmusa a mélyebb megértést segíti, hozzájárul a „hermeneutikai kör” tágulásához. Ilyen értelemben feladatunk nem az, hogy legmélyebb kérdéseinkre választ kapjunk, hanem hogy hozzáférhetővé váljanak számunkra mások válaszaik ezekre a kérdésekre, és a mi válaszaink is hozzáférhetővé váljanak mások kérdéseire, Fenyő (2002) megfogalmazásában a saját interpretáció felajánlása a diskurzus folytatása, színesítése céljából. Olyan jellegű frissesség, eredetiség, hatékonyság, jellemzi ugyanis az ilyen diskurzust, amely termékenyen hat a kutatás folyamatára is.

Az irodalomban használt hermeneutikai szemlélet mintájára itt is többről van szó, mint a nyelvi formába öntött gondolatok egyszerűen cseréjéről. Egyfajta közvetítés ez a „másik idegensége és az – éppen a beszélgetésben kialakult – értelem közössége között” (Orbán, 2009). S igaz ugyan, hogy sem az irodalmi művek, sem a társadalomtudományi szövegek megértése nem objektív, nem tudjuk ugyanis biztosítani a végérvényes, örökké érvényes megértést, de a szubjektivizmust épp a dialogikus tevékenység által elkerülhetjük. A szövegvalóság értelmezésében így arra törekedtünk, hogy minél pontosabban elmondjuk, leírjuk, hogyan értjük mi a szöveget, a szövegből kiemelkedő valóságot.

Egyrészt a kutatók közötti párbeszédre gondolunk itt, a kutató és más kutatók által már megírt esettanulmányok dialógusára, másrészt és főként a kutató és a kutatás alanya közötti párbeszédre, a kutató és a kutatás tárgyát képező sűrű leírással megjelenített szövegvalóság dialógusára. Az előbbi kijelentés kifejtéseként elmondhatjuk, hogy jelen kutatásunk az előző kutatások (Regionális egyetem, 2002, Kisebbségi oktatás Közép-Európában, 2004, Kisebbségi intézmények a Bologna folyamatban, 2008) mellett halad, „provokálva őket és provokáltatva általuk” (Geertz, 2001:219), az intertextualitás jegyében mintegy beszélgetést folytatva velük. Az esettanulmányok készítői épp ezért felvették, tartották a kapcsolatot előző kutatásaink esettanulmányozóival, ugyanannak az intézménynek a múltja, jelene és jövője így a már meglévő és az éppen készülő szövegek és alkotóik folyamatos diskurzusának fényében vált kitapinthatóvá. A kutatók és a kutatások alanyai, illetve a vizsgált szövegek közötti párbeszéd viszont talán még ennél is fontosabb: itt van ugyanis szükség a legteljesebb „horizont-összeolvadásra”. Szövegekkel dolgozva, szövegeket értelmezve elkerülhetetlenül belebotlunk ebbe a gadameri hermeneutikai fogalomba. Az ő felfogásában mindenki rendelkezik egyfajta inexplicit tudással a világról. Ez a tudás biztosítja számunkra a horizontot mások világának megértéséhez. S mivel a horizont nyitott az idegenre, az újra, a horizont-összeolvadás, mindig új értelmezést hoz létre, az értelmező által hozott tradíció összeolvad az értelmezendő tradícióval, valami új születik (Fenyő, 2002). A horizont-összeolvadás fogalmát felfoghatjuk úgy is, hogy az értelmezés során a „szö-

veg különböző alkalmazásainak – megszületésének és egyes értelmezéseinek – szituációi összeolvadnak. Így minden egyes értelmezés újbóli alkalmazást, újbóli horizont-összeolvadást, és így a szöveg számára új és új értelmet eredményez, aminek csak szélsőséges határeset, hogy a szerző megalkotja a művet, hiszen ez is voltaképpen ugyanolyan alkalmazás” (Márton, 2007:12).

A hermeneutikai alapú kutatásokban, ahogy azt Fenyő megfogalmazza „az igazi cél sokkal inkább annak láthatóvá tétele, ami a kultúrában „öslakos” számára magától értetődő és így láthatatlan. A megértő társadalomtudós tevékenységét a horizontok közelítéseként, az interpretáció folyamata során éppen a „magától értetődésekre” való rácsodálkozásoként írhatnánk le” (2002:36).

Az irodalmi, filozófiai mintát átemelve a társadalomtudományok területére és jelen esetre alkalmazva kutatásaink során figyelembe vettük, hogy a narratív interjúk során az interjúalanyok által konstruált és rekonstruált történetek nyelvileg megformált horizontjához, világához minél közelebb kerülve kutatóink alkalmasak legyenek saját horizontjuk, világuk tágítására, legtöbbször ugyanis különböző hagyománytörténeti háttérrel rendelkezik a kutató és a kutatás tárgyát képező szöveg, illetve annak szerzője. A kutatónak tehát be kell lépnie kutatása tárgyának hagyománytörténetébe, melyben múlt és jelen szüntelenül közvetítődik. Mivel a társadalmi interakciók vizsgálatának kiemelt jelentősége van a hermeneutikai társadalomtudományban és a kisebbségi egyetemek kutatásának is ez az alapja, különös hangsúlyt fektettünk annak a hagyománytörténetnek a megértésére, amelyben interjúink születtek. Mivel „mindenkinek joga van narratívát alkotni a világról” (Fenyő, 2002:35), és így a szubjektív jelentések sokaságával találkozunk, amelyek reflektálnak egymásra és a kontextusra, amelyben születtek, az értelmező társadalomtudósoknak szüksége van a problémakör elméleti alapjának biztos ismeretére, ami eligazítja ezeknek a teremtett világoknak a sokaságában.

Az előző és a jelen kutatás kisebbségi felsőoktatási intézményeket vizsgáló esettanulmányaiból leszűrhető tanulságok alapján Kozma Tamás (2008) nem az esetektől elvonatkoztatva, hanem az esetekben általánosít, ahogy azt Geertz (2001:220) is javasolja. Így alakul ki a reformkihívásokra adott intézményi válaszok, stratégiák alapján a kisebbségi felsőoktatási intézmények hármas tipológiája: a fölzárkózás esete a PKE⁶ példájában, a kiszorulás esete a MÜTF⁷ példájában és a hálózatosodás a RKE⁸ példájában. Az eseteken belüli általánosítás az orvostudományban a klinikai diagnózis. A társadalomtudományokban is ezt végezzük tulajdonképpen, csak itt nem tüneteket, tünetegyütteseket tekintünk jelnek, hanem szimbolikus cselekedeteket vagy cselekedetegyütteseket, „a cél pedig nem a terápia, hanem a társadalmi beszéd elemzése. De az elmélet használatának módja – kifürkészni a dolgok nem szembeszökő értelmét – ugyanaz” (Geertz, 2001:220).

⁶ Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia.

⁷ Modern Üzleti Tanulmányok Főiskolája, Székelyudvarhely, Románia.

⁸ Rózshegyi Katolikus Egyetem, Rózsahegy, Szlovákia.

Az értelmező társadalomtudomány jellemzője, hogy befejezhetetlen, állításai pedig vitathatóak. Az elemzésnek, értelmezésnek a „lényegéhez tartozik – írja Geertz –, hogy befejezetlen. S ami ennél rosszabb, minél mélyebbre hatol, annál kevésbé teljes” (Geertz 1994a:197, idézi Szabó, 2003:64). Szabó Mártonnal, Gadamerrel, Geertzcel és a hermeneutikai társadalomtudomány más képviselőivel együtt azt valljuk, hogy az itt következő esettanulmányok, megállapítások a valóság lehetséges olvasatait, amelyek kiegészíthetők. „A társadalomtudományban nem létezik utolsó szó. Vagy ha mégis van, akkor megsértették a tudományos értelmezés szabályait” (Ricoeur 2002:72; Szabó, 2003:40).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódásai. In: *Iskolakultúra*, 12. sz. 21–23. p.
- Boros Gábor (szerk., 2007): *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Dilthey, Wilhelm (1974): A hermeneutika keletkezése. In: uő.: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Fenyő Imre (2002): Hermeneutika és tradíció. In: *Iskolakultúra*, 12. sz. 31–45. p.
- Foucault, Michael (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Budapest, Osiris.
- Geertz, Clifford (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Osiris. 194–227. p.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Budapest, Osiris.
- Kozma Tamás (2002): Az oktatásügy hermeneutikája. In: *Iskolakultúra*, 12. sz. 17–20. p.
- Kozma Tamás, Rébay Magdolna (szerk., 2004): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2008): Kisebbségi intézmények a bolognai folyamatban. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Márton Miklós (2007): Tudjuk-e, mit beszélünk? In: *Világosság*, 6. sz. 11–20. p.
- Orbán Gyöngyi (2009): *Ugyanúgy, mint eddig*. Elérhető: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_01/ogy_0901.htm
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Zrinszky László (2002): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. In: *Iskolakultúra*, 12. sz. 24–27. p.

PATAKI GYÖNGYVÉR
A KISEBBSÉGI INTÉZMÉNYEK KUTATÁSA

Kvalitatív módszertani megfontolások

Kisebbségi intézményi kutatásunk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a rendszerváltást követő két évtizedben létrejövő kisebbségi felsőoktatási intézmények hogyan alakultak ki, maradtak fent és változtak meg. Mivel kutatócsoportunkat a történeti folytonosság megszakadásának alakváltozatai érdekelték elsősorban, többféle módszert választottunk. A Partiumban kivitelezett kvantitatív, survey kutatások (Regionális Egyetemkutatás 2003–2005, TERD 2008–2009) mellett kvalitatív intézményi leírások készültek.

Ezekben megkíséreltük megragadni az intézmény alapításának narratíváit, az intézmény küldetését, céljait és azok változását. Begyűjtöttük az intézmény törvényi háttérét leíró alapdokumentumokat is. Rendkívül fontosak a történeti vonatkozás tekintetében az intézményi alapkonceptiók meghatározó változásai, az intézmény történet stációi, valamint főbb szereplői. Az esettanulmányok a képzési formák és kínálatok, hallgatói arányok és az oktatói humán erőforrás helyi viszonyait elemezve bemutatják az adott területen észlelhető kihívásokat és az egyes kihívásokra adott intézményi válaszokat. A Bologna-folyamat bevezetése után milyen jövőkép rajzolódik ki az egyes intézmények előtt, és ez mennyiben változtatja meg az intézményközi kapcsolatok mintázatát. Tanulmányainkban fókuszáltunk a gazdaság, a politikai hatalom, és az intézményi identitás problematikájára, valamint azokra a területekre ahol az intézményi kultúra szimbolikus megjelenése tetten érhető. Ezen belül a finanszírozás, és az irányítás elemzése kapott hangsúlyt, különös tekintettel a stratégiai managementre. A reformkihívásokra adott intézményi válaszok – felzárkózás, kiszorulás, hálózatosodás – jól kivehetők az intézményi stratégiák részletes vizsgálata során (Kozma, T. 2008).

Vizsgálódásunk középpontjában nem egy állapot leírása, hanem a változás rögzítése állt. Ennek megfelelően olyan elméleti és módszertani keretet kerestünk, mely elég dinamikus ahhoz, hogy az intézményi változás megragadható legyen. Különböző alanyokkal, elsősorban változásmenedzserekkel felvett narratív interjúk során próbáltuk megragadni az intézményi gyakorlatokat.

Mivel szembesültünk azzal a problémával, hogy a társadalomtudományokra jellemző módszertani megosztottság nem tartható tovább, egy komplex módszertant dolgoztunk ki, amellyel több szinten, többféleképpen elemezhetők az intézményi átalakulások. A kvalitatív módszerek adatait a magyarázó változó szintjére emeltük és szakítottunk azzal a hagyománnyal, ahol az esettanulmányok pusztán

illusztrálják a kvantitatív kutatás kemény változóiból származó eredményeket. Célunk volt a kvalitatív és kvantitatív adatok több szinten történő folyamatos ütköztetése, valamint a kvalitatív módszerek széles skálájának egy egységes szemléletben történő értelmezése. Mindez lehetővé tette, hogy minden egyes módszert a maga sajátosságait figyelembe véve kezeljünk, és reflektáljunk a módszer episztemológiai státuszára.

Ily módon rávilágítottunk a neveléstudományban népszerű tárgyiasító, szövegszerűsítő hermeneutika korlátaira is. Ugyanakkor a hermeneutikát a módszertan szintjén értelmezve, a hermeneutikai körök analógiájára a módszerek egyfajta lezáratlan dinamikáját képzeljük el. Az eltérő módszereknek ez a folyamatos dialógusa az adatok összehasonlíthatóságát tette lehetővé, megszüntetve a kvalitatív és a kvantitatív módszereket elválasztó széles módszertani szakadékot. Mindez az elemzés szintjén egy igen sűrű intézményi eseteleíráshoz vezetett. Ezen módszerek alkalmazása, és ismeretelméleti konzekvenciáinak levonása, bizonyos szempontból módszertani hangsúlyeltolódásokhoz vezetett, amely az elemzés során lehetővé tette a kvantitatív, kvalitatív, és dokumentumelemző módszerek különböző szinteken történő összehasonlíthatóságát. Dolgozatunkban két módszert emelünk ki, amin keresztül illusztráljuk a tényleges elemzési szempontokat és kapcsolódási szinteket, amelyek kialakították a fent leírt módszertani sokszínűséget. Először megokoljuk, hogy miért és milyen módon használtuk az Oral history módszert narratívák elemzésekor, majd bemutatjuk, hogy a gyakorlatok elmélete miképpen segítette elő a történetekből kibomló intézményi gyakorlatok elemzését.

Assmann, J. történelem szemlélete képezte azt az elméleti keretet, amely egyrészt vizsgálódásainknak időbeli aspektust adott, másrészt lehetővé tette, hogy az igen eltérő kvalitatív megközelítések és módszerek kezelhetővé váljanak egy egységes keretben. Olyan eltérő kvalitatív megközelítések, mint a gyakorlatok elmélete, az Oral history, a fogyasztás elméletek, életmódkutatások és a kulturális antropológia kapott egymás mellett helyet ebben a társadalomszemléletben.

A múlt történeti megközelítése

A rendszerváltáskor szemtanúi voltunk egy olyan jelenségnek, amikor a valóság túlsordult a hagyományos, magától értetődő valóságkonstrukciók által nyújtott szituáció típusokon, a megörökölt minták pedig erejüket veszítették. A hagyomány elvileg módosítható lett, de az alternatívák elvesztették evidenciájukat és egyfajta általános iránytalanság volt tapasztalható. Ilyen szituációkban az emberek egyetemes, szituációtól független, általános érvényű szabályokat és határokat keresnek, mivel ezek a határok és szabályok teszik lehetővé az orientációt és az összehasonlíthatóságot. Luhmann¹ szerint az ilyen helyzetekben az értelem szerinti orientáció

¹ Luhman, N. (1980): *Gesellschaftsstruktur und Semantik I*. Frankfurt.

megnö, és az értelmi azonosság megőrzésére, a különböző helyzetek és partnerek esetén a hasonló következtetések levonására nagyobb az igény. A kanonizáció folyamata felerősödik. A kilencvenes években a lehetőségek terének hirtelen bővülése és a komplexitás lökésszerű fokozódása vált érzékelhetővé, amely politikai, technikai, és szellemi újításoknak adott helyet. Ebben a térben jöttek létre a kisebbségi felsőoktatási intézmények.

Assmann, J. szerint egy közösség szimbolikus értelmi világa közös tapasztalati és cselekvési teret alakít ki. Kötelező, normatív ereje révén bizalmat teremt és eligazítást nyújt. A közösség közös tudását, önelképzelését, közös identitását szervezi, s teszi ezt úgy, hogy fontos emlékek formálásával, szervezésével és megőrzésével a tegnapot a mához kapcsolja. Egy közösség belső konnektív struktúrájának dinamikáját az identitást formáló mítoszok, a gazdaság, és a politika tartják működésben. Egy-egy intézmény tekintetében azt a narratív és normatív szimbolikus értelmi világot elemeztük, ami összeköti a közösség tagjait. A közösséget összekötő szimbolikus világ típusai, dinamikája és transzformációi nyertek elsődleges jelentőséget a kutatásban. A rendszerváltásnak az intézményi struktúrában kiváltott hatásait kutatva a konnektív struktúra felerősödése, megszilárdulása, fellazulása vagy felbomlása volt meghatározó szempont az elemzésben.

Mivel célunk ennek a változásnak a megragadása a kisebbségi intézmények születése, működése és változása tekintetében, ezért leginkább az emlékezetben őrzött elbeszélésekre koncentráltunk. Az identitás, a politikai képzelőerő, az alapító, konstituáló történetek és a hagyomány teremtésének és fenntartásának mechanizmusai álltak történeti vizsgálódásunk fókuszában.

A történeti tények sajátosságai

A társadalomtörténészek a történelmi dokumentumok elemzésekor rámutattak arra a tényre, hogy a történelemnek nincsenek tiszta tényei. A történelem nem egy lineárisan értelmezhető időfolyam, ahol az események felfűzhetők egymás után és megvilágíthatók pusztán ok–okozati összefüggésekkel. Assmann, J.² nyomán mi is azt feltételeztük, hogy a történelem kulturális konstrukció és reprodukció, amely mindig sajátos indítékok, elvárások, célok vonatkozási keretei között alakul. Nincsenek tiszta történelmi tények. A múlt azáltal születik, hogy az időfolyam szakadásán felülemelkedve az ember viszonyba lép a múlttal. Reneszánszok, restaurációk és újragezdek szervezik egy közösség jelenét és jövőképét.

„Az ember kizárólag arra emlékszik, amit kommunikációban közvetít és a kollektív emlékezés vonatkozási keretei közé elhelyezni képes.”³ Az emlékezés szemiotizálás, amelynek során jelentéssel ruházunk fel hétköznapi rutinszerű tev-

² Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.

³ Halbwachs, M. (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt, 4. fejezet.

kenységeket, tárgyakat stb. Ezért rendkívül fontos, hogy az emlékezés alakzatait, folyamatát és dinamikáját megvizsgáljuk.

Assmann szerint az emlékezés alakzatai mindig konkrétak, szemben a gondolkodás elvontságával. Az emlékezésnek megvan az a sajátos képessége, hogy benne fogalom és a kép összeolvad, ami az emlékezést konkréttá és érzékivé teszi. Az igazságnak egy esemény, személy, helyszín alakját kell magára öltetni az emlékezetben, ugyanakkor minden emlékezetes személy vagy „történelmi tény” idővel példává, fogalommá, szimbólummá alakul. Az emlékezés alakzatai egyszerre ikonikusak és narratívak, konkrétak idő, hely és csoport hovatartozás tekintetében.

Az emlékezés vizsgált alakzatai

A múlt fent vázolt szemléletét figyelembe véve és Assmann, J. tipológiáját követve megkülönböztetünk mimetikus, tárgyi, kommunikatív és kulturális emlékezetet. Ezt a négy emlékezet típust értelmeztük és vettük figyelembe a narratívákból kibomló gyakorlatok finomelemzésénél. Olyan elemként fogtuk fel az emlékezés ezen típusait, amely meghatározza a közösséget összetartó szimbolikus teret és egyben kiváló elméleti keretet biztosít egy társadalmelemzéshez, amely szintetizálni próbál kvalitatív és kvantitatív aspektusokat az elemzés adott szintjein. A mimetikus emlékezés az utánzáson alapuló hétköznapi rutinokat mutatja be, míg a tárgyi emlékezet a közösséget körülvevő tárgyakat a közösségre jellemző fogyasztást szemlélteti. A kommunikatív emlékezet a hétköznapi interakciókban formálódó közösségi önképet ragadja meg. Végül a kulturális emlékezet a kommunikatív emlékezetből kioldódó kommemoratív tartalmakra, mítoszokra, keletkezés-történetekre koncentrál. Meggyőződésünk, hogy egy közösség négyféle emlékezeti típusának elemzése alapos betekintést enged az adott közösség vagy intézmény életébe és működésébe. Ezen kívül elvezet bennünket a kvalitatív módszerek egységes szemléletéhez, melyben eltérő módszerek kapcsolódhatnak egymáshoz. Ez az elméleti keret, ami Assmann nevéhez fűződik, egymás mellé helyez és azonos hangsúlyt ad olyan eltérő műfajú jelenségeknek, mint egy közösség tényleges működése, gyakorlata, tárgyai, kommunikációja, és identitást biztosító mítikus hagyományai.

A mimetikus emlékezés azokra a rutinokra, szokásokra, gyakorlatokra vonatkozik, amelyek utánzással hagyományozódnak, hiszen a társadalmi cselekvés sohasem kodifikálható maradéktalanul.

Bourdieu felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy ha egy mítoszt, rítust vagy „nyelvet” ténylegesen át szeretnénk látni, akkor képesnek kell lennünk azon a „nyelven beszélni”, azt az ismeretet alkalmazni más környezetben. Ha egy közösség elbeszéléseit, rituálisan ismétlődő szokásait, kódjait értelmezni próbáljuk, akkor azokat meg kell tudnunk ismételni a közösség színe előtt. A rutinszerű gyakorlat több mint a gyakorlat használatára vonatkozó szabályok ismerete. *„A tudomány feltételeinek, vagyis azon műveleteknek tökéletes ismerete, amelyek révén a tuda-*

*mány képes egy nyelvet, egy mítoszt vagy rítust szimbolikusan birtokba venni, az elsődleges megértést is jelenti, mint ugyanezen műveletek végrehajtásának az ismeretét egy teljesen más szinten és pedig úgy, hogy egyáltalán nem tudatosulnak a sajátosságát adó általános és különös feltételek.*⁴ Egy-egy intézmény működésének megfigyelése mellett a működés módjainak megértésére törekedtünk. Az opus operandival szemben a modus operandi is tanulmányozhatóvá vált. Ennek elemzésében elsősorban a gyakorlatok elméletének irodalma nyújtott támpontot.

Az intézmények a célszerűségről, kényelemről, szépségről alkotott elképzelései viszonylatában, a tárgyi emlékezet, az intézmények épületei, tárgyai, terei nyújtottak eligazítást. Az intézmények életét övező dologi világ, a jelennel együtt a múlt rétegeire is utal. A Komáromi Városi Egyetem kálváriája az intézmény épületei vonatkozásában jól példázza egyrészt, a kisebbségi intézmények környezetének néha kényszerű, gyors változásait, másrészt jelzi, hogy az intézmény milyen történelmi eseménnyel, vagy mely történelmi korról vállal folytonosságot. Az intézmény a fennállása során szinte állandóan költözött, amely folyamatos intézményi adaptációt kényszerített ki.

A kommunikatív emlékezet a csoport kommunikációs formáival érzelmi, és érték összefüggésben álló, közelmúltra vonatkozó emlékezet. A kommunikatív emlékezetben az egyén kortársaival osztozik, és saját tapasztalataival, keretfeltételeivel interaktívan és rekonstruktívan alakítja azt. Olyan biografikus történelemszemlélet ez, mely a mindennapok történetét meséli el, és nem terjed túl a nemzedéki emlékezet időkeretein. A hétköznapi világ „a közösen lakott, leigázott, kimért és ellenőrzés alatt tartott idő, melyben a cselekedetek egytől egyig egymáshoz hangolódhatnak és kommunikáció révén hatékonyan összefonódhatnak.”⁵ Az Oral history módszere tette lehetővé számunkra a „történelem alulnézetének” ilyen jellegű kutatását.

A mindennapok egydimenziós terét, – melyben a kommunikáció és a cselekvések koordinációja egyidejűséget teremt, – kulturális emlékezet komplexé teszi. Kutatásunkban az egyidejűség megtörésének intézményei érdekelték, a kulturális emlékezet azon elemei, amelyek előtérre és háttérre tagolják a mindennapok világát. A kulturális emlékezet megalapozó, mitikus jellege révén a jelen eseményeit a múlt történeteivel vegyíti. A kulturális emlékezet „a tényszerű múltat emlékezetes múlttá, mítosszá alakítja.” A múlt eseményei szimbolikus alakzatokká olvadnak. A kulturális emlékezet jelentéssel ruházza fel a hétköznapi rutinszerű cselekvéseket és tárgyakat. A kulturális értelem adott elemei a mindenkori aktuális értelemmel vegyülnek, a „hagyományáram” feledésbe merült fonalai megelevenednek. A kulturális emlékezetnek alapvető elve az ismétlés, mely által a cselekvés felismerhető mintázatokba szerveződik.

Az intézményi változás meghatározó alakjaival készült interjúk során az ismétlések az elbeszéléseken belül rituális cselekedetekben vagy a térbeli szekvenciák

⁴ Bourdieu, P. (2009): *A gyakorlat elméletének vázlatja*. Budapest: Napvilág Kiadó. 195. p.

⁵ Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó. 84. p.

esetében vált hangsúlyossá. A változásmenedzserekkel készített interjúkban tehát egyrészt a változtatás folytonos igénye tükröződött, különös hangsúlyt helyezve az innovációra és az átalakulásra. Másrészt bizonyos elbeszélésekben intézményi és történeti folytonosságot tapasztaltunk. Ezeknél a történeteknél ellenállás volt tapasztalható a struktúra változásával, a történelem beáramlásával szemben. Hol a változás, hol a folytonosság eseményei váltak méltóvá az emlékezésre. A székelyudvarhelyi MÜTF esetében például azt tapasztaltuk, hogy az egykori dicső múltra visszatekintő és a jelennek kontrasztot vető narratívák gyakran bizonyos elemek (gyakorlati képzés) folytonos változását kihangsúlyozó narratívákkal keveredtek.

Megkülönböztettük az adott intézményt megalapozó, annak történeti folytonosságát kihangsúlyozó történeteket, a jelennek kontrasztot vető történetektől. Azok a történeti elemek, amelyek egy dicső múlttal állítják szembe a jelen hiányosságait a narratív elemzés szempontjából eltérnek azoktól a kiinduló és megalapozó narratíváktól, amelyeket az elbeszélő történeti folytonosságként észlel.

Az alapvető kérdés az, hogy a felsőoktatási intézményekben milyen mértékben és formában, milyen intézmények és társadalmi mechanizmusok fagyasztják be a változást? Milyen történeti folytonossághoz ragaszkodnak, amelynek nevében gátat vetnek a változásnak?

A kulturális emlékezet háttértára, a hermeneutika sajátossága és jelentősége

Ebben a fejezetben bemutatjuk, annak jelentőségét, hogy Assmann munkássága, amely összekapcsolja a kommunikáció rögzítésének modern vívmányait a közösséget összetartó és meghatározó kulturális értelem hagyományozódási szokásaival, miként változtatja meg a hermeneutikára, szövegértelmezésre vonatkozó ismereteinket. A kommunikáció és a kommunikációs emlékezet elképesztő ütemű változása, és e terület önállósodása maga után vonja a közösségre jellemző mimetikus és tárgyi kultúra változását is. Assmann rámutat arra a folyamatra, ahogy az írásos kultúrákban, a rituális emlékezésről és hagyományörzésről, az ismétlésről, áttevődik a hangsúly a kulturális értelem megjelenítésére, értelmezésére.

A zsidó kultúrában tapasztalható először, hogy a megalapozó, rituális szövegek ismétlése helyett, azok értelmezése, interpretációja válik meghatározóvá. Egy közösséget összetartó rituális koherencia textuális koherenciává alakul át. Assmann, A. hívja fel a figyelmet arra, hogy a szöveg kiterjesztett szituáció, amely lehetővé teszi a kommunikáció kiterjesztését és egyben az adatok átmeneti tárolását. A kulturális értelem a modern kommunikációs technológia révén telepíthetővé válik, és azok a kommunikációs „külsőterületek”, (amelyek a technológia vívmányai által egyre fejlettebb kódolási tárolási és visszakeresési technológiával rendelkeznek) komplex alakulatokká önállósulnak.

Kialakul egy újfajta kulturális emlékezet, egy háttértár, amely a hagyományozott és kommunikált értelem horizontjától önállósodik. Ugyanakkor kockázatosak

is ezek a háttértárak, mert egy bizonyos kulturális értelmet kivonhatnak a forgalomból. Lehetővé válik szövegek manipulációja, a cenzúrázása, a megsemmisítése.

A szövegek tekintetében kialakul a centrum és a periféria, egyes szövegek kanonizálódnak, mások klasszikusokká válnak és a műveltségi horizont elemeit képezik, megint mások a perifériára sodródnak. A perifériára sodródott szövegek létrehozják az egyre kevésbé lakott, elfeledett tudás háttérét, ami a saját és idegen kultúra határait elbizonytalanítja. A kulturális hagyományok rituális átadása azon közösségek esetében, ahol a rituális koherencia teremt egységet, pontos ismétlést követel meg. Ezekben a közösségekben tiltott a változás vagy változtatás, mivel a rituálé elemeinek megváltoztatása, a hagyományok elfelejtésével járhat. A határok élessége, a saját és az idegen meghatározása rituálisan rögzített. Ezzel szemben a textuális koherenciára épülő társadalmaknál egy szöveg újszerű volta és változatosága, elvárt követelmény. Az ismétlés helyett a változás és differenciálódás veszi kezdetét. Azok a szövegek, amelyek nem kanonizálódnak, hanem a perifériára szorulnak, a közösség határát tágítják.

A szövegeknek és a szövegértelmezéseknek, a hermeneutikának, infrastruktúrára, specialistákra, jelrendszerre van szüksége. A modern társadalmakban a rögzített betű és a változó világ fokozódó távoldása miatt az értelmezés, és az értelmező személy fontossága felértékelődik. A kulturális koherenciát és csoportidentitást e szövegek értelmezői tevékenyen befolyásolják. Hajlamosak vagyunk mindent szöveggé értelmezni.

A hermeneutikai gyakorlattal kapcsolatban Bourdieu megjegyzi, hogy az értelmező kutató helyzeténél fogva hajlamos a társadalom gyakorlati tevékenységeit hermeneutikailag értelmezni, mely során a társadalmi viszonyokat kommunikációs viszonyokra, interakciókat szimbolikus cserékre redukálja. Ennek következtében a hermeneutikai elemzések kapcsán, a hermeneutikai körök végigjárásakor igyekeztünk figyelembe venni azok sajátosságait és azok episztemológiai státuszát is.⁶

Az emlékezet alakzatai szempontjából ezek a szövegek a kommunikatív emlékezetből kioldódva a kommemoratív tartalomként kanonizálódhatnak. Eközben befolyásolják a mimetikus és tárgyi emlékezethez köthető jelentéseket, így a mimetikus és tárgyi emlékezetet is. Ne felejtjük el, hogy ezeken „kommunikációs külterületeken” lévő szövegek, melyek folyamatosan differenciálódnak, és szervezik egy kisebbségi felsőoktatási intézmény belső világát az intézmény köré szerveződő emlékeknek, történeteknek csak egy szeletét képezik.⁷

⁶ „Ténylegesen minden az irányba hat, hogy ösztönözze a fogalmak eldologiasodását, kezdve a közönséges nyelv logikájával, amely hajlik arra, hogy a főnévből a szubsztanciára következtessen, illetve a fogalmaknak ugyanolyan cselekvőerőt tulajdonítson a történelemben, mint, amilyen hatásuk a fogalmakat jelölő szavaknak van a történeti szövegekben, vagyis mintha azok a történelem alanyai lennének.” Bourdieu, P. (2009): *A gyakorlat elméletének vázlata*. Budapest: Napvilág Kiadó. 206. p.

⁷ Kultúraelemzéseinkben Cassierer, E., Geertz, C., Goody, J., Douglas, M. munkáit vettük figyelembe.

Ezek a rögzítési technológiák, kommunikációs háttértárak megbontják a közösségre jellemző kommunikatív, kulturális, mimetikus és tárgyi emlékezetet. A felbukkanó szövegek és értelmezések dinamizálják a közösségre jellemző mimetikus gyakorlatot, tárgyakat, kommunikatív történelem szemléletet és az identitást biztosító mítoszokat. A kommunikációs háttértárak megváltoztatják a jelentéseket és az orientációt.

Miért és hogyan használtuk a kvalitatív módszereket?

A fenti ismeretek fényében kidolgoztunk egy, a hermeneutikai megközelítésnél komplexebb, módszertant. Az intézményekkel összefüggésbe hozható emlékek, narratívák és gyakorlatok komplexebb megragadása volt a célunk, melynek a hermeneutikai megközelítés egyik meghatározó szempontja csupán. Ugyanakkor igyekeztünk meghaladni a hermeneutikai értelmezések bizonyos korlátait.

Bourdieu szerint a mikroszociológiai megközelítések, – köztük a fenomenológiai módszere – a társadalom objektív struktúráinak viszonyait a pozíciót betöltő szereplőknek a viszonyaira redukálja. Az interakció értelmezésekor nem veszi figyelembe azokat az objektív gazdasági és politikai struktúrákat, amelyek meghatározzák az interakció terét.

Ezzel szemben azok az elméletek, amelyek az objektív társadalmi struktúrákat, és a nagy társadalmi ellátórendszereket elemzik, figyelmen kívül hagyják azt a dialektikus viszonyt, amiben a struktúrák aktualizálódnak és újra termelődnek. Az olyan kisebbségi intézményi elemzések, amelyek csak az oktatáspolitikára vonatkoznak, nem helyeznek hangsúlyt azokra a mechanizmusokra, amelyek fenntartják, megőrzik és folytonosságát biztosítják az egyes politikai koncepcióknak.

A hermeneutika – szövegként értelmezve a társadalmi viszonyokat, – a makro-, és mikroszociológiai megközelítések között köztes pozíciót tölt be. Fokozódó népszerűsége talán annak tudható be, hogy a társadalmi viszonyokat kommunikatív és szimbolikus cserékre vezeti vissza. A hermeneutika természeténél fogva szövegeket gyárt, objektívációra hajlik. Ennek ellenére elméleti síkon, a mikro-, és makroszociológiai elméletek tekintetében a hermeneutika folyamatos szövegelemzésével egyfajta sajátos dinamikát visz az elméletek világába hasonlóan ahhoz, ahogy a kulturális értelem háttértárainak önálló működése dinamizálja korunk társadalmát és az emlékezés alakzatait.

Bourdieu meglátásait figyelembe véve, a legismerősebb világ belülről történő megtapasztalásának objektív feltételeire koncentráltunk, amely magába foglalta a különböző objektív feltételek korlátainak feltérképezését is. Az objektív társadalmi struktúrák és a gyakorlatok reprezentációi közti viszony kialakulására kérdeztünk rá. Így kutatásaink során az objektív és objektíváló gyakorlat feltételeire is rákérdeztünk.

A külsőnek belsővé a belsőnek külsővé tételére fókuszáltunk a kvalitatív és kvantitatív adatok összevetésekor. Ez az elemzésben folyamatos kettős mozgáshoz vezetett. Egyrészt arra törekedtünk, hogy a kutatás tárgyával megfelelő viszonyt alakítsunk ki, másrészt folyamatosan reflektáltunk a használt módszerek korlátaira.

Az objektivitás kérdése

A kvalitatív módszerekkel nyert adatok objektivitása vajon megkérdőjelezhető-e, ha egyrészt reflektálunk az alkalmazott módszer episztemológiai státuszára, másrészt az alkalmazott módszereket összevetjük a kutatás különböző szintjein? A hermeneutikai körök sémáját követve módszertani szinten a módszereket és az általuk nyert adatokat folyamatosan átértékeljük.

Feltételeztük, hogy a szociológia, vagy a neveléstudomány absztrakt okfejtései, a statisztikai eltérések, szembeállíthatók a nem kevésbé szignifikáns kivételek és árnyalatok különbözőségeivel. Ennek nyomán szakítani kívántunk az előre gyártott osztályozásokkal, statisztikai kategóriákkal, reprezentációkkal és definíciókkal. Továbbá megpróbáltuk elkerülni, hogy „a logika dolgait a dolgok logikájaként fogjuk fel.”⁸ Igyekeztünk a kvantitatív elemzés során felmerült fogalmi kategóriákat és absztrakciókat nem dolgokká alakítani.

„Amennyiben a szabályosságot, vagyis azt, amit statisztikailag mérhető módon bizonyos gyakorisággal előfordul, úgy értelmezzük, mint tudatosan előírt és tudatosan betartott szabályzat eredményét (ami egyben azt feltételezi, hogy mint létrejöttével, mint hatékonyságára magyarázatot kell adnunk), vagy pedig egy titokzatos elme és/vagy társadalmi mechanizmus tudattalan szabályozásának eredményét, akkor ez azt jelenti, hogy valóság modelljét átcsúsztatjuk a modell valóságába.”⁹

Az objektív vagy objektíváló szemlélet tudomásul veszi az intézményi kultúrában működő normatív és formatív szabályokat, de a szabályteremtés elvének kérdéseit megválaszolatlanul hagyja. Ugyanezen szemlélet az intézményekben leírható gyakorlatokat a kvantitatív elemzésből kirajzolódó eredmények illusztrációjaként fogja fel. Mi önálló státuszt és meghatározó jelentőséget tulajdonítottunk az esettanulmányoknak, amelynek a feladata nem illusztratív. Ezek az esettanulmányok konstruktívan hozzájárultak a kisebbségi felsőoktatási intézményekről kirajzolódó képhez.

A kvantitatív és kvalitatív elemzés során feltárt szabályszerű jelenségek, – legyenek azok normák, törvények, avagy elméleti modellek, – magyarázatot adtak az intézmények szervezeti kultúrájában fellelhető struktúrákra, jelekre és viszonyokra. Ugyanakkor a statisztikailag mérhető bizonyos valószínűséggel előforduló szabályszerűségek elemzése nem vezetett megfelelő komplexitású magyarázó modellhez. Ezek statisztikai szabályszerűségek a jelek és gyakorlatok funkciói vonatkozásában

⁸ Marx, K.: Feuerbach-tézis.

⁹ Bourdieu, P. (2009): *A gyakorlat elméletének vázlatja*. Budapest: Napvilág Kiadó. 205. p.

– amelyek hol nyíltan, hol kevésbé nyíltan gazdasági, politikai és identitásbeli funkciókra utaltak, – nem adtak támpontot.

Jelen írás keretei között nem tudunk kitérni az összes gyakorlati megközelítésre, ezért az Oral history és a gyakorlatok elméletének empirikus alkalmazásán keresztül mutatjuk be a probléma érzékelésére alkalmas kategóriák kialakítását, valamint integrálását a kutatás magasabb szintjein. Az Oral history egy közösség kommunikatív emlékezetének a feltárását segíti elő, míg a gyakorlatok elmélete a mimetikus hagyomány, az utánpótláson alapuló rutinszerű gyakorlatok megértésében közvetít. Az emlékezés másik két alakzatának, a tárgyi és kulturális emlékezetnek a feltérképezésére használt módszereink fogyasztási elméleteken és kultúraantropológiai értelmezéseken alapulnak.¹⁰ A kutatás során folyamatosan összevetettük és integráltuk a kvalitatív és a kvantitatív eredményeket.

Az Oral history és a gyakorlatok elméletének összevetésével és magasabb szinten történő integrálásának bemutatásával a dolgozat további részében szeretnénk illusztrálni e módszertan termékeny voltát. Az egyes elméleti és módszertani megközelítések magyarázó ereje nőtt a különböző módszerek eltérő szinten való átértelmezésével.

Oral history

Az intézményi változásokkal összefüggésbe hozható változásmenedzserek élettörténetének vizsgálatát Kovács Éva narratív biográfiai elemzését követve hajtottuk végre. Az interjúalany megélt élményeit egységes történetként igyekszik bemutatni a narratív interjúk során. Az interjúalany az interjúer elvárásait és az önmagával szemben támasztott elvárásokat figyelembe véve mondja el élettörténetét, miközben megpróbál koherens és hű maradni önmagához. Az elbeszélés, amely maga is szöveg, egy interaktív aktusban jön létre és az elbeszélőt az elbeszélésben mutatkozó közösséget és az interjúert tükrözi. Az Oral history mindig interaktív. Az így létrejött szövegeknél az elsődleges cél a megélt és az elbeszélte élettörténetek viszonyának megértése kicsit hasonlóan ahhoz, amikor az intézményi kvalitatív elemzés végső stádiumában rákérdezzünk azokra a mechanizmusokra, amelyekkel létrejön az objektív társadalmi struktúrák és a gyakorlat reprezentációi közti viszony. Az interjúban megjelenő életesemények biográfiai elemzését összevetjük az interjúban megjelenő témák és elbeszélési módok mentén felállítható szekvenciáival, a tematikus mezőelemzéssel. Az elbeszélte élet biografikus és tematikus mezőelemzés alapján történő rekonstrukcióját a megélt és elbeszélte élettörténet finomelemzésével zárjuk le. Itt minden olyan szövegrészt kiválasztunk elemzésre, amelyek a korábban nyert struktúra- és tematikus mezőelemzések hipotéziseiként problematikus-

¹⁰ Kultúraelemzéseinkben Cassirer, E., Geertz, C., Goody, J. és Douglas, M. munkáit vettük alapul.

nak, kiértékelhetetlenek bizonyultak. Az elemzés során minden olyan ponton megálltunk, amikor az elbeszélés mondatanilag tört, az elbeszélő egy gondolatot nem fejezett be. Szintén segítette az összefüggések feltárását azon szövegrészek elemzése, amikor az interjúalany mondatközben tárgyat vagy alanyt váltott vagy érezhetően valamit eltitkolt.

A biográfiai elemzés során a kronologikusan elrendezett események, míg a tematikus mezőelemzésben a szekvencia listák mentén haladtunk. A korábbi életutatót vagy szöveget az újabb események, vagy szekvenciák fényében újra és újra átgondolva hermeneutikai köröket jártunk be. Az egyes eseteken és szekvenciákon belüli strukturális összefüggések feltárására törekedtünk és az elemzésben felállított hipotéziseinket az egyes eseteken belül, majd a magasabb szinteken verifikáltuk és falszifikáltuk. A tematikus mezőelemzésnél a szöveg szerkezetét vizsgálva „a jelen perspektíváját meghatározó narratív építményt rekonstruáltuk.”¹¹

A szekvencia listákat az alapján határoztuk meg, hogy minden olyan szöveghegyen új szekvenciát jelöltünk ki, ahol az elbeszélő és az interjú készítője dialógusba került, ahol az elbeszélő új témát vagy elbeszélési módot váltott.

Az elbeszélések kiindulópontjainak mindig kitüntetett jelentőséget tulajdonítottunk, hiszen ezek támpontot nyújtottak a narratív azonosságtudat feltérképezéséhez. Továbbá a történetek kiindulópontjai azzal kapcsolatban is információt nyújtottak, hogy a ma szemszögéből mennyire integrálhatók bizonyos korábbi élettörténeti elemek.

Így a korábbi hipotéziseink szükségszerűen megerősödtek vagy meggyengültek és lehetőségünk nyílt a megélt és az elbeszélő történet összefüggéseinek feltárására. A változásmenedzserek elbeszélései mögött finom elemzéssel kibontható életrajzi konstrukciók meghatározó módon hozzájárultak a kemény szociológiai tények és dokumentumok árnyaltabb megértéséhez. A hermeneutikai körök használata tehát elősegítette az elemzés elmélyítését egy módszeren – példánkban az Oral history-n – belül, ugyanakkor lehetővé tette az eltérő módszerek közötti összehasonlíthatóságot.

A gyakorlatok elmélete

Míg az Oral history a kommunikatív emlékezet sajátos vetületét tárja fel, addig a gyakorlatok elmélete az egy-egy intézményi közösség életéhez köthető utánzáson alapuló, rutinszerű emlékezés jelentőségére hívja fel a figyelmet. Bourdieu, Foucault, és Certau, elméleti kategóriáit gondoltuk át és alkalmaztuk a kisebbségi felsőoktatási intézetek konkrét gyakorlatainak elemzése során.

¹¹ Kovács, É., Vajda, J. (2007): Elbeszélés, identitás és értelmezés. In: Bögre, Zs. (szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Pázmány Társadalomtudomány 6. Budapest–Piliscsaba.

Bár a terület a tudományos diskurzus határterületeit érinti, a gyakorlatok jelentősége, a mimetikus emlékezés és kultúra fontossága a társadalomelemzésben nem kérdőjelezhető meg. A gyakorlatok olyan kontingens „találmányok” és jelenségek, amelyek a legkülönbözőbb történeti körülmények között alakulnak ki. A körülményekhez kötődő gyakorlati technológiáknak nincs meghatározott irányuk. Ennek következtében ideológia és gyakorlat elválik egymástól, amelynek komoly oktatáspolitikai konzekvenciái vannak.

Bourdieu szerint a gyakorlatok áthidalják a társadalmi intézményi struktúrák eltérő működéséből adódó egyenlenségeket és hozzátartoznak a közösség vagy a társadalom mélyebb megértéséhez.

A gyakorlatok elemzésénél az volt a cél, hogy rávilágítsunk a gyakorlatok működésmódjára, arra az elvre, ami ugyanazon műveletek végrehajtásának az ismeretét meghatározta. Egy gyakorlat implicit elveit és explicit szabályait tanulmányoztuk, valamint azt a módot, ahogy interjúalanyaink a különböző szabályok között mozogtak, játszottak a rendelkezésükre álló lehetőségekkel.

Mivel a gyakorlat implicit elvei nincsenek lefektetve, egy olyan játékkeret hagynak szabadon, ami lehetővé teszi a kettős kódolást. A hétköznapi játszmák és manőverek során az interakciók szimbolikája megkettőződik. A kódolás spontán szemiotológiával, szabályokkal és „receptekkel”, vagy a kodifikált jelek változatos gyűjteményével kettőződik meg. Az interjúk során gyakran találoztunk színleléssel, ahol mérlegelnünk, vagy értelmeznünk kellett azt a gyakorlatot, melyben az interjúalany otthonos volt. A narratív interjúk során a megélt és elbeszélte élettörténetekben megjelenő gyakorlatok összevethetőkké váltak az intézményekben megfigyelt és más kvalitatív módszerekkel mért gyakorlatokkal. A narratív interjúkban megjelenő gyakorlatok összehasonlítása más gyakorlatokkal, érdekes szempontokkal gazdagították az elemzést.

Például a gyakorlat működési elveit keresve az explicit és implicit szabályok azonosítása fontos elemzési szemponttá vált. Az explicit elvek esetében e szabályok minden egyes alkalmazása azzal a veszéllyel jár, hogy maga a szabály is megváltozik, mivel a körülmények változása kikezdi annak alapját. Hasonlóképpen a domináns és látens társadalmi jelenségekhez, ahol a domináns társadalmi jelenségek jobban ki vannak téve a változásnak, bár könnyebben megfigyelhetők (Merton, K. R. 1980).

Végül az elemzés egyik fontos szempontja lett az a mód, ahogy a gyakorlat során az alanyok gazdasági-, társadalmi-, és szimbolikus tőkájukat egymásra átváltották, vagy, ahogy sajátos jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlat bizonyos elemeinek. Fókuszáltunk az analógiákra és a metaforákra, mint olyan nyelvi elemekre, melyek eltérő aspektusból legitimálnak különbségeket.

Összegzés

Dolgozatunkban bemutattuk a CHERD kutatócsoport kisebbségi intézmény kutatásának gyakorlatát, melynek során egy dinamikus módszertani modellt alkalmaztunk. Különböző módszereket integráltunk a kutatás különböző szintjein. A módszertan szintjén a hermeneutikai körök analógiáját alkalmazva az egyes módszerek sajátosságait és episztemológiai státuszát tartottuk szem előtt. Ezáltal érdekes új elemzési és értelmezési kategóriákat kaptunk, amelyek lehetővé tették a kisebbségi intézmények átalakulásának finomelemzését. Az általunk használt módszer segített egy komplex vonatkozási keret kidolgozásában, ahol a Bologna-folyamat kihívására adott intézményi reakciók – főlzárkózás, kiszorulás, hálózatosodás – tanulmányozhatóvá váltak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Assmann, A. (1989): "Fiction als Differenz". In *Poetica*, 21. 239–260. p.
- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Bourdieu, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Geneve: Droz.
- Bourdieu, P. (2009): *A gyakorlat elméletének vázlata*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Bourdieu, P. (1972): Les Strategies matrimoniales dans le système de reproduction. In: *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, 27.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1964): *Les Heritiers. Les etudiante dans les facultés de medicine*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Burke, P. (2001): A történelem mint társadalmi emlékezet. In: *Régio*, 12. évf. 3. sz.
- Cassirer, E. (1923): Das mythische Denken. In: *Philosophie der symbolischen Formen II*. Darmstadt: Primus Verlag.
- De Certeau, M. (1984): *The practice of everyday life*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Douglas, M. (1972): *Implicit Meanings: Essays is Anthropology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Erdélyi, Á. (2007): Biztos, hogy a narratíva közös téma?. In: *Világosság*, (48. évf.) 6. sz. 21–26.p.
- Foucault, M. (1999): Eltérő terek. In: *Nyelv a végtelenhez*. Debrecen: Latin betűk.
- Foucault, M. (1998): *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Geertz, C. (1983): „Common Sense as a Cultural System”. In: Geertz, C.: *Local Knowledge*. New York.
- Gibson, A. (2007): Narratíva és alteritás. In: *Helikon: irodalomtudományi szemle*, (53. évf.) 4. sz. 551–577. p.
- Goody, J. (1986): *The Logic of Writing and the Organization of Society*. New York: Cambridge University Press.
- Golnhoffer, E., Szabolcs, É. (2005): Az ártatlan gyermek. In: *Fordulópont*, (7. évf.) 1. (27.) sz. 5–12. p.
- Gyáni, G. (1998): Emlékezés és oral history. In: *Buksz*, (10. évf.) 3. sz.
- Gyarmati, Gy. (2005): Az oral history kézikönyve. In: *Múltunk*, (50. évf.) 4. sz. 186. p.
- Kanyó, T. (2002): Beszámoló a XII. Nemzetközi Oral History konferenciáról - Pietermaritzburg, 2002. június 24–27. In: *Világtörténet*, (24. évf.) ősz/tél, 105–106. p.
- Kozma T. (2008): *Kisebbségi Intézmények a Bologna-folyamatban*. Elérhető: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/
- Kovács, É. (2006): Mari és az ő "cigánysága": Avagy a narratíva helye és ereje az etnicitás kutatásában. In: *Tabula*, (9. évf.) 1. sz. 41–52. p.

- Kozák, Gy. (1997): (M)oral history – A szociológus nyomorúsága. In: Beszélő, (2. évf.) 2. sz. 64. p.
- Lewin, K. (1972/1931): Az arisztotelészi és galileánus gondolkodásmód összecsapása a mai pszichológiában. In: Lewin, K.: *Mezőelmélet a társadalomtudományokban. Válogatott elméleti tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Latour, B. (2005): *Reassembling the social*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (1999): *Sohasem voltunk modernek*. Budapest: Osiris-Gond.
- Lénárt A. (2007): "Történetgyűjtés" – Oral history archívumok Magyarországon. In: *Aetas*, 2. sz. 5. p.
- Merton, K. R. (1980): *Társadalmi elmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat.
- Németh, B. (2009): Narratíva. In: *Liget*, (22. évf.) 10. sz. 9–10. p.
- Gerhard, P., Udvarnoky, V. (összeáll., 2007): Oral history bibliográfia. In: *Replika: szociológiai viták és kritikák*, 58. sz. 121–126. p.
- IX International Oral History Conference. In: *Századok*, 1994. (128. évf.) 6. sz. 1296. p.
- Sanders, P. C. (1981): Hogyan tegyük világossá eszméinket?. In: Szabó András György (vál.): *Pragmatizmus. A pragmatista filozófia megalapítójának műveiből*. Budapest: Gondolat. 33–62. p.
- Szabolcs, É. (2004): "Narratívák" a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra*, (14. évf.) 3. sz. 27. p.
- Szabolcs, É. (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In: *Magyar pedagógia*, (99. évf.) 3. sz. 343–348. p.
- Tóth, E. Zs. (2000): Klio és az oral history. In: *Múltunk*, (45. évf.) 3. sz. 165. p.
- Udvarnoky, V. (2007): Szóbeszéd vagy történelem? Az oral history értelmezési lehetőségei. In: *Replika: szociológiai viták és kritikák*. 58. sz. 27–31. p.
- Vansina, J. (1985): *Oral Tradition as history*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Vértesi, L. (2004): Robert Perks–Alistair Thomson (eds.): *The oral history reader*. London, New York, 1998. In: *Korall: társadalomtörténeti folyóirat*, 15–16. sz. 389–398. p.
- Vértesi L. (2004): Oral history: A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. In: *Aetas*, (19. évf.) 1. sz. 158. p.