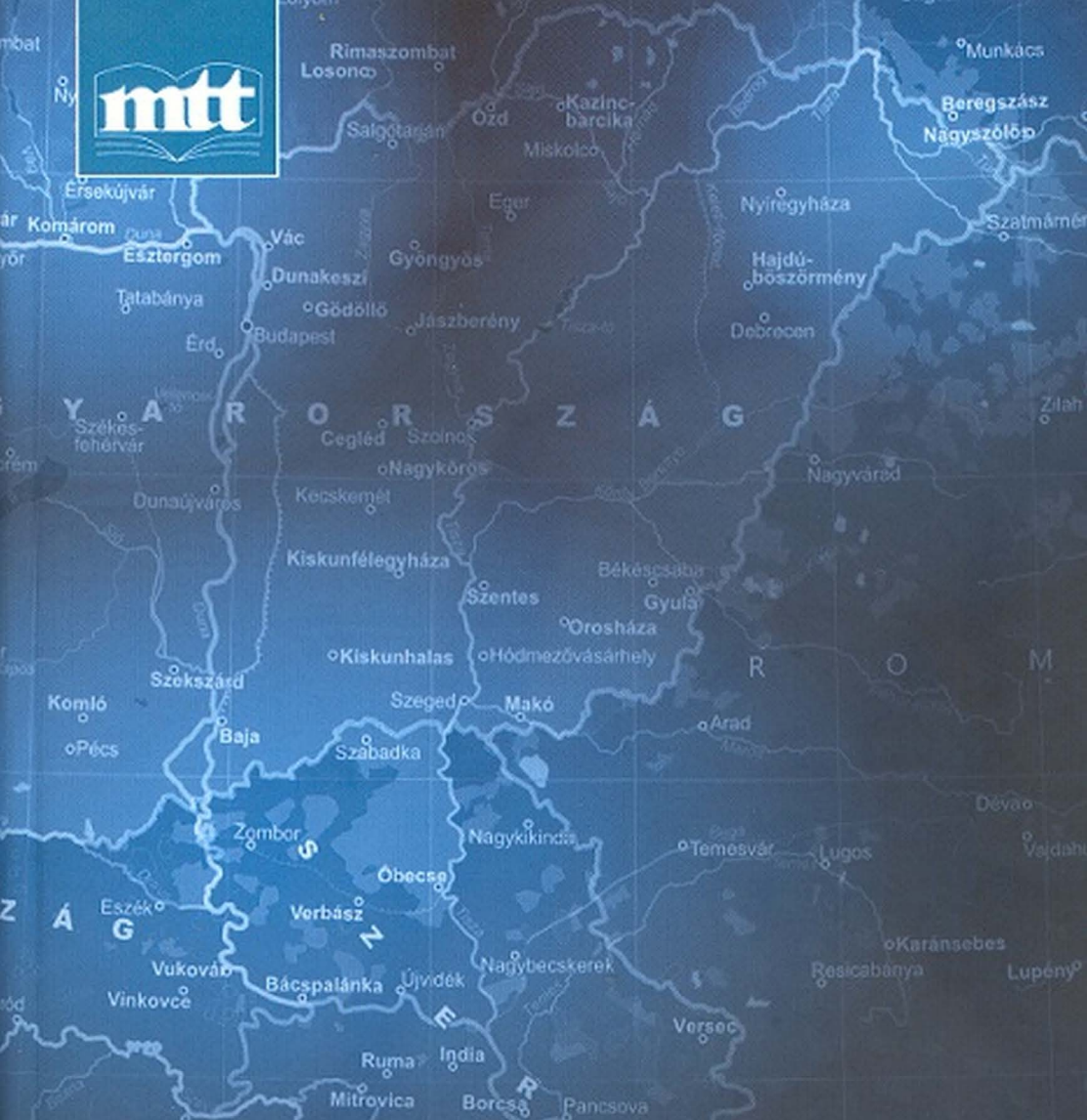




mtt



TAKÁCS ZOLTÁN

FELSŐOKTATÁSI HATÁR HELYZETEK

**FELSŐOKTATÁSI
HATÁR/HELYZETEK**

MTT Könyvtár 15.

Sorozatszerkesztő:

Dr. Gábrity Molnár Irén

ISBN: 978-86-88073-27-1

Kiadó:

Magyarságkutató Tudományos Társaság

Branislav Nušić utca 2/I. Szabadka

Felsőoktatási határ/helyzetek

Szerző:

© **Dr. Takács Zoltán, 2013**

Szaklektorok/recenzensek:

Dr. Szarka László

Dr. Szilágyi Ágnes

Magyar nyelvi lektor: **Dr. Kötél Emőke**

Szerb nyelvi lektorok: **Nataša Mitrović, Dušan Ristić**

Angol nyelvi lektor: **Thomas A. Williams**

Tördelés és számítógépes előkészítés:

Giricz Károly

A fedlapon a Kárpát-medence etnikai térképe (Kocsis–Tátrai, 2011)

Fedlapterv:

Giricz Károly

Példányszám:

400

Nyomda:

Grafoprodukt Szabadka

Szabadka, 2013

Takács Zoltán

**FELSŐOKTATÁSI
HATÁR/HELYZETEK**



MTT Könyvtár 15.

A kutatásokat és a könyv megjelenését támogatta:

Magyar Tudományos Akadémia, Budapest

Domus Kuratórium 2013. évi intézménytámogatás



TARTALOM

<i>SOROZATSZERKESZTŐI ELŐSZÓ</i>	9
<i>SZERZŐI KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</i>	15
BEVEZETÉS: EGY KUTATÁS HATÁR/HELYZETI DILEMMÁI	
1. Kutatási előzmények	21
2. Módszertani összegző	22
FELSŐOKTATÁS EURÓPAI ÉS KÁRPÁT-MEDENCEI KONTEXTUSBAN	
1. Európa felsőoktatásának fejlődése – regionális megközelítésben	27
2. Szerkezeti dinamizmus és változások a felsőoktatásban	28
2.1. Kelet-Közép-Európa felsőoktatása a „rendszerátalakítási” kényszer fejlődési pályáján	31
2.2. Nyugat-Balkán – regionális kitekintés a felsőoktatás és kutatás kontextusában	33
2.3. A szerb „rendszerátalakító” felsőoktatás társadalom-politikai erőviszonyai	34
3. A Kárpát-medence felsőoktatása – európai értékrend?	35
3.1. Kárpát-medencét behálózó tanulmányi célú migráció	36
3.1.1. A magyar–magyar tanulmányi célú migráció területi sajátosságai	39
3.1.2. Magyarországi intézmények szerepe a határon túli régiókban	43
3.2. Határon túlra kihelyezett intézmények	48
3.2.1. A kárpát-medencei (határon túli) felsőoktatás múltja és perspektívái	49
3.2.2. Kisebbségek felsőoktatása és új intézmények Európában és a Kárpát-medencében	51
3.2.3. Nyugat-európai kitekintés: Bolzanói Szabadegyetem	54
3.2.4. A kisebbségi felsőoktatás hatalmi harctere	56
4. Új kisebbségi egyetemek a Kárpát-medencében	58
4.1. Szlovák és ukrán esettanulmányok	59
4.2. Selye János Egyetem, Révkomárom (Szlovákia)	61
4.3. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász (Ukrajna)	62
4.4. A határon túli intézményfejlesztések sarkalatos pontjai	64
4.4.1. Helyi-regionális elit, változásmenedzserek, politika, alapítás, működtetés, intézményi missziók	64
4.4.2. Migráció, elitmegtartás és kulturális reprodukció, esélyegyenlőség	67
4.4.3. Támogatások és finanszírozás	68

4.4.4. Munkaerőpiac, gazdaság és regionális beágyazottság, szolgáltatékészség	69
4.4.5. Intézményi kapcsolatok, együttműködések	72
4.4.6. Intézményvezetői útravalók.....	73

A SZERB–MAGYAR HATÁRRÉGIÓ FELSOÓKTATÁSA

1. Kutatási előzmények – az INNOAXIS projektrégió	77
2. Régiók–határmentiség–együttműködések szakirodalmi megközelítésben	80
2.1. Újszerű határmozgások által formált határstruktúrák megjelenése	82
2.2. Egy potenciális EGTC és a felsőoktatás-fejlesztés lehetőségei	84
3. A régió felsőoktatásának jellemzői a fejlesztési dokumentumok tükrében	86
3.1. A határrégió felsőoktatásának bemutatása	88
3.1.1. A felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség területi megoszlása a régióban	88
3.1.2. A régió felsőoktatásának jellemzői – szerbiai felsőoktatási tükrő	90
3.1.3. A szerb–magyar országhatáron átívelő régió felsőoktatása ..	95
3.1.4. Tudományterületi megoszlás	102
4. A kisebbségi felsőoktatás jellemzői a régióban	104
4.1. A Vajdaságban tanuló magyarok	104
4.2. Magyarországon tanuló vajdaságiak	109
4.2.1. A Magyarországon tanuló vajdaságiak területi és tudományterületi megoszlása	111
4.3. A vajdasági magyarok iskolaválasztási preferenciái Magyarorszá–Szerbia viszonylatban	115
4.4. Magyarországi és szerbiai diplomák (munkaerő-piaci) mérlege	118
5. Határon átívelő felzárkóztatási- és integrációs kényszer/lehetőség?	119
6. A határrégió gazdasági szerkezetének és munkaerő-piaci kapacitásainak területi elemzése	121
6.1. Humánerőforrás-fejlesztés a társadalom-gazdasági változások tükrében.....	121
6.2. Gazdasági tevékenységek területi jellemzői	123
6.3. Diplomával a munkanélküliek sorában	128
6.3.1. A munkaerőpiac jellegzetességei a Vajdaságban	129
6.3.2. Diplomás munkanélküliek és szabad munkahelyek; munkaerő-piaci mérleg a szerb határrégióban.....	131

SZABADKA FELSOÓKTATÁSFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

1. Egy új felsőoktatási intézmény létrehozásának/támogatottságának vizsgálata	141

1.1. Szabadka felsőoktatásának rövid története.....	141
1.2. Szabadkai egyetemkoncepció(k) – lassan őrlő malmok	143
1.3. „Két malomban őrlődő” – szerb és magyar felsőoktatás-fejlesztési koncepciók Szabadkán?	144
1.4. „A szabadkai székhelyű magyar nyelven (is)oktató állami egyetem”	147
1.5. Multietnikus, több nyelven (is) oktató vagy önálló magyar egyetem kell Szabadkának?	150
2. Elkülönülő érdekcsoportok álláspontjai és felsőoktatás-fejlesztési lehetőségek Szabadkán	153
2.1. Szabadka gazdasága (és felsőoktatása) a helyi-regionális elit megítélésében	153
2.2. A (kisebbségi) politika álláspontja	155
2.3. Az egyház álláspontja	158
2.4. Intézményi álláspontok (az akadémiai elit álláspontja)	159
2.4.1. Állami intézmények Szabadkán	159
2.4.2. Magánintézmények Szabadkán	162
2.4.3. Magánkari struktúrák vs. állami felsőoktatási intézmények	165
3. Az egyetem létrehozásának megkerülhetetlen feltételei	168
3.1. Az alapításra vonatkozó jogi szabályozás	168
3.2. Humán erőforrás (egyetemi oktatók, kutatók)	173
3.2.1. A vajdasági magyar doktoranduszok Magyarországon és Szerbiában	178
3.2.2. Szakmai érvényesülés és jövőkép	180
3.2.3. Vendégtanárok egy új felsőoktatás-fejlesztési koncepcióban	183
3.3. Hallgatók Szabadka felsőoktatásában	184
3.4. Forrásszabályozási alternatívák, támogatáspolitikai és infrastrukturális feltételek	189
4. Létezik-e „közös nevező” az állami bürokrácia, az akadémiai oligarchia és a piac érdekcsoportjai között?	192
5. Támogatói érdekcsoportok és az intézményalapítási (kötelező) feltételek keresztmetszete	195

A FELSŐOKTATÁS REGIONÁLIS-GAZDASÁGFEJLESZTÉSI SZEREPE

1. Az egyetem lokális gazdasági hatásai	202
2. Regionálisan intézményesülő felsőoktatás és a helyi társadalom	205
3. A regionális fejlesztések szerepe és az egyetemek világa	206
4. Az egyetem regionális fejlesztésekben vállalt szerepének befolyásoló tényezői	208
5. Az innováció és a régió kapcsolata	210

6. Intézményi stratégiák, vállalkozói magatartásformák, partnerségi viszonyok	212
7. Szabadkai felsőoktatási intézmények tapasztalata és gyakorlata	215
8. Tudományszervezési gyakorlat kisebbségi közegben	217
9. A felsőoktatás–gazdaság–kormányzat partnerségi viszonya a régióban	219

SZERB–MAGYAR HATÁRON ÁTÍVELŐ INTÉZMÉNYKAPCSOLATOK

1. A szerb–magyar határrégió felsőoktatási intézményi kapcsolatai – kutatási előzmények	223
2. Határon átvelő (CBC) együttműködések, nemzetközi tapasztalatok	225
3. Felsőoktatási együttműködés és határrégió a Kárpát-medencében	227
4. Határon átvelő felsőoktatás modellszerű ábrázolásban	230
4.1. A határon átvelő felsőoktatás- és tudományszervezés „mozgásban lévő elemei”	232
4.2. Pályázatok, projektek – a határon átvelő tudományművelés európai kerete	237
4.3. Nyitottság a magyar és a szerb oldalon	239
4.4. Magyar–magyar intézménykapcsolatok	241
4.5. Régióon belüli és egyéb nemzetközi intézményi kapcsolatok	243
4.6. Intézményi együttműködések – motivációk és lehetőségek	244

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS INTÉZMÉNYFEJLESZTÉSI JAVASLATOK	249

<i>„Situacija u pograničnim regijama“: Nove univerzitetske ustanove nacionalnih manjina u regiji Karpatskog basena</i>	265

<i>Pushing Back the 'Frontiers' of Knowledge: New Minority Universities in the Carpathian Basin</i>	297

IRODALOMJEGYZÉK	327

MELLÉKLETEK	346
Ábrák és táblázatok jegyzéke	346
Interjúalanyok és fókuszcsoporthoz beszélgetésben résztvevők adatai	348
Intézményi rövidítések	353
Földrajzi névmutató	355
Névmutató	359
Tárgymutató	363

A szerzőről/O autoru/About the Author	373

SOROZATSZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Vajdaságban végzett társadalomtudományos magyarságkutatás figyelemre méltó eredményeket ért el az utóbbi két évtizedben, de több kérdés folyamatosan megválaszolásra vár még. A szabadkai székhelyű Magyar-ságkutató Tudományos Társaság több mint két évtizedes eredményei (lásd: www.mtt.org.rs) sem hasznosulnak kellőképpen, részben a társadalmi-gazdasági körülmények, illetve a közvélemény és a politikum ingadozó befogadó készségének köszönve, vagy pedig a kutatógárda szervezetlensége miatt. Kutatási eredményeink zömében publikálhatók voltak (tanulmánykötetekben, folyóiratokban, újságokban, honlapokon), aminek köszönhetően az érdekeltek felfigyeltek rájuk. A különféle jelenségvizsgálatokkal/szak-elemzésekkel foglalkozó intézmények, szakemberek, egyetemi hallgatók másodelemzéshez, vagy hivatkozásul használhatják fel kutatásaink eredményeit. A Társaság alapvető célkitűzése továbbra is a térségben aktuális jelenségvizsgálatok tudományos feltárása – terepmunkával (kérdőívezés, mélyinterjúzás, esettanulmányok, pozitív példák stb.) és különböző statisztikai elemzésekkel. Az is fontos, hogy a fiatal szakembereink előtt kitarjunk a tudományművelés kapuit, lehetővé tegyük szakmai fejlődésüket. Ezúttal frissen doktorált szakemberünk, Takács Zoltán kutatásainak eredményeit publikáljuk a vajdasági és a kárpát-medencei magyarokat is érintő oktatás-kutatás időszerű kérdéseivel kapcsolatosan.

Az MTT sorozat 15. kötetének megjelentetése több oknál fogva is fontos:

1. A regionális gazdasági elemzések és oktatásszociológiai kutatások hiányát térségünkben annál jobban érezzük, minél több a társadalmi válságból, a dinamikus változásokból eredő probléma. Lényeges, hogy a vajdasági magyarságot érintő tudományos kutatások értékei beépüljenek az általános köztudatba. Reményeink szerint, a köztudatformáló tényezők hatására a Kárpát-medencében megszervezhetővé, hálózatilag megtervezetté válhat a magyarságkutatás is. Ehhez szükséges a kutatóműhelyeket összefogó esernyőszervezetek aktivizálódása, mondjuk a Magyar Tudományos Akadémia koordinálásával.

2. A Magyar-ságkutató Tudományos Társaság több nemzetközi jellegű tanácskozáson és két tematikus kötetében mérlegelte vajdasági és a többi,

az anyaországon kívül élő magyar kisebbség anyanyelvű oktatásának állapotát. Már 1996 végén az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai, horvátországi, szlovéniai és magyarországi szakemberek részvételével Szabadkán rendezett helyzetfelmérésen értelemszerűen nagy hangsúlyt kapott a vajdasági oktatás helyzete is. Az *anyanyelvű oktatásunk (Tanulmánykötet és címtár)* című könyvünkben (lásd: http://www.mtt.org.rs/publikaciok/mtt_konyvsorozatok/01_Anyanyelvű_Oktatasunk.pdf; szerk.: Gábrity Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa) megállapítottuk, hogy az oktatási intézmények vég nélküli átszervezése és a kivándorlások oda vezettek, hogy a magyar nemzetiségű tanulók ezrei maradnak ki az anyanyelvű oktatási rendszerből. A szülők lelkében ott élt a szorongás (különösen a szórványmagyarság esetében), hogy a gyermek anyanyelvű oktatása Szerbiában nem válhat előnyére, és sikeres továbbtanulása, érvényesülése forog kockán. Azóta is folyamatosan kísértük a demográfiai változásokat, az iskolai intézmények belső szerkezetét, a tantervek elfogadhatóságát, a tanerők szakmai továbbképzését. Már van világos képünk a magyar iskolák, kutatóintézetek káderbeli, szakmai, anyagi szükségleteiről, de a magyar tannyelvű oktatási intézmények vertikumáról még mindig nincs letisztázott elképzelés és megvalósulási elaborátum. 1997-ben ezt írtuk: „*A határon túli régiók sajátos gondokkal is küszködnek – valószínűleg a problémák oroszlánrészét egyedül is kell majd megoldaniuk –, de szükség van egy szinkronizált, egységes szellemi stratégiára is (van, aki ezt kisebbségi kulturális modellnek nevezi), illetve egy koordinált, átfogó akcióra a magyar nyelvű iskolahálózat létrehozása érdekében.*”

3. Az *Oktatási oknyomozó (Vajdasági oktatástanulmányok)* című kötetünk 2006-ból (lásd: http://www.mtt.org.rs/publikaciok/mtt_konyvsorozatok/12_Oktatasi_oknyomozo.pdf; szerk.: Gábrity Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa) oktatáskutatásaink folyamatosságáról és a térség értelmiségi törekvéseiről tanúskodik. Sok akkori megállapítás ma is időszzerű, mert egy-egy probléma megoldatlan maradt, vagy csak megindult a rendezés útján. Az alapkérdés továbbra is: minden szinten, az óvodától az egyetemig, kielégítő-e anyanyelvű oktatásunk hálózata? Nyújt-e megfelelő munkaerő-piaci esélyt a jelenlegi (magyar) szakemberképzés a régióban? Fontos kérdés, hogy az alulról fogyatkozó nemzedékekkel fenn lehet-e még tartani a meglévő anyanyelvű iskolahálózatot? A „*fogy a gyermek jelen-ség*”, sodródik a „*nem lesz gyermek állapot*” felé. Szükségszerű átszervezni az anyanyelvű oktatást ott, ahol már nem tartható fenn a magyar tagozat/

osztály. Ugyanakkor vannak biztató jelenségek is, mint például az anyaország erőteljesebb ösztöndíj-támogatása. Hosszú vajúdas után megnyílt (2006-ban Szabadkán) a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, új magyar középiskolák járatódtak be, nőtt az anyanyelvükön tanuló középiskolások és egyetemisták száma, s a tankönyvbehozatal előtt is szabad lett az út. Az európai felsőoktatási rendszerhez igazodva kezd átalakulni a hazai felsőoktatási rendszer, s ez nem marad hatás nélkül a magyar kisebbségi felsőoktatásra sem. A szociológus 2006-ban a konkrét teendőket vette célba: „Az állami magyar vagy részben magyar felsőoktatás megtervezése a vajdasági magyarok értelmiségképzésének a záloga. Az alternatívák kidolgozása mellett konkrét intézményes megoldásokra van szükség. Ezek: egyetemalapítási tervek a Bolognai Nyilatkozat elvei alapján, magyar érdekeltségű karokkal és tanszékekkel (tanítóképzés, mérnökképzés, vállalkozói szakok); Újvidéken tanárképzés (magyarul/részben magyarul), jogászképzés és orvosképzés (konzultációk, anyaoszági részképzések), lektorátus, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium; végül Zentán a kertészképzés legalizált kihelyezett tagozaton beillesztve a szerbiai felsőoktatásba is.”

4. Dicséretes, hogy a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) felvállalta a ténykedést az újabb intézményalapítások terén, de a kisebbségi felsőoktatásügy sikere több tényező folyamatos és sikeres kommunikációja/kivitelezhető megoldása körül mozog: (1) Ki legyen például egy magyar egyetem alapításának legális kezdeményezője és az ügy legitim hordozója (MNT vagy más állami felsőoktatási intézmények is)? (2) Kiknek alapítunk felsőoktatási intézményt? (Hallgatóság, munkaerő-piaci és lakossági potenciál felmérése.) (3) Mi a vajdasági magyar felsőoktatási/szakemberi réteg véleménye, elhivatottsága és konkrét hozzájárulása e kérdéshez? (4) Nélkülözhetetlen a szerb politikum rábólintása (kormány, minisztérium, akkreditációs bizottság), valamint a vajdasági magyar politikum határozott és egysíkú kiállása (amiből világossá válik a jogi keret: állami, magán- vagy alapítványi intézmény kellene). (5) Következik a magyarországi érdekeltek hozzáállásának véglegesítése (kormány, egyetemi központok, Magyar Tudományos Akadémia). Végül (6), de nem utolsó sorban az Újvidéki (állami) Egyetem érdekeltsége (rektor, szenátus, karok). Mindezek után lehet majd a pénzügyi források után kutatni.

5. A téma latolgtatásába egy tudományos kutatóműhely publikációival, konferenciáival, vagy konferencia-sorozattal léphet be úgy, hogy folyamatosan megvitatja az alternatívákat és szakemberi csoportokat alakítva, lé-

pésről lépésre, háttéradatokat és argumentumokat gyárt. A rossz vita az, amikor egy helyben topogunk, és nincs indokolt, világosan átlátható és legalizálható terv (elaborátum). Ebben sajnos nem segíthetnek a környező országok, saját tapasztalataikkal sem, mert nem velük és nem nekik kell az intézményeinket elindítani. Nekünk kell megteremteni itthon azt a kritikus tömeget, amely például kiáll a szabadkai vagy vajdasági egyetemért. Egy konferenciáról nem szabad úgy elmenni, hogy nincs világos feladat, definiált cselekvési terv a koordináló személyek neveivel és határidőkkel!

A jelen kötet igyekszik összefoglalni a Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka) és Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) keretében az utóbbi 5 évben elvégzett (a felsőoktatás témaköréhez kapcsolódó) kutatási eredményeket. A szerző fontos megállapításból indul ki, mégpedig abból, hogy a magyar érdekeltségű kutatások és a magyar anyanyelvű oktatás sorsát Vajdaságban nem csak a szerb állam érdektelensége és a tanulók számának csökkenése okozza, hanem a racionális és hálózatosan szervezett oktatáskutatási intézmények együttműködésének a hiánya, ugyanúgy, mint a minőséges szakkaderek/tanerő képzésének az elégtelensége. A politikailag is összehangolt háttértámogatások, a pénzügyi konstrukciók, sőt még a koncentrált szakemberi ténykedések is hiányoznak ebben a kérdésben. Hiányos az átfogó gondolkodás a vajdasági magyar érdekeltségű tudományművelésben, ugyanis eluralkodott a pesszimizmus és a kilátástalanság hangulata; a fiatalok közül kevesen terveznek egyetemi karriert itt Vajdaságban; a tudományos utánpótlás intézményesítése nélkülözhetetlen, de megvalósítása homályban van; a stratégiai megfontolások keverednek a kiscsoportok vagy személyek terveivel, ambícióival. A vajdasági magyarságnak – a tudományos élet vonatkozásában – dezorganizált intézményes szigetei vannak, nincs elegendő szaktekintély az intézmények élén, akik megfelelő hatósági kompetenciák birtokában tudnának eljárni a magyar közösség jövőképzésének érdekében. Az eddig elvégzett részleges adatgyűjtések kiterjesztésével, a személyes kapcsolatok ápolásával és kiszélesítésével, intézményi (átfogó) esettanulmányokkal lehetne elindulni az „intézményi jövőképzés” göröngyös útján. Miután teljesen tisztában leszünk az emberi és intézményi potenciáljainkkal, akkor tudjuk majd a magyar tannyelvű felsőoktatás jogi kereteit is megfogalmazni (tanszékek, karok, egyetemtervezés).

Végül megállapítom, hogy a vajdasági magyar érdekeltségű társadalom- és humántudományok fejlesztése érdekében a következő feladatok fogalmazódnak meg:

(1) A vajdasági magyarokat érintő alapkutatások és az alkalmazásorientált kutatások gyakran elkülönülnek, ezért a csapatmunkákat intézmények köré csoportosulva kell koordinálni. Ehhez szükségeltetik egy vajdasági *Társadalomtudományi Kutatóközpont (javasolt előzetes megnevezés)* létrehozása, lehetőleg egyetemi kar keretében (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka), ezzel is erősítve a kutatás és képzés kapcsolatát. A kutatásokban fontos az interdiszciplináris jelleg kidomborítása, és a társadalomtudományi kutatók kapcsolattartása.

(2) E kötetben a szerző világosan megfogalmazza, hogy egy *Alapítványt* kellene létrehozni (akár a Magyar Nemzeti Tanácson belül), amely a vajdasági önálló felsőoktatási és kutatóintézmény megalapításának esélyeit és feladatait tervezné meg (Szakstúdiumi Akadémiához illeszkedő tanárok, hallgatók, pénzügyi háttértámogatások, intézményi kapcsolatok), kommunikálva a minisztériumokkal, tartománnyal, városvezetéssel és a magyar kormánnyal. A tudósképzés jövőjének az áttekintése végett *akkreditációs és képzési programfejlesztő iroda* is szükségeltetik.

(3) Fontosak az *újabb és rugalmas szakirányú és interdiszciplináris fejlesztések*, a fiatalítás, valamint új egyetemi munkahelyek, új kutatási lehetőségek. A kinevezett egyetemi tanárokat intenzívebben kell bevonni az akkreditációs tervek kidolgozásába, tanterv- és tankönyvírásba. Fontos a magyar ajkú *minősített oktatók képzése*, tervszerű tudományos utánpótlása, valamint a publikációs lehetőségek bővítése. A fiatal tehetségek – a *doktoranduszok tudományos tevékenysége és előrehaladása* szempontjából – rangos (hazai, anyaországi és nemzetközi) folyóiratokban és konferenciákon való megjelenése létkérdés.

(4) Hálózatosság alapon működtetett *cserekapcsolatok* kellene a vajdasági és a külföldi felsőoktatási intézményekkel. A *nemzetközi projektekben* való részvételhez fontosak a magyarországi közvetítők/partnerek és az intézményes háttér. Szükséges egy új, szerkezetében és kritériumaiban is átgondolt *magyarországi támogatáspolitik*a, s ennek részeként egy új kárpát-medencei kutatási tudománystratégia. Támogatandó a határokon átvívelő *felsőoktatási és kutatóintézményi hálózatos tevékenység*, közös projektek, konferenciák és kiadványok révén. Támogatni kell a meglévő *doktori*,

posztdoktori programok, tudományos iskolák, akadémiai műhelyek és bizottságok hatékonyabb, határon átívelő hálózati működtetését, a külföldön szerzett diplomahonosítás zökkenőmentességét.

Szabadka, 2013 decembere

Dr. Gábrity Molnár Irén

A Magyarságkutató Tudományos Társaság elnöke

SZERZŐI KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A határok a XXI. században minden közösséget új kihívásokkal szembesítenek, új helyzeteket teremtenek. A felsőoktatás a társadalom egy olyan alrendszere, amely ezekkel az új, összetett kihívásokkal szembesülve, gyorsan változó játékszabályok mellett tud csak megmaradni/fejlődni/versenyképes lenni. A határon átívelő felsőoktatás a felsőoktatási tér új, modern tartalmaként jelenik meg, hagyományos és újszerű elemekkel.

Az új „helyzetek” a „határmentiségben” több tartalmi vonalon jutnak kifejezésre, néhányat említve: kisebbség–többség (multikulturalizmus, az oktatás nyelvi kérdése, államnacionalizmusi kontroll, kisebbségi elitformálás stb.), regionális felsőoktatási intézményszervezési igény (munkaerő-piaci igények, új, városi egyetemek, szolgáltatói egyetemek, a gazdaság–egyetem–kormányzás sikeres együttműködési missziója), valamint a határ összekötő/elválasztó szerepe (tanulmányi és emigrációs választút és visszatérés, vagy intézményi közös képzési programok, kihelyezett képzések, együttműködések stb.). A határ/helyzetek területi viszonylatai változók lehetnek: globális európai felsőoktatási közeg, kárpát-medencei makroregionális tér, szerb–magyar határrégió, a Vajdaság Autonóm Tartomány felsőoktatása, vagy történetesen egy város: Szabadka felsőoktatása.

A szabadkai Magyarságkutató Tudományos Társaság gondozásában megjelenő kötetben szeretném az Olvasót, s a Tudományos Közösséget olyan ismeretanyaggal ellátni, amely a felsőoktatás egyes kiemelt szegmenseit részletesen elemzi, például: az európai felsőoktatás jellemzői, a Kárpát-medence kisebbségi egyetemei, a kisebbségi felsőoktatás helyzete, a határrégiók felsőoktatás- és tudományszervezési gyakorlata, a határon átívelő intézményi kapcsolatok jellemzői, városi egyetemek szerepe, fejlődési pályái. Mindezt nagy empirikus merítési bázissal, eredeti forrásanyagokat feldolgozva, a társadalom-gazdasági problémák aktuális helyzetét (és megoldási javaslatait) is összegezve egyben.

A kötet megjelenéséért köszönettel tartozom a Magyarságkutató Tudományos Társaságnak.

Köszönetet szeretnék továbbá mondani Dr. Gábrity Molnár Irén tanárnőnek, tudományos-kutatói munkám folyamatos koordinálásáért és mentorálásáért. A vajdasági magyar kisebbségi közösség számára fontos

kutatási probléma megnevezésével/kiválasztásával, majd további kutatási érdeklődésem a kisebbségi kérdések tudományos megvilágítására irányítva, a Tanárnő mindig önzetlenül állt rendelkezésemre, remélve közös munkánk társadalmi hasznosulását. Konzulensemnek, Dr. Horváth Gyula professzor úrnak köszönettel tartozom magas szakmai elvárásai, az igényes kutatói munka alapjainak elsajátítása miatt. Gábrity Molnár tanárnő és Horváth tanár úr – a két ország között – „határok nélkül” segítették munkámat.

A határon túli magyarság iránt elkötelezett értelmiségiként, a Pécsi Tudományegyetem KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola vezetőjeként, Dr. Buday-Sántha Attila professzor emeritusnak tartozom hálával, aki lehetőséget biztosított arra, hogy tanulmányaimat 2006-ban ebben az intézményben kezdjem meg. Számos konferencia-részvételt, publikációs lehetőséget tett számomra/számunkra, délvidéki Ph.D. hallgatók számára lehetővé, folyamatos szakmai támogatásáról téve tanúbizonyságot.

Kutatásaim során, a változó színhelyek miatt, több kollégám is helyismereti segítséggel szolgált Szlovákiában, Ukrajnában, illetve a Kárpát-medence oktatási ismeretanyagának megosztásával, megvitatásával, szakmai érvelésekkel, ezért nekik is köszönet jár: Mgr. Szabó Ingrid, Morvai Tünde, Ferenc Viktória, Molnár Anita, Dr. Mandel Kinga, Dr. Papp Z. Attila, Antalík Imre. A kutatásaim során használt különböző adatbázisok (Educatio Nonprofit Kft., KSH, VMDOK) rendelkezésemre bocsátását köszönöm Dr. Veroszta Zsuzsannának, Fodor Szabolcsnak, Dr. Kincses Áron kollégámnak, illetve Novák Anikónak. Köszönöm minden interjúalanynak és intézményvezetőnek a rám szánt idejüket, illetve a készséges adatszolgáltatást.

Az elmúlt hét évben, a számos kutatási projekt során (Regionális Tudományi Társaság, Magyarágkutató Tudományos Társaság Szabadka), több rendkívüli kutatót és oktatót volt alkalmam megismerni, akik észrevételeikkel, szakmai tanácsaikkal segítették és segítik munkámat, ezért köszönet Dr. Somogyi Sándor professzor emeritusnak, Dr. Kocsis Károly akadémikusnak, Dr. Doris Wastl-Walter professzorasszonynak és munkatársaiknak. A közös kutatások során (amelyek eredményei a doktori értekezés szerves részévé váltak) a terepmunka és adatgyűjtés miatt köszönettel tartozom: Dr. Váradi M. Monikának, Szügyi Évának, Eröss Ágnesnek, Rumenyákovity Melindának, Prof. Dr. Nagy Imrének, Dr. Kovács András Donátnak, Dr. Filep Béla és Ricz András kollégáimnak.

Technikai jellegű segítségek és támogatások miatt Dr. Kötél Emőke nyelvi lektor munkájáért, Dr. Jeannettee Regan és Gábrity Eszter angol nyelvi gondozásáért, Nataša Mitrović, Branislav Terzić és Dušan Ristić szerb nyelvi segítségéért; Dr. Tátrai Patrik kartográfiai munkájáért, illetve az MTA KRTK RKI Alföldi Tudományos Osztályában készült térképészeti munkákért tartozom további köszönettel.

A Magyarokanizsai Egészségházban dolgozó közvetlen munkatársaimnak, illetve az intézmény igazgatójának, Dr. Körmöczy Lászlónak tartozom további hálával, hogy tanulmányaimat az elmúlt hét évben, a kezdetektől fogva támogatták.

És nem utolsó sorban köszönet további kollégáimnak, ismerőseimnek, barátaimnak, családomnak, elsősorban édesanyámnak, aki türelmével és megértésével segítette munkámat, szakmai előrehaladásomat.

Szabadka, 2013 decembere

Dr. Takács Zoltán

**BEVEZETÉS:
EGY KUTATÁS HATÁR/HELYZETI
DILEMMÁI**

1. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Az egyetem – a délvidéki értelmiség véleménye szerint – a magyarság szellemi központja lehetne, ahol nem csak magyar nyelvű oktatás folyik, hanem európai és magyar szellemiség is formálódik.

Az egyetemalapítási törekvések – hasonlóan a Kárpát-medence többi határon túli régiójához – több mint tíz évvel ezelőtt, a Vajdaságban is megfogalmazódtak. A folyamatok azonban lassan haladnak. Az általános felsőoktatási légkör – és azon belül a kisebbségi felsőoktatási politika – nehezen tud megbirkózni egy önálló magyar felsőoktatási intézmény alapításának a gondolatával. Egyáltalán nem biztos, hogy a magyar felsőoktatási felzárkóztatási érdek egy magyar nyelvű intézményben érvényesíthető az értékrendszerében, demokráciájában, toleranciájában (és minden egyéb társadalmi-gazdasági viszonyaiban) hanyatló Szerbiában, még a többnemzetiségű Vajdaságban sem. Egy multietnikus intézmény keretei között szerveződő felsőoktatásnak van és lehet jövője a Vajdaság északi részén, ellenséggé formálása nélkül, a kisebbségi közösség nyelvi elszigetelődésének megakadályozásával – modern, európai szemléletű intézményi megoldások példáját véve alapul. Ezzel a céllal, a „Szabadkai Egyetem” koncepció újradefiniálására kerül sor a kötetben.

A Kárpát-medence két, *határon túli magyar régiójában (Felvidék, Kárpátalja) létesült új intézmények esettanulmányai* (az intézményvezetőkkel készített interjúk) által betekintést nyerhettem a kisebbségi intézmények alapítási-működési és mindennapi problémájába. Ezeket hasznos tapasztalatokként, a vajdasági intézményfejlesztési kezdeményezések tervezetébe lehetséges beépíteni. A Vajdaság északi részén (a Délvidéken) olyan intézményre van szükség, amely illeszkedik a felsőoktatás európai szerkezeti dinamikájához (diverzifikálódás, homogenizálódás, nemzetköziesedés), méltóképpen képviseli a kisebbségi közösség felsőoktatási igényeit (kulturális reprodukció), valamint magán hordozza a területi (és decentralizált) és határon átívelő felsőoktatás- és tudományszervezés modern jellemzőit is.

Európai kitekintések, euroregionális szerveződések (EGTC) bemutatását követően, a „Szabadkai Egyetem” koncepció létjogosultságát tágabb, államhatárokon átívelő, regionális viszonylatban vizsgálom, a szerb–magyar határ régió felsőoktatásának, képzési-képzettségi, munkaerő-piaci kapacitásainak, gazdasági térszerkezeti jellemzőinek területi elemzéseivel.

Az intézményalapítás helyi társadalom általi támogatottságát, a helyi-regionális elit (magyar–szerb–horvát közösség) képviselőivel készített in-

terjűk során vizsgálom, megszólaltatva a felsőoktatás hatalmi harcát alakító és formáló fő érdekcsoportokat (*az állami bürokráciát, akadémiai oligarchiát, a piac résztvevőit* és további stakeholdereket, hallgatókat). Az alapítás *szükséges feltételeit* is összegzem, figyelembe véve a jogi szabályozást, humán erőforrás-igényeket (oktatók, kutatók), potenciális hallgatók számát, valamint a forrásszabályozási alternatívákat. Rávilágítok továbbá arra, hogy a helyi társadalom számára, milyen *gazdasági hatásokkal/előnyökkel* jár egy új intézmény, és hogy egy új intézmény milyen széleskörű és szerteágazó, regionális-társadalmi szolgáltatásokat teljesít/nyújt a lokális közösségben.

Bizonyítani szándékozom, hogy a *határon átvélő felsőoktatás- és tudományszervezés* (intézményi együttműködések, kapcsolatok) modellje képezi a „*Szabadkai Egyetem*” koncepció legitim, racionális és perspektivikus megoldását/lehetőségét. A 2006-ban, a vajdasági magyar helyi-regionális elit néhány képviselője általi megbízatásként megkezdett kutatás, reményeim szerint, a 2013-as évet követően, *társadalmilag is hasznosulni* fog.

2. MÓDSZERTANI ÖSSZEGZŐ

Tekintettel a téma komplexitására, igyekeztem *multidiszciplináris* (regionális tudományi-, szociológiai-, földrajz- és politikatudományi) megközelítésben megfogalmazni kutatásom módszertani alapját. Szándékosan *empirikus jellegű* kötet megírását tűztem ki célul, ahol a (mikro) regionális területi szempontok érvényesülnek leginkább (Európa–Kárpát-medence–Magyarország–Szerbia–Szabadka és a határrégió reláción). A kutatás *elméleti alapját* Clark (1983) *felsőoktatási modellje* (illetve Kozma [2002, 2003, 2004, 2005], Papp Z. [2006, 2010, 2012] régióspecifikus és kisebbségi, elméleti megközelítései), és Shakamoto–Chapman (2011) (valamint Altbach és szerzőtársa [2011], Collins [2011], Knight [2011]) *felsőoktatási CBC modellje* adja. A *felsőoktatás-kutatás* további nemzetközi és hazai ismeretanyagait is használom a kötetben: Denman (2011), Teichler (2003, 2011), Scott (2011), Salat (2012), valamint Hrubos (2011, 2012) munkáit kiemelve. A *felsőoktatás és régiófejlesztés gyakorlati (gazdasági megközelítésű) módszertani alapjait* Horváth (2003, 2006, 2010), Rechnitzer és szerzőtársai (2003, 2007, 2011) munkáira (továbbá külföldi szerzők elméleti tanulmányaira: Goddard [2008], Huggins–Johnston [2009] stb.) alapozom. A régióismereti munkák közül Gábrity Molnár (2005, 2006, 2008) tanulmányaira hivatkozom.

1. A kutatás során használt *szekunder adatok*:
 - *szakirodalmi feldolgozás* (témakörök: felsőoktatás, kisebbségi és regionális felsőoktatás, határon átívelő régiók és együttműködések a felsőoktatásban, tudomány és innováció);
 - *dokumentum-elemzés* (a vonatkozó törvények és nemzeti-regionális és lokális jellegű fejlesztési dokumentumok Szerbiában);
 - *statisztikai adatelemzések* (iskolai végzettségi, felsőoktatási, munkanélküliségi-foglalkoztatottsági hivatalos statisztikák).
2. A kutatás során használt *primer adatok* rögzítése 2009–2012 között (négyéves periódusban) folyamatosan történt:
 - *Szociológiai, strukturált és félig-strukturált interjúk* készültek 73 személy bekapcsolásával (az interjúalanyok, intézmények kiválasztására részletes utalást teszek a kötet egyes fejezeteiben):
 - *intézményvezetőkkel* Szlovákiában, Ukrajnában, Magyarországon és Szerbiában (új kisebbségi felsőoktatási intézményekben készült esettanulmányok, illetve a szerb–magyar határ menti együttműködések, intézménykapcsolatok vizsgálata);
 - *a helyi-regionális elit képviselőivel* a Vajdaságban (magyar–szerb–horvát nyelven nyilatkoztak arról, hogy milyen szerepben tudják elképzelni Szabadka felsőoktatását a jövőben);
 - *hallgatókkal* Magyarországon és Szerbiában (tanulmányi migráció és intézményválasztás indoklása).
 - Egy *fókuszcsoport-vizsgálat* készült vajdasági származású doktoranduszokkal (15 személy), akiket egy potenciális új felsőoktatási intézmény foglalkoztathat.
 - Több szerbiai és magyarországi *adatbázis elemzésére* került sor (Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., az MTA [szerbiai] Külső Köztisztületi Tagságának katasztere, a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezetének tagsági katasztere, Foglalkoztatás-ügyi Hivatal, Vajdaság Autonóm Tartomány Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság adatbázisai).

A kutatási terep főbb színhelyei: Révkomárom (Szlovákia); Beregszász (Ukrajna); Szeged, Baja, Kecskemét, Pécs, Dunaújváros, Budapest, Gödöllő (Magyarország); Szabadka, Zenta és Újvidék (Szerbia).

Megfogalmazott hipotézisek: A határon túli (magyar kisebbségi) intézmények alapítása mérsékelte a tanulmányi célú migrációt a Kárpát-medencében, pozitívan hozzájárulva a kisebbségi közösségek elitmegtartási törekvéseihez. A határon túli magyar felsőoktatás (a kisebbségi intézmények vonatkozásában) illeszkedik a felsőoktatás nemzetköziesedési folyamataihoz, ugyanakkor a differenciálódási/diverzifikálódási feltételeknek nehezen tud eleget tenni. A határ két oldalán (a határon átívelő régióban) eltérő oktatás- és tudományszervezési gyakorlat van jelen, a szerb oldalon megnyilvánuló, konzerválódó felsőoktatási-regionális egyenlőtlenségekkel. További felvetésem, hogy a felsőoktatás-fejlesztés egy integrációs-felzárkóztatási stratégia mentén valósítható meg a szerb–magyar (államhatárokon átnyúló) határrégióban, európai léptékű fejlesztési (és intézményi) keretek között. Szabadka mint önálló felsőoktatási központ szerepe tisztázatlan a régióban. A helyi-regionális elit intézményfejlesztési szándéka bizonytalan. Szabadkán multietnikus alapokon szerveződő, állami alapítású intézményi koncepciónak van létjogosultsága, a határ(ok) és társadalom felé nyitott, modern tudományszervezési és regionális szolgáltatói magatartásformával. A szerb–magyar határon átívelő intézményi kapcsolatok/együtműködések lehetőségei nincsenek kellőképpen kihasználva, nincs racionális és reális munkamegosztás, erőforrás-kihasználás és hálózatszerűen működtetett együtműködés a határrégióban. A kötet egyes fejezeteiben, a kutatás során megfogalmazott téziseket bizonyító eredmények részletes bemutatására került sor.

Az empirikus kutatások (és szekunder adatok) által célt volt bizonyítani azokat a felvetett hipotéziseket, amelyek Szabadka intézményesülő/önállósuló felsőoktatásához szolgálnak alapot. Az intézményfejlesztési törekvések során cél a határrégió (elsősorban Szabadka–Szeged vonatkozásában) társadalom-gazdasági, versenyképességi és felsőoktatás- és kutatásfejlesztési lehetőségeinek növelése és sikeres felzárkóztatása, európai szemléletű intézményi keret- és feltételrendszerben.

**FELSŐOKTATÁS
EURÓPAI
ÉS KÁRPÁT-MEDENCEI
KONTEXTUSBAN**

1. EURÓPA FELSŐOKTATÁSÁNAK FEJLŐDÉSE – REGIONÁLIS MEGKÖZELÍTÉSBEN

Európa fejlődésében a gazdasági és társadalmi innováció előállításának és terjesztésének legfontosabb intézményei az egyetemek, a középkor óta meghatározó szerepet játszanak (Horváth, 2003; Denman, 2011). Már a legelső egyetemekre is – amelyek kialakulását Denman (2011) a XII. századra teszi (Párizs és Bologna) – jellemző volt a szűkebb és tágabb régióikkal kialakított kapcsolatuk. Míg a középkori egyetemfejlődés jellemző vonása a dekoncentráció volt (70 európai egyetem a XVI. század elején arányosan oszlik meg a mai spanyol, német, francia és olasz területeken), addig a XVIII–XIX. században, a központosító, centralizációs vonalon mozgó államok céltudatosan finanszírozással, alapítói és kinevezési jogok gyakorlásával igyekeztek kivonni az egyetemeket a regionális hatalom befolyása alól (porosz és francia oktatáspolitikai) – (Horváth, 2003). Missziójuknál fogva, az egyetemek a „civilizáció-építés”, közösségi tudásátörökítés területi megtestesítői, az agrárnépesség ipari státuszát megalapozó, korszerű intézmények (Rothblatt, 1997; Cubberley, 1948. Idézi: Denman, 2011).

A földrajzi decentralizáció és a regionális szerepkör felértékelődése másfél-száz évvel később azonban újra az európai egyetemi fejlődés egyik fő mozgatórugója lett, természetesen időközben mind az egyetemek társadalmi funkciói, mind pedig az őket körülvevő gazdasági és politikai környezet is teljesen átalakult. A II. világháború után Európa felsőoktatási intézményrendszerét újra erős centralizáció jellemezte, kevés számú, központilag irányított és pénzelt, nagyvárosi központokban koncentrálódó egyetemekkel, kutatóközpontokkal. Az '50-es években már elindult egyfajta tömegképzés (1960 és 1970 között a hallgatók száma Európában 1,8 millióról 4,8 millióra nő, legtömegesebbé a norvég, brit, olasz és svéd felsőoktatás válik). Átrendeződött a legfejlettebb országok listája is: például az 1960-ban (Hollandiát követő) 2. helyről Jugoszlávia 1970-ben a 9. helyre csúszott, majd a '80-as évektől nemzetközileg súlytalanná vált (Horváth, 2003).

Az 1960-as évek elején megindult decentralizációs folyamatok nyomán diverzifikálódott a felsőoktatási intézményrendszer, több országban megszűnt az egyetemek monopóliuma, szakfőiskolák szerveződtek, nőtt az egyes intézmények önállósága, és a felsőoktatás térben is kiterjedtebbé vált (Horváth, 2003; Denman, 2011; Teichler, 2011). Az egyetemi hálózat jelentősen kibővült. Az új egyetemek alapításában mindenütt a regionális gazdaság fejlesztésének igénye játszotta a meghatározó szerepet. Általános

szemlélet volt, hogy a „felsőoktatás a gazdasági növekedés motorja, a demokratikus társadalom megteremtésének az alapja” (Bárdi et al., 2001: 78.; Horváth, 2003). Európa-szerte (Nagy-Britanniában, a német Ruhr-vidéken és Bajorországban, Svédországban) az új egyetemek és főiskolák képzési szerkezetét a regionális gazdaságok szükségleteihez igazították (nemzeti oktatáspolitikai koncepciók és az ország regionális fejlesztési céljai alapján) – (Horváth, 2003). Az ipar, az üzleti szféra, a szolgáltatások is igényelték a magasan képzett szakembereket, amelyeket csakis új – a kereslet által formált – felsőoktatási intézmények munkaerő-piaci igényekhez idomított képzései, gyakorlatias oktatása biztosíthatott (Bárdi et al., 2001; Horváth, 2003; Teichler, 2011). Folyamatosan nőtt a „magasan képzett társadalom” kiépítésének igénye Európában (Denman, 2011; Teichler, 2013). A felsőoktatási intézmények szoros kapcsolatokat alakítottak ki a regionális hatóságokkal és a helyi gazdaságokkal (előnyben részesítve a műszaki, közgazdasági és közigazgatási képzési területek fejlesztését) – (Neave, 1979; Lömker, 1986; Hjern, 1990 munkáit idézi: Horváth, 2003). Ezekkel az intézkedésekkel jelentősen csökkent a centrumtársaságok, fővárosok súlya (norvég, francia, ír, osztrák decentralizációs sikerpéldákat kiemelve), és erősödtek más regionális felsőoktatási centrumok (Horváth, 2003: 198–202.).

A '70-es és '80-as években, Európában egy „mérésékelt intézményfejlesztési modell”, ún. „integrált modell” került előtérbe, részlegeiben visszahozva és újrakezelve a korábbi egységes képzési rendszereket (Teichler, 2011). A '70-es évek végétől megjelenő recesszió miatt a kormányzatok az egyetemeket új viselkedési formákra kényszerítették: gazdálkodás (tandíjak, megrendelések, újszerű tudás előállítása), piaci erőkkel történő proaktív szembeszállás (Bárdi et al., 2001; Denman, 2011). A megszorításoktól eltekintve az expanzió a '80-as években sem csökkent, és párhuzamosan nagy nyomás jelent meg a sokféle igények kielégítése miatt, amelyek közül Denman (2011: 428.) meglátása alapján, az egyetemistáké mindmáig a legjelentősebb (a tanulás, mint fogyasztási igény).

2. SZERKEZETI DINAMIZMUS ÉS VÁLTOZÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

A '90-es években – a globalizáció hatására – a nemzetköziesedés játszik főszerepet Európa felsőoktatásában. Teichler (2003: 180.) a „nemzetköziesedéssel” fémjelzett felsőoktatás jelenségeit, realitásait a következőkben összegzi:

- Határon átvelő tevékenységek (a nemzeti rendszerek között/felett), együttműködések, fizikai mobilitás és tudástranszfer folyamatok.
- A határok eltűnésével, „homályosodásával”, a nemzetközi, felsőoktatási tevékenységek fogalmát a piaci kormányzás, transznacionális oktatás és kommerciális tudásátörökítés határolja be (külföldi fogyasztás kereskedelmi kontextusban, haszonszerzési célokkal [*Altbach–Knight*, 2011]).
- Európanizálódás – regionalizáció jelenik meg az együttműködések, mobilitás, konvergencia, szegmentáció vonatkozásában a világ régiói között, amelyet *Altbach és szerzőtársa* (2011: 6–7.) „európai internacionalizmusként” (european internationalism) nevez meg.
- A növekvő nemzetköziesedés mentén megjelenő tartalmak: mobilitás, egyetemek képzési programjai, intézményi stratégiák, a kutatás dominanciája.
- A nemzetköziesedés a „de-nacionalizáció” fogalmával társul (gyengülő nemzeti kormányzás, nemzetközi felügyeleti szereplők, puffer szervezetek), szupranacionális politikák hódítanak teret (bolognai folyamat, EFT¹) – (*Teichler*, 2011; *Hrubos*, 2011).
- A „komparabilitás” (összehasonlíthatóság) globális kohéziót, egységet teremt meg, és az unifikáció és a homogenizáció (*Hrubos*, 2011) irányába hat, ugyanakkor verseny- és konfliktustér is egyben (mobilitás, teljesítmények, fokozatok elismerése) – (*Hrubos*, 2011, 2012; *Berács*, 2012; *Teichler*, 2013).
- Virtuális valóság (távoktatás, e-learning) hódít teret magának (*Goddard–Cornford*, 2001; *Altbach–Knight*, 2011; *Teichler*, 2013).

A XX. század második felétől a *differenciálódás, diverzifikálódás, homogenizálódás* folyamatait jeleníti meg a felsőoktatás, amely a létszámmexpanzió eredménye is egyben (*Teichler*, 2011; *Hrubos*, 2011), s amellyel a felsőoktatás az elit-felsőoktatással szemben „tömegessé és általánossá” válik (*Teichler*, 2003; *Bárdi et al.*, 2001). Az európai felsőoktatási közeg egyszerre válik heterogénné (új képzési profilok, tudományterületek, tanszékek) és homogénné (akkreditáció, Bologna és EFT), ahol az intézmények versengenek, a legjobb mintákhoz igyekeznek alkalmazkodni, ugyanakkor jobbak, és egyediebbek szeretnének lenni (*Teichler*, 2011; *Hrubos*, 2011). Európa felsőoktatására a „komplexitás” a jellemző: a hatalom elosztása diffúz, különböző érdekcsoportok, mögöttes erők vannak jelen, más-más

¹ EFT – „Európai Felsőoktatási Térség”.

finanszírozási struktúrák léteznek – (Teichler, 2003, 2011, 2013; Bárdi et al., 2001). A finanszírozás is a homogenitás irányába hat (domináns állami támogatások és források, pályázati rendszerek, külső diverzifikált bevételek stb.) – (Teichler, 2013). A diverzifikálódás szellemében a sokféleség érték Európában. Más jellegű intézmények jelennek meg: például főiskolák, amelyek a szakképzés, professzionális képzés egyedi, az EFT második generációs intézményei, s amelyek csak így tudnak fennmaradni Európában (Hrubos, 2011). Az intézmények Hrubos (2012) megfogalmazásában, oktatási tevékenységek, kutatási tevékenységek, nemzetközi irányultságok, gazdálkodási és intézményvezetési magatartásformák, társadalmi- és regionális szerepvállalás és elkötelezettség alapján válnak „különbözővé”. Teichler (2003, 2011) az egyetemek jövőjében a diverzifikálódást lehetőségként kezeli, amelyben szerepet játszanak: a keresleti oldal különbözősége, az LLL² sokszínűsége, változatos (és különböző mértékű) oktatáskutatás megjelenése, különböző oktatási médiumok, fokozatok szintje, egyedi profilok, intézményi hírnév- és minőségi rangsorok stb.

Bárdi és szerzőtársai (2001) szerint az általánosság időszaka ez, amelyre a diplomák inflálódása (szimbolikus értékű diplomák, fogyasztási cikk), Scott (2011) szerint az exkluzivitás elvesztése a jellemző. Teichler (2011, 2013) Európa felsőoktatásában további növekvő keresletéről számol be (növekvő iratkozási kvóták, növekvő kutatás- és innovációs befektetések [Lisszaboni folyamatok], az elit felsőoktatás [„kiválósági programok”] megalapozása irányában megnyilvánuló társadalmi nyomás), amelyekkel lényegében a XXI. század felsőoktatása jellemezhető. Véleménye szerint, a nemzetköziesedés mentén, a jövő felsőoktatásának sarkalatos pontjai: erős menedzsment és stratégia, erős kormányzás, minőség, társadalmi relevancia (foglalkoztathatóság, tudásgazdaság, esélyegyenlőség-szociális dimenzió, meritokrácia), mobilitás, sokszínűség és erős, szerteágazó hálózatok/hálózatépítési törekvések. A kutatás köz- és magántámogatottsága, fokozódó verseny(képesség), sztratifikáltabb (szoros linkeken, együttműködésekben alapuló) felsőoktatási és kutatási rendszerek jelenthetik a sikeres és hatékony európai felsőoktatás zálogát. Denman (2011: 437.) megfogalmazásában, a XXI. század egyeteme (többek között) egy nagy kihívással szembeesül: „mindenkinek minden lenni” („being everything to everybody”).

² LLL – „Lifelong Learning”.

2.1. Kelet-Közép-Európa felsőoktatása a „rendszerváltozási” kényszer fejlődési pályáján

A '89–90-es rendszerváltás társadalmi, gazdasági, politikai átalakulások sorozatát hozta Kelet-Közép-Európa országaiban, amelyekre jellemző volt: a forradalmi hangulat, társadalmi forrongás, eufórikus várakozás, majd a reformok lassú véghezvitele. Mandel (2007) a felsőoktatás társadalmi rendszerében megjelenő bizonytalanságokról (nehézkesen meghozott felsőoktatási törvények), a rendszer leépítését, stabilizálását, újraépítését megcélzó „nyomásokról” és reformtörekvésekről, az állam szerepének ártértékeléséről számol be. Az állam szerepe a rendszerváltással gyengült, a privatizáció formájában újítások jelentek meg, a nyugati minták „átemelésének”, „imitálásának” és a saját múlt, nemzetállami érdekek ötvözésének kísérlete mellett (Mandel, 2007; Scott, 2011). „*Mikor a patriotizmus és a nacionalizmus szövetségre lépnek az antidemokratikus ideológiákkal, domináns tényezőkként szegülnek szembe a modernizációs és globalizációs kihívásokkal*” (Mitter, 2003. Idézi: Mandel, 2007: 30.). A kormányzati és a politikai szerepekben felbukkanó akadémiai elit képezi a legfontosabb rendszerformáló aktorokat, akik a decentralizáció és az érdekcsoportokat (régio, civil és gazdasági szereplők) megszólaltató demokratikus dialógus irányában „érzéketlenek” (Mandel, 2005, 2007).

A rendszerváltó országok felsőoktatása a *szovjet modellre* épült, amely eredetileg a kontinentális európai modellből „fejlődött ki” (az állam meghatározó szerepe, tartalmi ellenőrzés, nagy társadalmi megbecsülést élvező professzorokkal, szaktudósokkal), amely a '40-es évek végétől radikális átszervezésen esett át: még erősebb állami ellenőrzés, az oktatás és kutatás intézményi különszervezése, a szakképzés dominanciája, alacsony felsőoktatási részvételi aránnyal (10%). A rendszerváltást követően tíz év alatt két-háromszorosára nőtt a hallgatói létszám (nyugathoz képest harmincéves megkéséssel) – (Bárdi et al., 2001; Scott [2011] 1989–2002 között 80%-os növekedésről számol be, tíz ország esetében). A rendszer képtelen volt a források szűkössége miatt ennyi hallgatót iskoláztatni, ezért a gazdálkodás felelősségét megosztotta/folyamatosan megosztja: állam, gyermek–szülő között, teret adva más intézményeknek is (magán- és felekezeti oktatás), komoly feszültségeket okozva ezáltal (Bárdi et al., 2001; Mandel, 2007; Scott, 2011). Általános elvárásként fogalmazódott meg, hogy a *gazdasági átalakulásokban, az egyetemek kulcsfontosságú szerepet játszanak a humántőke fejlesztésével* (Scott, 2011: 433.). A '89-es felsőoktatási rendszer újjáépítésé-

nek ma is nyomon követhető elemei *Scott* (2011: 424.) alapján: elszámolás, felzárkózás és radikális kísérleti elemek, intézményi alkalmazkodás, váltás (természet és mérnöki tudományok helyett üzleti és információs technológiai tudományágak, állami helyett magánintézmények), a nyugathoz mért fejletlenség és intézményi/rendszeri kivételesség.

Scott (2011) kutatási eredményeit támasztja alá a magyar felsőoktatás rendszerváltást követő átalakulása. Egyrészt tömegesedik a felsőoktatás (1990 és 2007 között ötszörösére növekedett a nappali tagozatosok száma), a bolognai folyamat (2006-tól számított gyakorlatba ültetése) reformváltozásokat hoz, növekszik a verseny (ezzel együtt az intézményi marketing szerepe), új intézmények (felekezeti), új szakok (pl. média, kommunikáció, informatika és a tradicionális szakmák leértékelődnek), új oktatási formák (távoktatás, e-learning) jelennek meg (*Rechnitzer*, 2011). A vidéki felsőoktatás vonatkozásában *Rechnitzer* (2011: 75.) fontos változásokra hívja fel a figyelmet: fokozódik a „*vidék dinamikája*” (1990 és 2007 között a nem nappali tagozatos hallgatók száma hétszeresére nő). Az ezredfordulót követő integráció új, regionális hálózattal rendelkező felsőoktatási centrumok létrejöttét eredményezi vidéken, amelyek hátterében az erősödő interregionális aktivitások állnak. *Hrubos* (2011) és *Rechnitzer* (2011) más, változásokat kiváltó okokat is megneveznek: a kétszintű képzés bevezetése, hallgatói létszámcsökkenés, kvótafeltöltési problémák, szakterületpreferencia-átrendeződés. A regionális szerkezeti és sokféle gazdasági-társadalmi igényt az új vidéki intézmények nem követik (*Rechnitzer*, 2011), holott ezek „a gazdasági realitás igényeit megjelenítő, életszerű, praktikus erők, szempontok” – *Hrubos* (2011: 80.; *Teichler*, 2011) megfogalmazásában – a felsőoktatás diverzifikálódása és homogenizálódása között meghúzódó „ellentét” pozitív eredményei lehetnének. A diverzifikáltság rugalmasságot, stabilitást, fokozott kliens-megközelítést jelent (*Hrubos*, 2012: 81.). A felsőoktatás piacán új, kicsi intézmények hiányt betöltő szerepet kapnak, gazdasági-üzleti, társadalomtudományi (és hittudományi) profillal. Az intézmények hiányossága a „*harmadik misszió*” vonatkozásában jut kifejezésre: regionális tudástranszfer, innováció, társadalmi szerepvállalás (*Puukka–Marmolejo*, 2011; *Hrubos*, 2012; *Teichler*, 2013), amely nem csak a vidéki, és nem csak a rendszerváltó országok intézményei számára jelentenek kihívást.

2.2. Nyugat-Balkán – regionális kitekintés a felsőoktatás és kutatás kontextusában

A Nyugat-Balkán országaira – a kelet-közép-európai és nyugati országokat alapul véve – még nagyobb elmaradás a jellemző. Itt az első egyetem a XVI. században, Ljubljánban alakult meg, ezt a XVII. században a Zágrábi Egyetem követte. Belgrádban egész későn, a XIX. század végén, 1892-ben kerül megalapításra az első egyetem. Jelentősebb intézményfejlesztések a II. világháborút követően következtek be (Szarajevóban, Szkopjében, Nišben és Újvidéken). 1954–1990 között a legintenzívebb az intézményfejlesztés a Balkánon, több regionális felsőoktatási intézmény, kar is létrejön. A centrumtérsegeken kívül eső főiskolák számának növekedése volt meghatározó, döntő többségben a műszaki képzést megalapozva. A '60-as évek felsőoktatási reformjait (cél a népesség képzettségének, társadalmi mobilitásának növelése) követően, *európai szintű expanzió* rajzolódik ki, és 1977-re éri el csúcspontját: a hallgatók száma megötszöröződik. Számos minőségi problémával (tanerőhiány, karok dominanciája az egyetemek integritása felett stb.) szembeesül a felsőoktatási rendszer. A rendszerváltást követően az intézményfejlődés, a hallgatói létszámnövekedés is visszafogottabb, *számos probléma jellemzi a régió felsőoktatását*: kedvezőtlen a tudományágazati szerkezet (a természettudományok 2–8%, a társadalom- és humántudományok részaránya megközelíti az 50%-ot, egyedül Szerbiában erős a műszaki képzési részarány – 21% – a régióban), továbbá hiányos az infrastrukturális és forrásszabályozási háttér (Horváth, 2010; Stanovnik, 2010).

A kutatás és fejlesztések területe is számos probléma hordozója. A jugoszláv (más kommunista országokhoz mért) fejlett innovációs rendszer, a háborút és széthullást követően, összeomlott (Szerbiában a kutatók száma a '80-as évek vége és 2001 között a felére csökkent [35 ezerről 19 ezerre], az intézmények száma úgyszintén), a kutatási ráfordítások is minimálisra csökkentek. A kutatás (szinte kizárólagos) hordozói a felsőoktatási intézmények, állami forrásokból gazdálkodva (a vállalkozói szféra alacsony részaránya, együttműködések hiánya jellemző) – (Horváth, 2010), az állam-akadémia-gazdaság (magánvállalatok) együttműködése mentén szerveződő fejlesztéspolitika nem létezik (Stanovnik, 2010). *Az intézmények (felsőoktatási és kutatói) területi koncentrációja* hihetetlen mértékű Szerbiában: a főváros súlya duplája, háromszorosa annak, mint amekkora arányban a főváros az ország lakosságából részesedik (felsőoktatás 51,5%, míg a kutatási kapacitások 64,4%-a a fővárosban koncentrálódik, míg a la-

kosság részaránya 21,5%) – (Horváth, 2010). Magyarországi és más európai viszonylatokat említ Horváth (2005): a magyar fővárost követő négy egyetemi centrumban a hallgatóknak csupán egynegyede található, míg többi európai országot elemezve (Belgium, Norvégia, Ausztria, Svédország, Görögország, Hollandia, Finnország stb.), a hallgatók fele-harmada tanul a fővároson kívüli egyetemi központokban (Horváth, 2005). Takács (2009a) Szerbián belül, a Vajdaság felsőoktatását illetően jut hasonló következtetésekre. Újvidék a Vajdaság Autonóm Tartomány (VAT) felsőoktatásában 70,3%-ban, míg Szabadka 17,7%-ban vállal (regionálisfejlesztési és területi munkamegosztási) szerepet.

Ma Belgrád (a mintegy 110 000 hallgatóval [Kovačević, 2011]) a Nyugat-Balkán központja. Horváth (2010) meglátása szerint, ennek ellenére a fővárosok (egyik említett országban) sem alkalmasak a regionális gazdaságok dinamizálására/modernizálására, elmaradnak az európai kutatási térség követelményeitől (infrastruktúra, finanszírozás, intézményi szerkezet). A Nyugat-Balkán országainak társadalmi-szerkezeti problémái mellett (megkésett átmeneti időszak, magas agrárfoglalkoztatottság, dezindusztrializáció, magas migrációs potenciál és agyelszívás, magas munkanélküliség [Koszovó esetében 45%], alacsony foglalkoztatottság [26–57%] a feketegazdaság esetenként a lakosság 60%-át foglalkoztathatja, hazaküldött pénzeiktől való fogyasztás- és egzisztenciális függés) – (Vidović, 2008), a tudásalapú regionális fejlődés sem létezik. A versenyképesség alapja azonban a tudásalapú regionális fejlődés megteremtése, amelyben a felsőoktatásnak meghatározó szerepe van. Horváth (2005, 2010) elemzéseiben alátámasztást nyer, hogy a vizsgált országok felsőoktatásának területi sajátosságai nem képesek ennek a versenykövetelménynek (integrációs és kohéziós elvárásnak) eleget tenni.

2.3. A szerb „rendszer váltó” felsőoktatás társadalom-politikai erőviszonyai

Szerbia – hasonlóan Kelet-Közép-Európa többi rendszerváltó országához – a centralizált oktatási rendszer, forráshiány, nemzetállami érdekek, reformtörekvések és külső kihívások ingoványos talaján próbál egy új felsőoktatási rendszert felépíteni, ami egyben európai értékhordozó is. Tekintettel a volt Jugoszlávia területén kialakult geopolitikai változásokra ('90-es évek véres délszláv háborúi, embargó, '99-es NATO bombázás, menekültek áradata, további elmélyülő társadalmi problémákkal), az utódállamok rend-

szerváltása, ezzel együtt a felsőoktatás kiterjedése is megkésett. Szerbiában a demokratikus fordulat 2000-ben következett be, a komoly és perspektivikus, reformhordozó „Đinđić-kormány” (2001–2003) hajlandóságot mutatott a társadalmi dialógusra, a felsőoktatás-fejlesztések vonatkozásában (például, a bosnyák közösség számára önálló egyetem alapítása Sandžakban). Később a társadalom-politikai helyzet radikalizálódik, nacionalista erők kerülnek hatalomra. Az ország területi integritása is „fázisokban” sérül (2006 Montenegró kiválása, 1999 [2008] Koszovó függetlenedése). 2006-ban új Alkotmány lép életbe, és tartományi szinten (Vajdaság) elindul egy határozott regionális (döntéshozatali és gazdasági) önszerveződési folyamat (2008–2009), majd a nemzeti közösségek kulturális önszerveződése (2010-ben a Nemzeti Tanácsok választása), amelyek a felsőoktatás alrendszerére is befolyást gyakorolnak (decentralizált kormányzati érdekcsoportokként). A 2012-es parlamenti választások eredményeként szélsőjobboldali politikai tömörülés kerül hatalomra, a VAT kormányát viszont közép-baloldali hatalom alkotja. Ettől kezdve folyamatosak a központi hatalom destruktív, közvetlen és közvetett intézkedései (a tartomány és a nemzeti tanácsok hatásköreit és illetékességeit, alkotmánybíróság általi alkotmányellenessé nyilvánítása). A komoly szerb társadalmi problémák, politikai viszályok, valamint a gazdaság alacsony teljesítőképessége mentén formálódik az ország felsőoktatása, és ezeknek a körülményeknek köszönhetően, *Horváth* (2010: 479.) megállapításában „*az intézményalapítási láz*” nem volt a rendszerváltást követő időszakban érezhető az országban.

Az ország (illetve azon belül a magyar kisebbség) geopolitikai helyzetét több külső tényező is befolyásolta az elmúlt időszakban: Magyarország 2004-es uniós csatlakozása attraktívvá tette az országot, annak felsőoktatását, munkaerőpiacát, újabb mobilitási lehetőségeket felvillantva a fiatalok előtt. A 2009–2011 közötti változások („fehér Schengen”, kettős állampolgárság) a felsőoktatási szolgáltatás zökkenőmentesebb, „határtalanabb” használatát tették lehetővé a vajdasági magyar kisebbség számára.

3. A KÁRPÁT-MEDENCE FELSZŐOKTATÁSA – EURÓPAI ÉRTÉKREND?

A Kárpát-medence felsőoktatása sajátos módon szerveződött a rendszerváltást követő időszakban. Ebben Magyarország és a magyar felsőoktatás szerepe játszott kulcsfontosságot, de a határon túli régiók, kisebbségi magyarság (így a vajdasági magyarság) felsőoktatás-fejlesztési szempontrendszerei is meghatározóak voltak.

Véleményem szerint, a kárpát-medencei magyar felsőoktatás több elemében is követi (a modern értelmezésű, „nyugati minták” átörökítésére alapuló) európai felsőoktatás szerkezeti dinamizmusait (diverzifikálódás, homogenizálódás, nemzetköziesedés, de-nacionalizáció és új elemként a de-territorializáció), amelyek során a határon túli régiók különböző nemzetállami és nemzetiségi- és kisebbségi érdekérvényesítési kontextusban kénytelenek alkalmazkodni, a „mintákat átvenni”. Két meghatározó irányzat mentén szerveződik a régió felsőoktatása, amely egyrészt egyéni (1.), másrészt intézményi (2.) szinten jut kifejezésre:

1. a nemzetköziesedés *mobilitási formája* (tanulmányi célú migráció, ösztöndíjpolitika),
2. a nemzetköziesedés *nemzetmentési irányultsága* (a de-nacionalizáció, de-territorializáció folyamatainak következtében) – *kihelyezett képzések, támogatáspolitikák, intézményalapítások*.

A következő fejezetekben ezt a két meghatározó irányzatot elemzem, bemutatva a határok nélküli magyar felsőoktatás és tanulmányi mobilitás területi sajátosságait és hatásait a Kárpát-medencében (vonzó és kibocsátó területek), és részletesen vizsgálom a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének egyéni szintje és a kárpát-medencei határon túli felsőoktatási intézményfejlesztések közötti viszonyt.

3.1. Kárpát-medencét behálózó tanulmányi célú migráció

A Magyarországra irányuló tanulmányi célú migráció sajátossága az etnicitás szerepe a vándorlási folyamatban. Magyarország nem csak azért vonzza a szomszédos országok magyar hallgatóit, mert itt a képzés esetleg magasabb színvonalú, illetve mert hosszabb távon tervezve, magasabb élet-színvonalat nyújthat az ország. Az etnikai, nyelvi, kulturális hasonlóság, az érzelmi kötődés és Magyarország, mint „anyaország” ugyancsak meghatározó vonzerők.

Ezek a migránsok *etnikai migránsok* (Grečić, 2001), határon túli magyar-ként az „anyaországba” vándorolnak ki (Gödri, 2004) tanulmányi célokkal, jelentősebb nyelvi, kulturális és identitásbeli különbségeket nem tapasztalnak, a magyar nyelvtudás számukra „konvertálható szimbolikus tőke” (Kiss, 2004: o. n.), származásuknak, etnicitásuknak köszönhetően kulturális és szociális tőkéiket tudják mobilizálni (Feischmidt–Zakariás, 2010). Bár a vizsgált migráció átível a nemzetállami határokon, az említett hasonlóság, valamint a kis földrajzi távolságra irányuló migráció is közrejátszik abban, hogy egyes szerzők szerint a környező országokból Magyarországra irányuló migráció „va-

lahol a belföldi és a nemzetközi migráció között helyezhető el” (Gödri, 2005: 79.), egy légiesedő, határok nélküli Kárpát-medencében. Fontos kihangsúlyozni, hogy ez a fajta tanulmányi célú mobilitás egy időszakként kezelendő a határon túli hallgatók esetében. A tanulási célú migráció lényege, hogy a kivándorló nem hoz végleges döntést, hanem csak egy ideiglenes időszakra költözik el szülőhazájából azzal a szándékkal, hogy tanulmányai befejeztével visszatér oda. Ezzel a mobilitással a szellemi tőke növelhető, nyereség érhető el (L. Rédei, 2009) a befogadó országban, ugyanakkor fontos szerepet játszik az egyén tudásának bővítésében is, ami a küldő ország/régió szempontjából fontos. A határon túli régiókból érkező hallgatók esetében – *a magyar ösztöndíj- és támogatáspolitiká* meghatározó (és ösztönző) szerepet játszott az elmúlt húsz évben. „A határon túli magyar diákok Magyarországon való tanulása gyakorlatilag a migráció egyik eszközévé vált” (Csete et al., 2010: 145., Epáre, 2008), ezzel pedig a szülőföldön maradás eszméje kérdésesnek és elavultnak minősíthető (Csete, 2006; Erdei–Papp Z., 2006).³

I. táblázat

Nappali tagozatos külföldi hallgatók Magyarországon, 1995–2010, fő

Évek/Ország	Szerbia	Románia	Ukrajna	Szlovákia	Ausztria	Szlovénia	Horvátország	Összes külföldi	Magyarországi hallgatók száma (teljes hallgatói létszám)
1995/1996	596	1 019	361	373	n. a.	16	n. a.	6 300	132 997
1996/1997	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	18	n. a.	n. a.	145 843
1997/1998	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	19	n. a.	n. a.	156 904
1998/1999	281	940	387	724	n. a.	23	104	7 111	168 183
1999/2000	843	1 146	495	875	n. a.	12	86	7 711	177 654
2000/2001	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	183 876

³ A magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló határon túli magyar diákok támogatásáról, a Kárpát-medencét érintő agyelszívás jelenségéről, lásd részletesebben: Kiss, 2004; Erdei, 2005; Gödri, 2005, 2010; Erdei–Papp Z., 2006; Csete, 2006; Epáre, 2008; Csete et al., 2010. Régióként: Szerbia esetében (Fercsik, 2008; Gábrity Molnár, 2008c; Szügyi–Takács, 2011), Ukrajna esetében (Kádár, 2008) és Románia esetében (Gödri, 2004) is beszámolnak a szerzők a növekvő agyelszívás problémájáról.

2001/2002	822	1 664	592	1 208	n. a.	26	91	8 556	192 974
2002/2003	796	1 549	590	1 467	n. a.	27	89	8 605	203 379
2003/2004	663	1 597	709	1 479	n. a.	29	197	9 371	216 296
2004/2005	714	1 580	788	1 430	n. a.	19	194	9 946	225 512
2005/2006	755	1 713	858	1 563	n. a.	19	167	10 974	231 482
2006/2007	765	1 732	892	1 574	n. a.	14	158	11 618	238 674
2007/2008	871	1 714	858	1 604	n. a.	12	136	12 212	242 893
2008/2009	868	1 816	829	1 827	n. a.	13	127	13 681	242 928
2009/2010	1 009	1 697	896	1 943	n. a.	18	128	15 035	242 701
2010/2011	1 136	1 436	862	2 034	n. a.	16	109	15 889	240 727

Forrás: Oktatás-statisztikai Évkönyv 2010/2011. 2011.

A 2010/2011-es tanévben Magyarország 69 felsőoktatási intézményében (állami, egyházi, alapítványi), az összes képzési szinten és tanmenetben 361 347 hallgató tanult. A nappali képzésben résztvevők száma 240 727 volt. Ebből 15 889 külföldi hallgató, amelyből a határon túlról – Szerbiából, Romániából, Ukrajnából, Szlovákiából, Ausztriából, Szlovéniából és Horvátországból – 5 593 hallgató érkezett. A magyar felsőoktatásban 6,6% (nappali tagozat) a Magyarországon kívülről érkezők részesedése; ez azonban még mindig elmarad az OECD országok – 2010-ben 8%-os – felsőoktatási átlagától (OECD, 2012). Ennek ellenére, a tanulási célú vándorlás legnagyobb befogadó országainak sorában Magyarország az előkelő 19. helyet foglalja el a világban (Takács–Kincses, 2013), ahol a szomszédos országokból érkező hallgatók száma határozottan növekvő tendenciát mutat (L. Rédei, 2009). Általánosságban a felsőoktatásban résztvevők száma és aránya dinamikusan nőtt az elmúlt időszakban, a külföldi hallgatók kontingense pedig követi a magyar felsőoktatás expanzióját (1. táblázat). A 2. táblázat adataiból láthatjuk, hogy a szomszédos országokból érkező, Magyarországon tanuló hallgatók száma elsősorban a kibocsátó országok magyar közösségének nagyságától függ (tehát sorrendben Romániából, Szlovákiából, Ukrajnából [kis különbséggel és ellentmondással],⁴ valamint Szerbiából, Horvátországból, Ausztriából és Szlovéniából érkezik a legtöbb hallgató).

⁴ Az Ukrajnából érkezők körében a nappali tagozatosok részaránya (Romániához hasonlóan) 50% körül mozog, míg a többi országok esetében ez a részarány 70% feletti. Az említett 2009/2010-es évben, minden képzési programot figyelembe véve, Ukrajnából mintegy 100 hallgatóval érkezett több, mint Szerbiából.

3.1.1. A magyar–magyar tanulmányi célú migráció területi sajátosságai

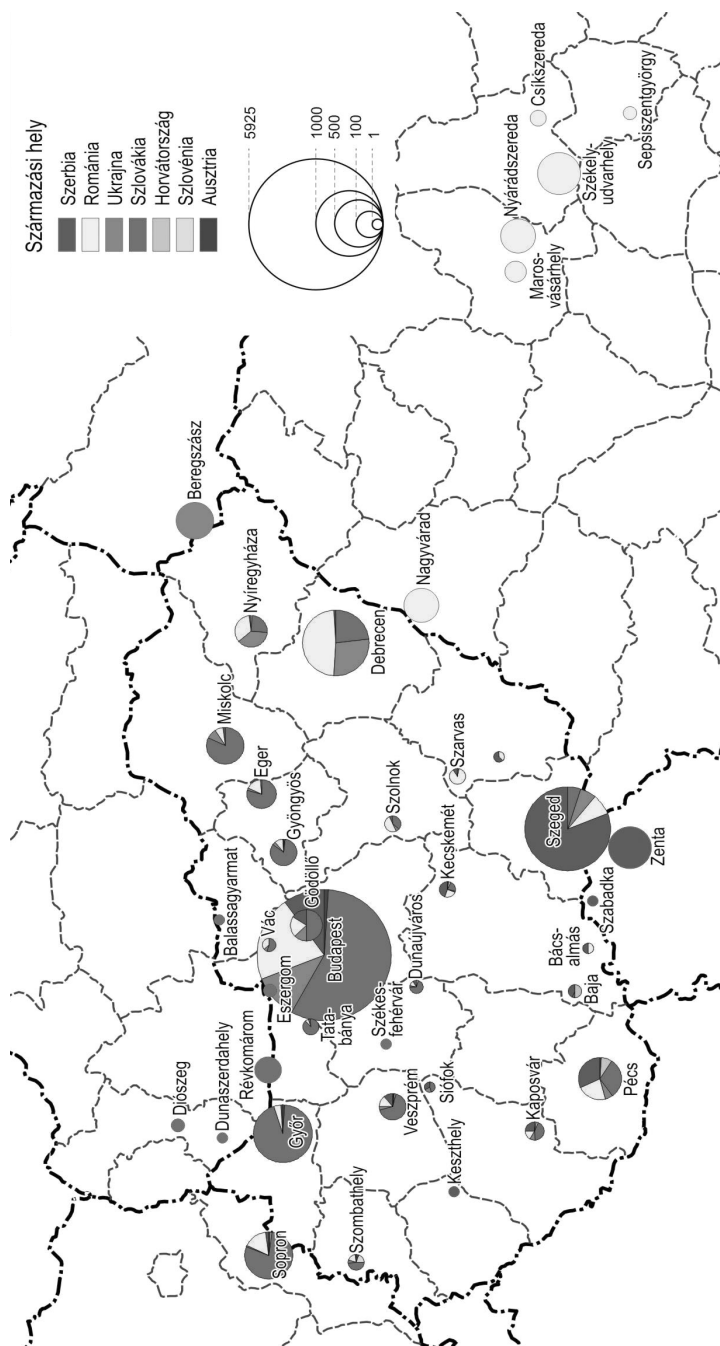
A Kárpát-medencét behálózó tanulási és karriermigráció hátterében *Feischmidt és Zakariás* (2010: 161.) két fő tényezőt azonosít: „az egyéneket a centumba vonzó tágabb mobilitási perspektívák, valamint a kisebbségi státusz hátrányai a többségi társadalom mobilitási pályáin együttesen vezetnek az elmozduláshoz.” Hasonlóan látja a kérdést *Gödri* is (2010: 34.), aki szerint „a kisebbségben élő magyarok számára [...] a 'centrum' irányába történő földrajzi elmozdulás sok esetben mint a társadalmi mobilitás lehetséges csatornája” jelenik meg.

A központi felvételi információs rendszer (*Educatio*, 2012)⁵ adatbázisát⁶ alapul véve, területileg ábrázolom a tanulmányi célú migráció fogadó álmomásait, Magyarország határon túli hallgatók által választott felsőoktatási helyszíneit, továbbá azt, hogy a felsőoktatásba jelentkező hallgatók honnan, a Kárpát-medence régióinak melyik területeiről érkeznek.

⁵ Az *EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* külföldi hallgatókat tartalmazó adatbázisát rendelkezésemre bocsátotta Dr. Veroszta Zsuzsanna és Fodor Szabolcs, amiért ezúton köszönetet mondok.

⁶ A határon túli magyar hallgatók (N=14 284) 89%-a alap (diplomát adó, illetve osztatlan) képzési szintre jelentkezik, és nyer felvételt. Mesterképzésre 7%-uk, felsőfokú szakképzésre 3%-uk, míg kiegészítő képzésre mindössze 1%-uk jelentkezik, majd nyer felvételt. Nagyobb eltérések regionális szinten nem figyelhetők meg. A hallgatók 89%-a magyarországi, míg 11%-a kihelyezett képzésre jelentkezik. Ettől a részaránytól a romániai (34%) és ukrainai (25%) hallgatók térnek el, tekintettel a meglévő kihelyezett képzésekre, ahova a hallgatók egyharmada illetve egy negyede jelentkezett. A felvételi vizsgán – átlagosan – a határon túli hallgatók sikeressége 69%. A Szerbiából érkező hallgatók esetében a legmagasabb, 77%. A munkarend tekintetében a hallgatók 73%-a nappali képzésre jelentkezik, 23%-uk levelező, míg 4%-uk távoktatásra, esti képzésre. Regionális szinten a nagyrégiókat figyelembe véve, itt sem jelentkezik jelentősebb eltérés. A finanszírozást illetően átlagosan a tanulók 70%-a kezdi meg tanulmányát állami finanszírozáson, míg 30% tanul költségtérítéses képzésen. Ettől az átlagtól legjobban a romániai (erdélyi) hallgatók (56%) és a szlovákiai (felvidéki) hallgatók (78%) összegzett adatai térnek el, az állami finanszírozás esetében. A jelentkezők 57%-a nő, 43%-a férfi, jelentősebb regionális eltérés itt sem észlelhető.

1. ábra A magyar felsőoktatásba jelentkező határon túli állampolgárok az oktatás helyszíne szerint, 2005–2010, fő



Forrás: *Educatio* adatbázisa alapján saját szerkesztés; Kartográfia: Dr. Tárai Patrik, MTA CSFK FTL, 2012.

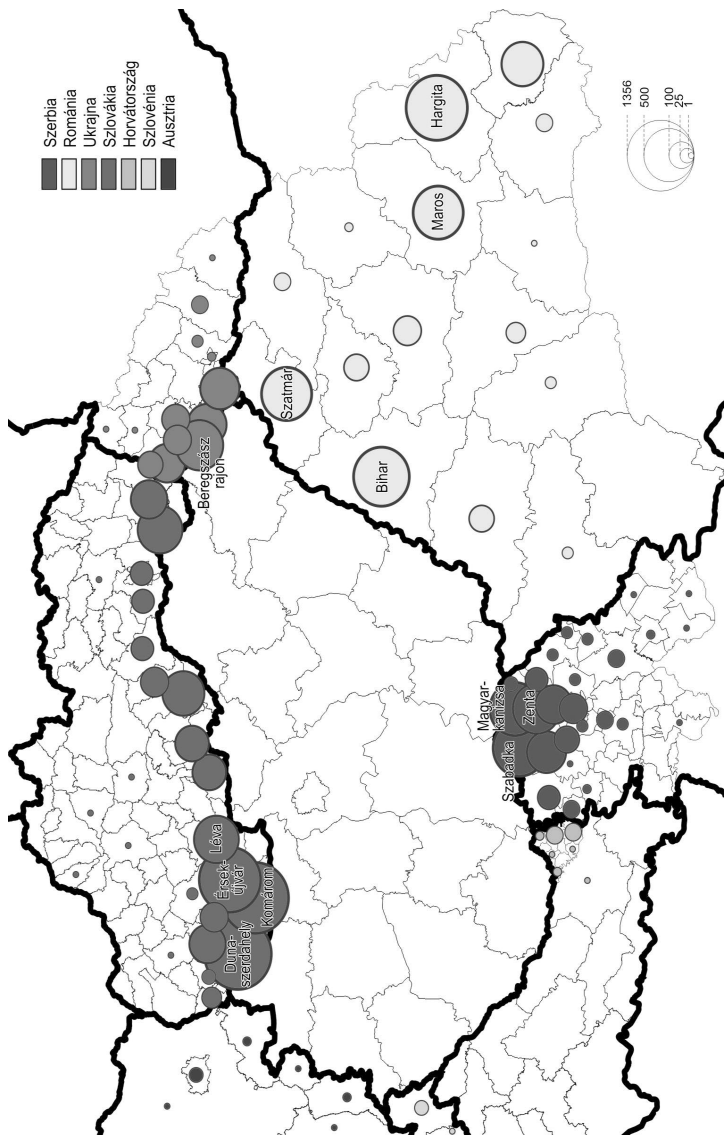
Megjegyzés: A határon túli jelek a magyar felsőoktatási intézmények külföldi kihelyezett felsőoktatási intézményeit jelölik.

A teljes kárpát-medencei határon túli hallgatói kontingenst vizsgálva, láthatjuk, hogy a legtöbb határon túli hallgató budapesti felsőoktatási intézményekbe jelentkezik (49,4%), a többi hallgató Szegedre (13,1%), Debrecenbe (9,3%), Győrbe (5,8%), Sopronba (3,9%) és Pécsre (3,0%) (*1. ábra*). Országos bontásban a legtöbb hallgató a következő magyarországi felsőoktatási intézményekben tesz felvételi vizsgát:

- Szlovákiából: Budapest (55%), Győr (13%), Sopron (7%);
- Romániából: Budapest (35%), Debrecen (14%), Szeged (4%);
- Szerbiából: Szeged (52%), Budapest (22%), Pécs (5%);
- Ukrajnából: Budapest (39%), Debrecen (19%), Szeged (7%);
- míg Horvátországból Pécsen (44%), Szlovéniából Budapesten (37%) és Ausztriából szintén Budapesten (57%) tesznek felvételt a legnagyobb számban a határon túli hallgatók.

Takács és Kincses (2013) tanulmányukban a felsőoktatási intézményekbe jelentkező külföldi tanulók csoportját elemezve (szerbiai, romániai, szlovákiai és ukrainai), karakteres kapcsolatokat mutat ki az elvándorlás és a célterületek között, azaz jellemző, hogy a Kárpát-medence melyik részeiről Magyarországra hová, milyen tulajdonságú egyetemisták mozognak („*honnán hova mátrix alapján*”). A felsőoktatásba jelentkezők adatai alapján Szlovákia, Románia, Szerbia és Ukrajna számítanak a legnagyobb küldő országoknak. A külföldi diákok domináns része Budapest és Pest megye felsőoktatási intézményeit választja, míg kisebb hányaduk a határ menti térségekben felvételizik. Budapest globális célpontja a migránsoknak, ahol a nem szomszédos országokbeli hallgatók többsége is tanul. Minél messzebből érkeztek a hallgatók, arányukban annál inkább a főváros válik elsődleges célponttá. Ahogy Magyarország esetén Budapest centrumtér-ség, úgy a határok mentén hasonló karakterisztikával rendelkező, lokális centrumterületek emelkednek ki. Nevezetesen Szeged, Pécs, Győr, Sopron, Miskolc, Debrecen és Nyíregyháza (*Takács–Kincses*, 2013).

2. ábra A magyarországi felsőoktatási intézményekbe jelentkező határon túliak a kibocsátó területek (állandó lakóhely) szerint, 2005–2010, fő



Forrás: *Educatio* adatbázisa alapján saját szerkesztés; Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012.

Általánosságban a határon túli régiók kibocsátó területei egybeesnek a magyar etnikai tömbök területeivel. Bár a szórványterületekről is érkeznek hallgatók Magyarországra, arányaiban sokkal kevesebben, mint az etnikai tömb területéről. A legnagyobb kibocsátó területek között a Kárpát-medencében Révkomárom (7,7%), Dunaszerdahely (7,2%), Érsekújvár (5,5%), Szabadka (4,4%), Magyarkanizsa (3,7%) szerepelnek (2. ábra). Országokénti bontásban a helyzet a következő:

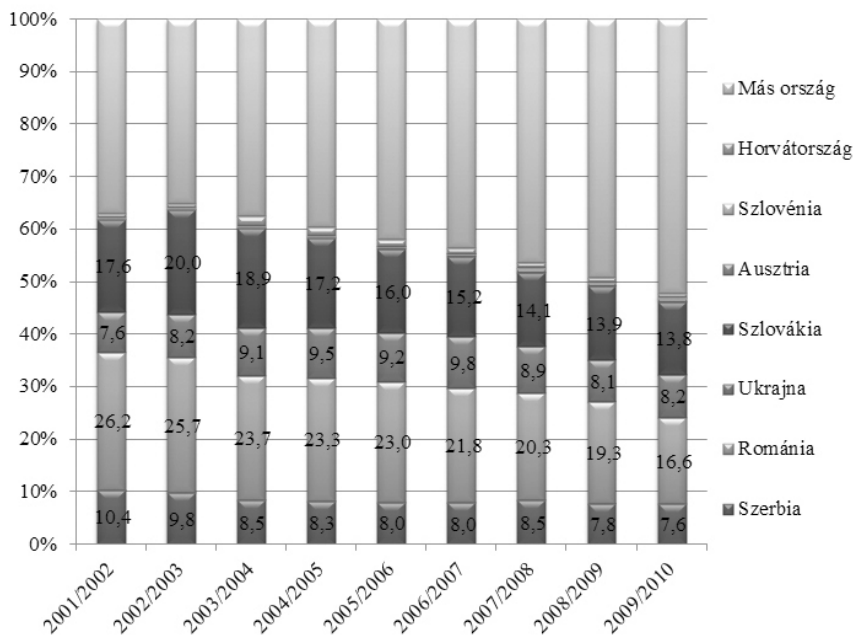
- Szlovákiából: Révkomárom (22%), Dunaszerdahely (21%), Érsekújvár (16%);
- Romániából: Hargita (28%), Bihar (20%), Szatmár (15%);
- Szerbiából: Szabadka (23%), Magyarkanizsa (20%), Zenta (17%);
- Ukrajnából: Beregszász rajon (30%), Beregszász (16%), Nagyszőlős (16%);
- míg Horvátországból Bellyéről (37%), Szlovéniából Lendváról (67%), továbbá Ausztriából, Bécsből (61%) érkeznek a határon túlról a legnagyobb számban hallgatók.

3.1.2. Magyarországi intézmények szerepe a határon túli régiókban

Berács (2012) a magyar felsőoktatás nemzetköziesedési folyamataiban meghatározó elemként említi a szomszédos országokból érkező (magyar) hallgatókat. Az elmúlt évtizedben a Kárpát-medence minden régiójából több ezer hallgató tanult az anyaországban. Példaként a 2001/2002-es tanévben 7 437 határon túli (Szerbia: 1 229; Románia: 3 090; Ukrajna: 893; Szlovákia: 2 071; Ausztria: 25; Szlovénia: 35 és Horvátország: 94) tanuló folytatta tanulmányait valamely felsőoktatási intézményben, Magyarország területén. Ők az összes külföldi hallgató (11 783) 63,1%-át tették ki. A 2009/2010-es tanévben a külföldi hallgatók (18 154) és a kárpát-medencei hallgatók száma (8 668) egyaránt növekedett, míg a határon túli magyarok relatív részaránya 47,7%-ra csökkent a teljes külföldi hallgatói csoporton belül, amint azt a 3. ábra és 2. táblázat is szemlélteti.

3. ábra

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók (szerb, román, ukrán, szlovák, ausztriai, szlovén és horvát állampolgárok) részaránya minden képzési formában és szinten, 2001–2009, %*



Forrás: KSH adatbázis alapján saját szerkesztés, 2012.

*Megjegyzés: * – Felsőfokú szakképzés, főiskolai szintű képzésben résztvevők, egyetemi szintű képzésben résztvevők, alapképzésben résztvevők (BSc), Mesterképzésben résztvevők (MSc), osztatlan képzésben résztvevők, szakirányú továbbképzésben résztvevő, doktori képzésben résztvevők (Ph.D., DLA).*

2. táblázat

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók, származási ország szerint – minden képzési formában és szinten*, 2001–2009, fő, %

Évek	Szerbia	Románia	Ukrajna	Szlovákia	Ausztria	Szlovénia	Horvátország	Kárpát-medence	Összes külföldi
Fő/%									
2001/2002	1 229	3 090	893	2 071	25	35	94	7 437	11 783
%	10,4	26,2	7,6	17,6	0,2	0,3	0,8	63,1	100,0
2002/2003	1 194	3 147	1 005	2 441	28	35	93	7 943	12 226
%	9,8	25,7	8,2	20,0	0,2	0,3	0,8	65,0	100,0
2003/2004	1 095	3 064	1 172	2 447	32	35	225	8 070	12 913
%	8,5	23,7	9,1	18,9	0,2	0,3	1,7	62,5	100,0
2004/2005	1 132	3 171	1 294	2 341	39	25	215	8 217	13 601
%	8,3	23,3	9,5	17,2	0,3	0,2	1,6	60,4	100,0
2005/2006	1 163	3 334	1 333	2 324	54	23	191	8 422	14 491
%	8,0	23,0	9,2	16,0	0,4	0,2	1,3	58,1	100,0
2006/2007	1 205	3 294	1 475	2 296	79	18	170	8 537	15 110
%	8,0	21,8	9,8	15,2	0,5	0,1	1,1	56,5	100,0
2007/2008	1 310	3 133	1 372	2 178	122	31	146	8 292	15 459
%	8,5	20,3	8,9	14,1	0,8	0,2	0,9	53,6	100,0
2008/2009	1 320	3 264	1 370	2 357	123	21	136	8 591	16 916
%	7,8	19,3	8,1	13,9	0,7	0,1	0,8	50,8	100,0
2009/2010	1 385	3 005	1 482	2 512	123	25	136	8 668	18 154
%	7,6	16,6	8,2	13,8	0,7	0,1	0,7	47,7	100,0

Forrás: KSH adatbázis alapján saját szerkesztés, 2012.

Megjegyzés: * – Felsőfokú szakképzés, főiskolai szintű képzésben résztvevők, egyetemi szintű képzésben résztvevők, alapképzésben résztvevők (BSc), Mesterképzésben résztvevők (MSc), osztatlan képzésben résztvevők, szakirányú továbbképzésben résztvevő, doktori képzésben résztvevők (Ph.D., DLA).

A táblázat adataiból látható, hogy időben és országonként jelentősen változik a kereslet a magyarországi oktatás iránt, ami mind a küldő, mind a fogadó ország társadalmi-gazdasági viszonyainak, valamint támogatási rendszereinek is függvénye. Előbbi behatárolja az oktatás minőségét, presztízsét, illetve az oktatás iránti igényeket, utóbbi pedig – ösztöndíjrendszereken, illetve különböző anyagi és nem anyagi támogatásokon keresztül – szabályozni, befolyásolni igyekszik a kárpát-medencei magyar tanulmányi migrációt.

Az elemzett két időszak között a külföldi hallgatók száma mintegy 6 400 fővel növekedett, a 2001/2002-es tanévet alapul véve.⁷ Így minden megfigyelt országból értelemszerűen több hallgató iratkozott magyar felsőoktatási intézményekbe a vizsgált kilenc évben (ami részben a felsőoktatási expanzió általános jelenségének tudható be). Ha azonban csak a Kárpát-medence régióit (illetve országait) figyeljük meg, ez a növekedés jóval alacsonyabb.⁸ Összegezve a Kárpát-medence régióiból érkező hallgatók adatait, az elmúlt időszakban mintegy 15%-kal csökkent részarányuk a teljes külföldi hallgatói sokaságban. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók részarányához viszonyítva kifejezetten Románia és Szlovákia esetében csökken jelentősen a Magyarországon tanuló hallgatói arány. Az ukrán hallgatók esetében is csökkenő tendencia figyelhető meg, ami vélhetően a helyi egyetem- és intézményfejlesztéseknek tudható be (3. ábra). A határon túli intézményalapításokat követő néhány évben (az ezredforduló környékén), már pár ezer hallgató tanult ezekben az új felsőoktatási intézményekben (2 695 hallgató a Selye János Egyetemen, 934 főiskolai diák Kárpátalján, míg 1 940 hallgató a Sapientian Erdélyben).⁹ Markánsan ugyan nem csökkent (abszolút számban) az egyes küldő régiókból a Magyarországon tanulók száma, továbbá a teljes magyarországi hallgatói kontingenshez viszonyított határon túli hallgatói részarány csökkenése – a 2000-res éveket követő intézményalapítások tükrében – csak egy régió esetében (Erdély)¹⁰ követhető nyomon.

⁷ Relatív számokban: 2001/2002=100 bázis alapján 2009/2010=154.

⁸ Abszolút számokban, az elmúlt kilenc évben 2001/2002-höz viszonyítva mindössze mintegy 1 200 fővel növekedett a hallgatók száma (2001/2002=100 bázis alapján 2009/2010=117).

⁹ Albert (2009), Tonk (2012) és Orosz–Szikura (2011) munkái alapján. Csete és szerzőtársai (2010: 140.) a határon túli régiókban: Szlovákiában 5 887, Romániában 38 085, Szerbiában 3 298, míg Ukrainában 1 923 hallgatóról tesznek említést. Mind a szlovák, mind az ukrán új intézmény a helybeli magyar hallgatók 45–50%-át tömöríti.

¹⁰ Berács (2012) román tanulók esetében a létszámcsökkenést két okra vezeti vissza: más nyugat-európai országban nőtt a számuk, illetve a helyi – romániai – magyar képzések szerepe felértékelődött, a hallgatók száma nőtt (például Babeş-Bolyai Egyetemen).

3. táblázat
A határon túlra helyezett képzések és hallgatók
számának alakulása 2005–2010 között, fő

	Szerbia		Románia		Ukrajna		Szlovákia	
	J*	F*	J	F	J	F	J	F
2005	80	80	260	260	62	62	60	60
2006	57	57	241	241	65	65	37	37
2007	66	66	99	99	22	22	10	10
2008	82	79	85	71	55	55	12	12
2009	65	65	170	155	82	82	16	16
2010	81	n.a.	270	n.a.	67	n.a.	5	n.a.
Összesen	431	347	1 125	826	353	286	140	135

Forrás: *Educatio* adatbázisa alapján saját szerkesztés, 2012.

Magyarázat: *J – jelentkezők, *F – felvettek.

Az elmúlt hat évben továbbra is jelen volt az a tendencia, amely a határon túli intézményfejlesztések által, a felsőoktatási súlypontot Magyarországra határain kívülre igyekezett helyezni.¹¹ Egyre több hallgató kapcsolódott be a felsőoktatási intézmények kihelyezett képzésébe a szülőföldjén. A vizsgált időszakban, Szlovákiában a legalacsonyabb a hallgatók száma a kihelyezett képzéseken (csökkenő tendenciával), amelyben szintén fontos szerepet játszott az új, önálló magyar egyetem megalapítása. A kihelyezett képzések fejlődése és stabilitása a vizsgált régiókban (az idősoros számadatok tükrében) valóban nem kielégítő, változtatásokat igényel. Azonban nagyban hozzájárult a meglévő felsőoktatási intézmények fejlődéséhez, a

¹¹ A központi felvételi rendszer adataiból kiindulva, a 2005–2010-es időszakban még valósultak meg beiratkozások magyarországi, nem önálló intézményekbe. Ezek az intézmények Szerbiában a Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara (Zenta) és a Gábor Dénes Főiskola (Szabadka). Romániában: Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (Marosvásárhely), Modern Üzleti Tudományok Főiskola (Székelyudvarhely), Szent István Egyetem Kertészettudományi Kara és a Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara (Nyárádszereda, Csíkszereda és Székelyudvarhely), Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-tudományi Kar (Nagyvárad), Gábor Dénes Főiskola (Székelyudvarhely, Nagyvárad és Sepsiszentgyörgy). Ukrajnában a Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kara és a Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara (Beregszász). Szlovákiában: Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara (Királyhelmece), Gábor Dénes Főiskola (Díószeg), Kecskeméti Főiskola (Révkomárom) és a Moder Üzleti Tudományok Főiskola (Dunaszerdahely) – (*FELVI*, 2010; *Educatio*, 2012).

tapasztalati- és tudásanyag átörökítéséhez, „megnyitva az utat” a „helyben tanulás” gyakorlata felé. A határon túli, magyarul (is) oktató felsőoktatási intézmények megléte (későbbi kvalitatív, régióspecifikus elemzésekkel alátámasztva) nagy szerepet játszik a tanulmányi célú migráció mérséklésében, és szerepük tágabb értelmezést igényel, szerteágazó regionális feladatkörök ellátására fókuszálva a határon túli, kisebbségi közösségekben.

3.2. Határon túlra kihelyezett intézmények

A kihelyezett képzések a rendszerváltás időszakának eredményei. *Kozma* megfogalmazásában (2004: 80.), a kihelyezett képzés *politikai, kulturális és gazdasági körülmények szerencsés összjátékának eredménye*, amely fokozatosan önállósul, intézményesül, mígnem a befogadó ország integrálja azt saját felsőoktatási rendszerébe (*Kozma*, 2004). *Kozma* (2004) az 1990-es éveket követő trendre, az európai térségben megjelenő nyugati intézményekre hívja fel a figyelmet, amelyekbe a magyarországi intézmények kárpát-medencei kihelyezett képzései is illeszkednek. Jellemző, hogy ezen intézmények nyomon követik a gazdasági és a politikai viszonyok alakulását, kockázatvállalók, gyakorlatias képzéseket kínálnak (több formában: távoktatás), vállalkozói szelleműek, ugyanakkor támogatottságuk (anyagi és annál erősebb morális) van. Az önálló, kisebbségi felsőoktatási intézményalapítások előhírnökei (*Kozma*, 2004; *Fábri*, 2001). Összesen 13 helyen indultak kihelyezett képzések a Kárpát-medencében, az elmúlt közel húsz évben (Szlovákiában Diószegen, Királyhelmeceen, Révkomáromban és Dunaszerdahelyen, Ukrajnában Beregszászon, Romániában Nyárádszeredán, Székelyudvarhelyen, Marosvásárhelyen, Nagyváradon, Csíkszeredán, Sepsiszentgyörgyön, míg Szerbiában Szabadkán és Zentán). *Rechnitzer* (2011) elemzései alapján, a magyar felsőoktatás által felkínált képzési helyek 4,5%-át teszik ki a határon túli képzések.

A kihelyezett tagozatok, székhelyen kívüli képzések jogi helyzete – a kárpát-medencei példák alapján – nem tisztázott, változó szervezési formákban jelennek meg: magánfőiskola, beiskolázást és oktatásszervezést működtető civil szervezet, konzultációs iroda/központ. Az önkormányzatoknak és a helyi-regionális elitnek volt meghatározó szerepük a telepítésben (és Magyarország támogatásának). Több helyi intézmény is „besegít” a szükséges infrastruktúra biztosításában (tantermek, gyakorlati oktatás, könyvtár stb.). A kiadott, európai uniós diplomák honosítása külön bürokratikus eljárás, amely országonként különböző. Az oklevelek munkaerő-pi-

aci hasznosulása változó. Tekintettel arra, hogy a képzések kizárólag magyar nyelven folynak (továbbá domináns az agrár-kertészettudományi és üzleti-gazdasági irányultság), a végzett hallgatók nem sajátítják el a környezetnyelvet (munkaerő-piaci elvárás), és inkább csak az önfoglalkoztatás, saját vállalkozások működtetése területén tudják a megszerzett gyakorlati tudásukat kamatoztatni. *Gábrity Molnár* (2005a) tényként állapítja meg, hogy ezek az intézmények „vonzák” a magyar fiatalokat,¹² de mégis újra kell gondolni a kihelyezett tagozatok működtetését. Az önálló felsőoktatási intézmények feladata a határon túli régiókban – az európai felsőoktatás szerkezeti elemeiből építkezve – törekedni a változatosságra (sokszínű képzési programok, szintek, médiumok, többnyelvű, rövidebb képzések, területileg decentralizált közegben), a nemzetköziesedés által pedig az új tudás, innovatív felsőoktatás- és tudományszervezés reflexív terjedését kell biztosítani, a határon átívelő kapcsolatok ösztönzésével.

3.2.1. A kárpát-medencei (határon túli) felsőoktatás múltja és perspektívái

Csete és szerzőtársai (2010) megállapítása szerint a kárpát-medencei felsőoktatás jellemzői: figyelmen kívül marad a gazdasági szereplők érdeke, a jelentkezők igénye mindenek felett áll, a felszínen maradás intézményi kényszerei miatt szinte mindenki oktat mindent és mindenkit, a tömegképzés eredménye pedig, hogy a *végzettségek devalválódnak* (kényszerű át- és továbbképzések, felnőttképzéssel korrigálódnak). A finanszírozást illetően a „*függés és leválás*” folyamatos kérdésének letisztázása játszik fontos szerepet; a finansiális önállósodás (az anyaországi forrásoktól való leválás) jellemző egyrészt, másrészt a normatív támogatás határon túli felsőoktatásra történő kiterjesztése folyamatos igényként jelenik meg. A posztoszocialista, örökölt rendszer tradíciói, valamint az európai igényeknek megfelelni vágyó, folyamatos változtatási kényszer között lavírozó rendszerben a felsőoktatási intézményrendszer „a hagyományörzők (bezárkózók) és a modernisták (befogadók) küzdelmi színterévé válik” (*Csete et al.*, 2010: 160, 151.).

¹² A magyarországi, kihelyezett tagozatos hallgatók körében készült kérdőíves felmérés eredményei alapján, a hallgatók motivációi a következők: elsődleges célként felsőfokú végzettséghez szeretnének jutni, magyar nyelven (a válaszadók 56,2%-a). A három legfontosabb tényező között a következőket említik: magyar oktatási nyelv, a lakóhelyhez való közelség, illetve a hétvégeken tartott órák (*Gábrity Molnár*, 2005a).

*A támogatáspolitik*¹³ kulcselemként kell kezelni az oktatástámogatást (anyanyelven történő oktatás egyetemig, valamint egyéb kisebbségi nyelvi és kulturális prioritások), fokozott hangsúlyt helyezve a színvonalra, minőségre, amely aztán indirekt módon az esélyegyenlőség, pozíciójavítás és azonosságtudat megerősítéséhez fog hozzájárulni (Bárdi–Misovicz, 2010; Papp Z., 2010a). A támogatáspolitik mindenkori célja a kisebbségi értelmiségi elitformálás a Kárpát-medencében, változó (időben, térben, politikai erőviszonyokban, konfliktusközegekben) intézményi és támogatói rendszerek működtetésével. A kisebbségi kibocsátó régiók igénye (amelyhez a támogatáspolitik próbál kormányzattól függően idomulni, „magyar–magyar párbeszéd” alapján [Bárdi, 2007: 159.]) változatlan: szülőföldön erősíteni a kisebbségi közösségeket (szülőföldön való boldogulás, munkaerő-piaci esélyek javítása) megtartva az értelmiségi elitet (Papp Z., 2010a), mérsékelve és megfékezve a magyar–magyar viszonylatban – mintegy két évtizede megnyilvánuló – agyelszívást. Fábri (2001) meglátása szerint, a szülőföldön való megmaradást segítő magyarországi támogatáspolitik akkor lehet csak eredményes a jövőben, ha a felsőoktatással szemben megfogalmazott új kihívásokat is szem előtt tartja.

Csete és szerzőtársai (2010) szerint folyamatosan támogatni kell a hálozatépítést, a magyar–magyar intézményközi kapcsolatok fejlesztését, a fejlesztési koncepciók logikai rendszerébe be kell, hogy épüljön a határokat átvelő, több régiót felölelő együttműködések területi kohéziót segítő küldetése (Kozma, 2005; Horváth–Riz, 2006; Horváth–Lelkes, 2010; Papp Z., 2010a; NGM, 2012). Horváth és Lelkes (2010) a magyar nyelvű felsőoktatás-kutatás és a határon túli, magyarok lakta térségek gazdaságfejlesztési kezdeményezései közötti összehangoltságot, a fejlesztési lehetőségek és tevékenységek jellegét (esetleges, rendszertelen, szigetszerű, alacsony hatékonyságú, nem szinergikus és hosszútávon fenntartható) és kihasználatlanságát hiányolja. A 2014-es uniós programozási periódusra a kárpát-medencei gazdasági tér kohézióját elősegítő kormányzati intézkedésekre van szükség, a támogatáspolitik különböző formáiban prezentáltan (Hor-

¹³ A magyar támogatáspolitik (a 2007–2009-es időszak meghatározó intézményének) regionális elosztásával kapcsolatban, Papp Z. (2010a) a Szülőföld Alap Oktatási és Szakképzési Kollégiuma által odaítélt, mintegy 3 milliárd Ft értékű támogatást említi (40% Románia, 22,1% Szerbia, 19,1% Ukrajna, 15,0% Szlovákia). A támogatáspolitik alakulásáról, a támogatások hasznosulásáról több összegző tanulmány és gyűjteményes kötet is részletes bemutatás ad. Lásd részletesebben: Bárdi, 2004, 2007; Papp Z., 2006a, 2010a; Gábrity Molnár, 2005a; Jávör–Fürjné, 2010.

váth–Lelkes, 2010, NGM, 2012).¹⁴ Magyarországnak a 2014–2020-as tervezési időszakra konkrét tervekkel, forrás-felhasználási elképzelésekkel kell rendelkeznie, amellyel a „mindenki mindennel és mindenkivel versenyez” paradigmát kell feloszlatni, egy közös, nemzetstratégiai cél megvalósítása érdekében (Rechnitzer, 2012: o.n.).

3.2.2. Kisebbségek felsőoktatása és új intézmények Európában és a Kárpát-medencében

Részből a rendszerváltás, gazdaságpolitikai átalakulás, a nemzetállamok létrejötte, de a felsőoktatás nemzetköziesedése is szerepet játszott az európai kisebbségek felsőoktatási, intézményszervezési törekvéseiben.

Az egyetem a nemzetépítés fontos eszköze, melynek egyik fő célja, „a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni”. Mivel a kisebbségek világszerte alulreprezentáltak az egyetemi képzésben,¹⁵ ezért számukra a felsőoktatás, annak intézményi szerveződése nagyon fontos (Salat, 2012). A kisebbségi oktatás asszimilációs (1.), konszolidációs – önálló intézmények általi társadalmi integráció

¹⁴ Wekerle Terv: a Nemzetgazdasági Minisztérium és a határon túli magyar lakta régiók bevonásával kidolgozott gazdaságfejlesztési terv, amely egy egységes Kárpát-medencei Gazdasági Térség megteremtésének az alapjai célozza meg. A Kárpát-medence gazdaságának komplex fejlesztésében helyet kapnak a munkaerőpiac (integráció, információ), szakképzési rendszer ekvivalenciája, magyar nyelvű oktatás (tananyagfejlesztés), határokon átvívelő, hálózatos felnőttképzési, felsőoktatási és kutatásfejlesztési együttműködések fejlesztési feladatai is (NGM, 2012). Ezzel a régóta nemzetpolitikai kérdésként kezelt Kárpát-medence és a határon túli magyarság „ügye” kormányzati hátszelet kapott, amire eddig – Papp Z. (2006a, 2010a) kutatási eredményeire hagyatkozva – nem volt példa, hiányzott a *stratégiai fejlesztési megközelítés*.

¹⁵ Ezt az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. 1998-as: „Ajánlás a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről” c. jogi dokumentumában is alátámasztja, és ajánlásokat fogalmaz meg az európai államok nemzeti oktatáspolitikája irányában (asszimilációt elkerülő, a kisebbségek igényeit figyelembe vevő oktatáspolitikai kialakítása a cél) – (Salat, 2012). A Kárpát-medence régióiban élő kisebbségi közösségeknél is ugyanezt az alulreprezentáltságot emelik ki. A felsőfokú végzettséggel rendelkező kisebbségek részaránya, a többségi népességhez viszonyítva (átlagosan 50%-kal) alacsonyabb, lásd részletesebben: Szabó, 2006; Albert, 2009; Orosz, 2006; Kész, 2010; Gábrity Molnár, 2006; Csete et al., 2010. Csete és szerzőtársai (2010) a következő százalékarányokat mutatják be, régióként, a kisebbség–többség viszonylatában: Románia 7,8–10,0%, Szlovákia 5,4–9,8%, Szerbia 6,1–9,4%, Ukrajna 5,2–12,4%.

(2.), és reformista – alternatív, a kisebbségi-többségi együttműködésekre alapozó, helyi társadalmi (3.) oktatáspolitikai törekvések formái jelennek meg Európában (Kozma, 2005a: 18.).

A kisebbségi oktatás világszerte *problémát, konfliktustereket* jelent (Kozma, 2005; Berényi, 2005; Papp Z., 2012). A kulturálisan megosztott társadalmak, *marginális, etnikai, nyelvi, vallási identitásjegyek alapján megkülönböztetett csoportok* – feszültséghordozók (Salat, 2012: 49.). Kozma (2005a: 13–14.) „*kockázati régiókként*” említi meg Európában a skóciai–walesi, a Benelux államok (flamand–vallón, német, holland), a balti közösségek (német–orosz, litván–lengyel, vagy a problémamentes finn–svéd) kisebbségi oktatási ügyeit. Ugyanígy a mediterrán térségben a baszk, a dél-tiroli, az izraeli arab közösség, vagy a közép-európai kisebbségi német és szlovén közösségek oktatását is konfliktusjegyeket hordozó „*területekként*” határozza meg. Itt kell továbbá megemlíteni a Balkán térségén élő albán, macedón, bosnyák, bolgár–török, vagy a cigány/roma közösségeket is. Ezek a közösségek, a felsőoktatás szempontjából, változó intézményi megoldásokat tudtak közösségük számára kiharcolni, a történelem folyamán.¹⁶

¹⁶ *Spanyolországban*, Salat (2012) az európai kisebbségi felsőoktatás esetében kiemelkedő példaként említi a katalán, baszk és galego (galíciái) nyelven oktató intézmények létrejöttét. Katalóniában 12 egyetemen (katalán és kasztíliai [spanyol] nyelven), Galíciában 3 egyetemen (galego és kasztíliai [spanyol] nyelven), a Baszk Autonóm Községben egy egyetemen (spanyol és baszk nyelven) folyik az oktatás, amelyek közül néhány már a XV. században is létezett (Barcelonai Egyetem). *Belgiumban* az alkotmányos berendezkedés (1970) következtében egy-egy flamand és vallón nyelvű, önálló felsőoktatási intézmény jött létre, intézményi szétválással (Leuveni Katolikus Egyetem és a Brüsszeli Szabadegyetem). *Svájc* példája a nyelvi egyenjogúságot, a nyelvi közösségek fennmaradását, és nem a kisebbségvédelmet (annak harcait) örökíti meg. A Fribourgi/Freiburgi Egyetem (1886) német és francia kétnyelvű (illetve angol nyelven is képzést folytató) intézmény. További példaértékű kisebbségi intézmények, a svéd kisebbség számára létrehozott *finnországi* egyetemek (két önálló, svéd nyelven oktató intézmény – Abo Akademi [1918] és a Hanken Svéd Gazdasági Főiskola [1909] Turkuban, valamint további öt finn és svéd nyelvű felsőoktatási intézmény). *Olaszországban*, Dél-Tirolban két vegyes nyelvű felsőoktatási intézmény jött létre: Bolzanói Szabad Egyetem (1997) háromnyelvű (német [és landin], olasz, angol) interkulturális (ugyan kis létszámú: 3 500 hallgató) intézmény és a Claudiana Egészségügyi Főiskola (2002) – (Salat, 2012; Polonyi, 2005; BSZE, 2013). Polonyi (2005) a Bolzanói Szabadegyetemmel kapcsolatban egy fontos alapítási momentumot említ: a helyi-regionális elit érvelését a német 24 és 65 év közötti népesség kirívóan alacsony, 5%-os felsőfokú végzettségű részarányára, továbbá a „saját elit” képzését szolgáló intézményi keret szükségességére alapozta. Salat (2012) további, a kulturális megosztottság következményeként létrejött intézményt említ az *Egyesült Királyságban* a walesi Aberyswyth Egyetemet (1872), walesi és angol nyelvű képzésekkel, továbbá

Kozma (2005a) az európai integrációról, mint a többségi közösség nyomasztó gyakorlatairól (közösségi jogi, politikai, igazgatási normák) számol be. Tény, hogy a kisebbségi felsőoktatás folyamatos „kontroll” alatt áll (Mandel, 2005, 2007; Papp Z., 2012), mégpedig a nemzetállam ellenőrzése alatt. Mandel (2005) a kisebbségi felsőoktatás állami fennhatóságtól történő „megszabadulását”, akadémiai autonómia érvényesítését, a *magán-szféra (alapítás)* irányába történő elmozdulással próbálja kompenzálni. A kisebbségi, illetve vegyes lakosságú régiók felsőoktatási-kulturális igényei eltérnek a homogén lakosságú térségektől (Tóth Pál, 2005: 31.; Kozma, 2004), a felsőoktatás területén kialakult intézményi modelljeik is eltérnek az egynyelvű, egykultúrájú egyetemektől.

Salat (2012: 50.) megfogalmazásában „a [...]” nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom és az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés – alkalmassá teszik ezeket az intézményeket arra, ami a marginális helyzetű közösségek számára a legnagyobb kihívás: *a kulturális reprodukció [...]*” egy domináns kultúrán belül. A nyelv kérdése Papp Z. (2012: 10., 14.) megfogalmazásában „az állami és kisebbségi nacionalizmus között formálódó” jelenség. Túldimenzionált „*az anyanyelv fontossága*” (a határon túli magyar közösségek esetében), és más fejlesztéseket háttérbe szorít, „az oktatás” komplex igény- és követelményrendszerén is felülemelkedik. Polonyi (2005: 86.) megfogalmazásában – modern, európai intézményi példákra hivatkozva – „*a többségi elvű államnacionalizmusok felett eljárt az idő [...]*”, a nemzeti identitás, globális, európai viszonylatban formálódik. A többnyelvű közösségek lépéselőnyben vannak, és sikeresen illeszkedtek az európai kommunikáció kontextusába is. A többnyelvű egyetem (kisebbségekkel tarkított, határ menti régiók esetében) jelenthet igazi és haladó-szellemű alternatívát az uralkodó, egynyelvű felsőoktatási intézményekkel szemben.

az *Írországi National University of Galway* (1845) intézményt. A Nyugat-Balkán országainak vonatkozásában, Horváth (2010) szintén a nyelvi és kulturális megosztottság alapjain kifejlődő, több új intézményt említ, a rendszerváltást (és háborús forrongásokat) követő időszakban. *Albániában* Tetovóban 1994-ben albán, macedón és angol képzési nyelvekkel alakult új egyetem (4 000 hallgató), majd 2000-ben szintén Tetovóban, albán nyelven oktató South East European University (6 000 hallgató) és 2007-ben Štip-ben az állami Goce Dolčev Egyetem. *Bosznia és Hercegovina* területén a Mostári Egyetemből kivált Džemal Bijedić Egyetem, *Montenegróban* pedig a Mediterrán Magánegyetem jöttek létre, a '90-es és főleg a 2000-res éveket követő békésebb időszakban.

3.2.3. Nyugat-európai kitekintés: Bolzanói Szabadegyetem

A nyugat-európai kisebbségi egyetemek közül szeretném kiemelni és bemutatni a példaértékű Bolzanói Szabadegyetemet (*Libera Università di Bolzano/Freie Universität Bozen/Universita Lìda de Bulsan*), amely alapítására 1997-ben került sor; háromnyelvű (német [és landin], olasz, angol) felsőoktatási intézmény az olasz Dél-Tirol autonóm tartományban, ahol a német kisebbségi felsőoktatási igények intézményesítését/megoldását jelentette az egyetem létrehozása. Jellemzői: nem állami egyetem, külföldi-vegyes alapítással, tartományi-városi finanszírozással, nemzetközi tanári összetétellel; az intézmény szöges ellentéte a „hágyományaik foglyaként” – a változásokra nagyon lassan reagáló – többségi állami egyetemeknek (*Kurdi-Ring*, 2000: o.n.). Az intézmény további jellemzői: a regionális-gazdasági jelleg, a térség gazdasági szereplőivel közösen kialakított curriculumok, a kutatás fejlesztése, specializálódás, versenyképesség, gyakorlatorientált képzés, egyedülállóság, transzdiszciplináris képzés és háromnyelvűség (*Polonyi*, 2005; *Bicsák–D. Farkas*, 2011).

A dél-tiroli kisebbségi felsőoktatás intézményesülésében kulcstényezőként *Bicsák és szerzőtársa* (2011) a következőket említi: területi-nyelvi önmeghatározás, az összetett nyelvi környezet „inspiratív” egy többnyelvű felsőoktatási intézmény megalapításához, továbbá a ’80-as évektől erősödő és intenzívvé váló osztrák határ menti együttműködések és jelentős anyagi támogatások.

Ausztria és Olaszország között az 1946-os évtől kezdve folyamatos volt a német kisebbség helyzetét javítani szándékozó autonómia-kezdeményezések, tárgyalások, viták. Mára – a többnemzetiségű európai országok számára – modellértékű a dél-tiroli kisebbségi önrendelkezés, ezen belül a felsőoktatásra való jog (de említhetjük a két ország közötti diplomák- és fokozatok kölcsönös elismerését) – (*Polonyi*, 2005). Ausztria támogatása (pl. oktatás, tanulmányi ösztöndíjak a német nyelvű fiatalok számára) mindig is jelentős volt, azonban – hasonlóan a kárpát-medencei tanulmányi célú migráció forgatókönyvéhez – a dél-tiroli oklevelet szerzett hallgatók (24%-a [*Kurdi-Ring*, 2000]) nem tért vissza. Részben az agyelszívás megfékezése érdekében, részben pedig a kisebbség speciális felsőoktatási igényeinek (csökkenő nemzeti részarány, asszimiláció, iskolázottsági lemaradások, saját értelmiség kinevelése és megtartása) kielégítése céljából került megalapításra az intézmény. Az új egyetem által lehetővé vált gazdasági szakemberek kinevelése, valamint általános művelődési- és szociálpolitikai

humánháttér biztosítása (anyanyelvű óvodapedagógus, tanító, tanár stb.) a régió számára. Az alapítással olyan kisebbségi felsőoktatási igények és elvárások kerültek (olasz) törvényi keret közé, mint például: államilag elismert diplomák kiadása, az egyetem autonóm-tartományi irányítása, más külföldi egyetemekkel különféle integrált képzési formák indítása, az egyetemen dolgozók 70%-a lehet külföldi állampolgár stb. – (Kurdi–Ring, 2000; Polonyi, 2005; Bicsák–D. Farkas, 2011).

Többsz nyelvű, európai és nemzetközi irányultságú képzéseket biztosít az intézmény a megközelítőleg 3 500 diák számára, a mintegy 110 egyetemi oktatóval, előadóval. Az egyetem öt karán (Számítástechnikai Kar, Közgazdaságtudományi Kar, Neveléstudományi Kar, Tervezői és Művészeti Kar és a Természettudományi és Technikai Kar) 10 alapképzés, 8 mesterképzés és további 3 doktori képzés fut, ahol a különböző szinteken vállalkozás és innováció, közigazgatási menedzsment, energia-mérnöki-, fenntartható energia-, és hegyi környezet és mezőgazdasági tanulmányok, szoftverfejlesztés, számítógépes logika, szociális munka és társadalmi nevelés tanulható. A kutatás szintén szerves részét képezi az intézmény mindennapjainak: a közgazdaságtudományok és a számítástechnika területén jeleskednek a szabadegyetem kutatói (BSZE, 2013).

Dél-Tirol, Bicsák és D. Farkas (2011: 179.) megfogalmazásában, Európában „a kisebbségi-, és nyelvpolitika optimális megvalósulásának helyszíne”, amely a felsőoktatásban teljeseedik ki igazán. A Bolzanói Szabadegyetemre felvételizők, a hivatalos nyelvek közül kettő alapos tudását kell, hogy bizonyítsák. Az egyetemi tanulmányok folyamán is nagy hangsúlyt fektet az intézmény a nyelvoktatásra (nyelvi központ, vizsgáztatás, fakultatív nyelvtanfolyamok stb.). A képzések néhány esetben bármely nyelven hallgathatók (pl. pedagógiai diszciplínák); vannak kifejezett angol nyelven folyó képzések (pl. számítástechnika); vannak kétnyelvű képzések (pl. szociális munka: olasz–német nyelven), míg némely szakokon a hallgatók három nyelven tanulnak és vizsgáznak (pl. közgazdászképzés). Az angol nyelvű képzések a humánerőforrás nemzetközi versenyképességének biztosítása céljából kerültek be az intézmény missziójába (és mindennapi gyakorlatába). Másrészt, az egyetem folyamatos nemzetközi kapcsolatépítésének köszönhetően, egyre több angol nyelvű képzés van jelen az intézményben, és egyre több külföldi hallgatót vonz az intézmény. Az intézményben németországi, ausztriai, angliai és olaszországi vendégtanárok oktatnak (Polonyi, 2005).

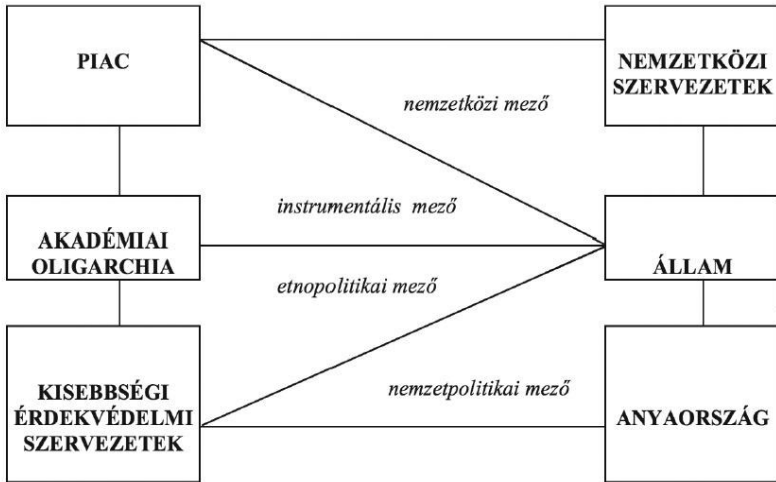
Kurdi és Ring (2000), valamint *Bicsák és szerzőtársa* (2011) szerint, a Bolzanói Szabadegyetem a határ menti régiók, kisebbségi közösségek felsőoktatási problémáinak megoldását jelentheti. Hangsúlyozzák továbbá – a kisebbségi egyetemek akkor és ott jönnek létre, ahol politikai akarat van: kisebbségi politikai akarat (*UNESCO*, 2003. Idézi: *Bicsák–D. Farkas*, 2011) – (az alapításban a dél-tiroli német politikusok harca volt meghatározó). A határon túli magyar kisebbségi egyetemekkel szemben állított kritériumok között *Kurdi és szerzőtársa* (2000) – a Bolzanói Szabadegyetem modelljére alapozva – a következőket nevezik meg: adjon államilag elismert oklevelet, biztosítson anyanyelvű és többnyelvű képzést (a szakmai szempontokat figyelembe véve), vegyenek részt az oktatásban külföldi oktatók, valamint járuljon hozzá az intézmény a kisebbségek által lakott régió innovatív-gazdasági felzárkóztatásához.

3.2.4. A kisebbségi felsőoktatás hatalmi harctere

A felsőoktatás-kutatás megkerülhetetlen módszertani alapja, az ún. *clarki modell* (*Clark-háromszög*: *Clark*, 1983). Véleménye szerint a felsőoktatás, az állami bürokrácia, akadémiai oligarchia és a piac küzdelme által alakított, társadalmi alrendszer. A változások következtében, az idők folyamán ez a modell *hétszögűvé/nyolcszögűvé fejlődött*, ugyanis a felsőoktatásban érdekelt, más szereplők, *stakeholderek* (*nyomásgyakorló csoportok*), *puffer* (*nemzetközi köztes, tanácsadói*) *intézmények*, *felsőoktatási menedzsment* (*Teichler*, 2003; *Hrubos*, 2011; *Mandel*, 2007), valamint *a diákok csoportjai* (*Denman*, 2011) jelentek meg. *Kozma* (2005: 169.) kisebbségi oktatáspolitikai koncepciójában a felsőoktatás a „*helyi-regionális elit többségi nemzettel vívott hatalmi harcaként*” jelenik meg. Ennek értelmében, *Papp Z.* (2012: 11.) szerint, „*a kisebbségi közösség, a 'többségi' állam és az anyaország háromszögét*” kell elképzelni, amelyen belül a bizonyos oktatási igények formálódnak (4. ábra).

4.ábra

A felsőoktatást befolyásoló érdekcsoportok, kisebbségi közegben



Forrás: Clark, 1983 alapján Papp Z., 2012: 12. o.

Kiegészítésként fontosnak tartom megemlíteni (részben az „egyéb stakeholderek”) kategóriába sorolható diákok csoportját. Felsőoktatás-, iskola- (és ország-) választási preferenciáik, tanulmányi migrációs motíváltságuk, fogyasztási magatartásuk nagyban befolyásolja a felsőoktatás intézményesülését, illetve minden egyes más résztvevő (akadémiai oligarchia változási kényszere) viselkedését. Szeretném kihangsúlyozni, hogy a felsőoktatás küzdelme egy meghatározott *területi dimenzióban* zajlik (város, régió, ország, nemzetközi és szupranacionális, határon átnyúló globális térstruktúrák), amely során „a nemzetközi mező” harcterébe külföldi felsőoktatási intézmények is bekerülnek, míg a regionális gazdaság igényei (sokszor állami szempontrendszerrel függetlenül), piaci érdekcsoport viselkedését formálják. Tény, hogy az egyes érdekcsoportok átfedéssel, több területen is megjelennek (politika, gazdasági mecénások, egyetemi tanárok – egy személyben), így a többszereplős játszmában, komplex érdekviszonyok mentén szerveződő társadalmi alrendszer még összetettebb lesz. Ez Papp Z. (2012) meglátásában, kisebbségi közegben tovább differenciálódik, összetett kapcsolatokat eredményez.

4. ÚJ KISEBBSÉGI EGYETEMEK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

Kelet-Közép-Európában kissé megkésve, de jelentkeznek az egyetemalapítási és felsőoktatási kísérletek. *Kozma* (2005b: 35.) tanulmányában aláhúzza, hogy a kisebbségi felsőoktatási kezdeményezések Európa keleti felében *egyszeri jelenségek*, a megfelelő idő, azaz az 1989/90-et követő hatalmi vákuumok szülöttei.¹⁷ Jellemző a spontaneitás, a koordinálatlanság. Másrészt az új keletű „piacosítás” szellemében a döntéshozók egyben a kisebbségi oktatás megoldását is remélték, egyébként tévesen. Figyelman kívül hagyta továbbá a támogatáspolitikát a regionális kezdeményezéseket, köztük a változásmenedzserek személyes szerepét is a régiókban, valamint az egyházi érdekérvényesítés potenciális szerepkörét.

Nem nevezhető erősnek és egységesnek a „fogadó fél” sem (*Kozma*, 2005b: 35), a helyi (regionális) elit kisebbségi felsőoktatási és tudomány-szervezési kezdeményezései a nemzetpolitikai változások függvényében gyakran meggyengülnek. Elbizonytalanodnak abban, hogy tényleg képes-e a lokális társadalom kiharcolni, majd befogadni az intézményt. Intézmény-alapításkor mindenképp szükség van: az önkormányzati-közigazgatási vezetőkre (polgármesterek, képviselők, nemzeti kisebbségi szervezetek stb.), a helyi értelmiségre (mint kritikus tömeg, szellemi potenciál), valamint a gazdasági elit képviselőire (vállalkozók, kisvállalatok mint munkaerő-piaci megrendelők), illetve a szakértelmiséggel kötött szövetségekre (*Kozma*, 2003, 2004). *Kozma* (2003, 2004: 87–89.) az intézményalapítási folyamatokban kiemeli a változásmenedzserek – „a változás hordozóinak” (*change agent*) szerepét (karizmatikus, tudós, kockázatt vállaló, de „rejtőzködő” egyéniségek, akik a politika képviselőinek segítségére, kapcsolati tőkéikből eredő sikereikre építenek).

Salat (2012: 49.) kiemeli, a kisebbségi egyetemeket a „domináns kultúrák képviselői” értetlenséggel, kifogásokkal szemlélik. Így *Kozma* (2004: 88–89.) tapasztalatai szerint, a helyi elit változó tematikával (érezkelve és kitapintva az igényeket) tudja csak sikeresen kommunikálni („eladni”) a közösség felé egy intézmény alapításának szükségességét. A helyi, regionális társadalom tagjai (nemzeti kisebbség és többség) által képviselt tömegigény (felsőfokú képzettség megszerzése anyanyelven, munkaerő-piaci érvényesülés, regionális fejlesztések, európai fölzárkózás stb.) hatalmi súlyt, nyo-

¹⁷ A vajdasági magyarság és a vajdasági magyar politikai elit, *Gábrity Molnár* (2006a) megítélésében, ezt a lehetőséget (elsősorban a balkáni háborúk miatt) elszalasztotta, így máig küszködik a kisebbségi magyar felsőoktatás intézményes megalkotásával.

matékokot kölcsönöz a helyi elit számára. Fontos, hogy az intézményalapítást *a helyi regionális politika kérdéseként exponálják*, több politikai szinten (városi politika, nemzetiségi-integrációs igény, regionális politika, „határon túli” probléma stb.). Ugyanis a többségi és kisebbségi (magyar) nemzet közötti, történelmileg kialakult, az aktuális politikai helyzet által is befolyásolt ellenérzésekből, előítéleteességből, konfliktusos létmódból „táplálkozik” a kisebbségi határon túli magyar felsőoktatás (Csepeli et al., 1999. Idézi: Fábri, 2001: 155.). Az új intézmények elfogadtatásában (akkreditáció) pedig a „másik állam diktál” (Csete et al., 2010: 146). Salat (2012) szerint, csak olyan körülmények között jön létre új, önálló kisebbségi intézmény, ahol a kisebbségi felsőoktatás föderatív, vagy konszolidált autonómia-formákkal jár együtt. A végső cél: egy önálló intézmény elfogadtatása a helyi (kisebbségi-többségi) társadalomban (Kozma, 2005a: 178.).

A kisebbségi felsőoktatási intézmények alapítása során, az előzetes egyeztetések és a törvényalkotó munka jelentik a kiindulópontot. Szükséges a komoly politikai akarat, majd a megegyezés az intézmény jogállását, létrehozási és fenntartási költségeit illetően (Polonyi, 2005). Kozma (2003) a gazdasági vállalkozások, alapítványi konstrukciók és egyházi szervek alapítói – közösségformálói szerepét emeli ki, hangsúlyozva, hogy állami támogatottságra – kisebbségi közegben – szükség van. Egyébiránt az új intézmények komoly finanszírozási, infrastrukturális és emberi erőforrási nehézségekkel szembesülnek (Fábri, 2001).

4.1. Szlovák és ukrán esettanulmányok

A kárpát-medencei kisebbségi magyar közösségek¹⁸ a rendszerváltást követő időszakban megkezdtek az önálló kisebbségi felsőoktatási intézmények kiépítését. A magyar állam, a szomszédos országok kisebbségi magyar szervezeteivel együttműködve, támogatták ezeket a kezdeményezéseket. Így jött létre Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola¹⁹ (1996), Romániában a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem (2001) és a Partiumi Keresztény Egyetem (2001), Szlovákiában a Selye

¹⁸ A „kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében” fogalmat Papp Z. (2012: 3.; Szarka, 1999 és Bárdi, 2004 munkáira alapozva) az I. világháborút lezáró trianoni békekötést követő időszak eredményeként létrejövő „kényszerközösségként, maradványközösségként, vállalt akarati közösségként” értelmezi. Szinonimaként használandóak a „határon túli magyarok”, „külhoni magyarok”, „kisebbségi magyarok” megnevezések, amelyek a kötetben is, váltokozó jellel bukkanak fel.

¹⁹ Jogelődje: Beregszászi Tanárképző Főiskola.

János Egyetem (2003) – (Orosz–Szikura, 2011; Salat et al., 2011; Albert, 2009).

Kutatásom során két intézménybe látogattam el, a Selye János Egyetemre, Révkomáromba, és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára, Beregszászba, ahol interjúkat készítettem az intézmények vezetőivel,²⁰ és kutatási eredményeim esettanulmányok formájában rögzítettem. A szerb-ai/vajdasági helyi-regionális elittel (2009–2012 között) készített interjúim során már egyértelművé vált, hogy önálló, államilag alapított intézményben gondolkodnak a felsőoktatás-változás menedzserei Szerbiában, amely egy – kárpát-medencei viszonylatban – kisebb nemzeti közösség igényeit fogja majd kielégíteni. Lényegében ezért választottam:

- egy önálló (nem magyar állami alapítású) kisebbségi intézményt (SJE, Révkomárom),
- és egy kisebb magyar nemzeti közösség (kárpátaljai magyarok) által alapított főiskolát (II. RFKMF, Beregszász), amelyek alapítási, működési feltételeit vizsgálom, jövőbeli távlataikat értékelem.

A nagy létszámú erdélyi magyar közösség önálló, magyar állam által támogatott intézményével, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemmel²¹ – a fentiekben vázolt indokok miatt – részletesen nem foglalkozom a kutatásaim során.

A vajdasági magyar közösség számára hasznos tapasztalatok összegzése céljából, a bemutatott intézmények által, azokat a tényezőket elemzem, amelyek a legnagyobb befolyással vannak a kárpát-medencei, határon túli magyar intézmények szervezeti fejlődésére, az elmúlt egy-két évtizedben.

²⁰ 2010-ben Révkomáromban, 2012-ben Beregszászon készült a felsőoktatási intézmények legfelsőbb vezetőivel (rektor, dékán, elnök stb. – *Mellékletek*) tíz mélyinterjú. A szlovákiai terepmunkát Takács Zoltán, az ukrainai terepmunkát Molnár Anita készítették.

²¹ A felsőoktatási intézmény szeretne a romániai, államilag akkreditált és támogatott intézmények közé bekerülni. A Sapientia EMTE évi (magyar) költségvetésből származó támogatása 1,5 milliárd Ft (Papp Z., 2010b). Azonban az intézményi keret fenntartása és folyamatos bővítése (kizárólagosan) a román állam feladata, a kisebbségi közösség igényei szerint, míg a magyarországi források komplementer jellegűek, a minőségi feltételek javítását kellene, hogy szolgálják. Az intézmény szeretne az erdélyi magyar közösség számára munkaerő-piaci hasznosulást biztosító, az elit és a tömegképzés közötti egyensúlyt megcélzó felsőoktatási kínálatot biztosítani a jövőben. A célok megvalósítása során prioritást élvez a minőségbiztosítás, valamint a versengést ellensúlyozó, hálózatos együttműködések missziója. Részletesebben lásd: Veress, 1997; Szentannai, 2002; Mandel, 2005; Papp Z. 2006b; Salat et al., 2010; Tonk, 2012.

Véleményem szerint, a határon túli intézményfejlesztés sarkalatos pontjai: helyi-regionális elit, változásmenedzserek, politika az alapítás és működtetés biztosításában, intézményi missziók (1.), támogatások és finanszírozás (2.), migráció, elitmegtartás és kulturális reprodukció, esélyegyenlőség (3.), munkaerőpiac, gazdaság és regionális beágyazottság és szolgáltatékészség (4.), intézményi kapcsolatok, együttműködések (5.).

4.2. Selye János Egyetem, Révkomárom (Szlovákia)

Az anyanyelvű művelés kiszélesítése céljából, a rendszerváltást követő szlovák nemzetállam-építési harcok közepette, sikerült *életre kelteni a magyar felsőoktatás csíráját*, amely a szlovákiai magyarság évtizedekre visszanyúló, alacsony iskolázottságának fejlesztését tűzi ki célul (Sidó, 2002: 7.).

Az önálló magyar egyetem létrehozási kísérletei sorra kudarcba fulladtak.²² 2002-ben azonban az önálló, magyar Selye János Egyetem alapításának igénye bekerült a kormányprogramba (szándéknyilatkozat, törvénytervezet). 2003 októberében, a Szlovák Parlament („történelmi igennel”) elfogadta az egyetemalapításra vonatkozó törvénytervezetet. A Magyar Koalíció Pártjának 20 képviselője vett részt a parlamenti szavazásban. Az

²² Sidó (2002) kötetében részletesen beszámol a szlovákiai magyar egyetemalapítási tapasztalatokról, amelyek a '90-es évek legelejére nyúlnak vissza (Komáromi Jókai Mór Egyetem, egy önálló csehszlovákiai magyar állami egyetem-törvényjavaslat, Komáromi Városi Egyetem, Nyitrai Kar, főiskola). Ezek a kezdeményezések a kisebbségi felsőoktatás-szervezés ellehetetlenítésének áldozataivá váltak (pozsonyi és még prágai felülről diktált rendeletek miatt [a későbbiekben pedig Nyitra ellenségeskedésével, új, magyar nyelven is oktató, konkurens intézmény „elindításával”]). A szlovákiai magyar helyi-regionális elit alulról történő szervezkedésének következtében – ellentétes irányban – jött létre a *Komáromi Városi Egyetem* (1992), ugyanis Révkomárom város kijelentette, hogy anyagi és erkölcsi támogatást nyújt egy felsőoktatási intézmény megalakításához. Az intézmény működését segítő alapítvány alapítói tőkéjét önkéntes alapon az önkormányzatok adták, és további adakozó természetes személyek. Övönképzés, pedagógusképzés, agrárszakemberek képzése indul meg elsőként, a Tishti Pavilon impozáns épületében. A városi egyetem három magyar kihelyezett főiskolai/egyetemi karral, konzultációs központ formájában indult meg. 2001-ben az órák cca. 20%-át adták elő hazai (szlovákiai) tanárok. Folyamatos volt a bővítés a kihelyezett tagozatokon (gazdasági informatika, kommunikáció, pénzügy, műszaki informatika szakok), a kihelyezett képzés 10. évi évfordulójára 2002-ben mintegy 400 diák tanult, ami lényegében az alapítástól számítva, megháromszorozódott létszámot eredményezett (Sidó, 2002). 2009-re a hallgatók száma Révkomáromban meghétszereződött, elérte a 2 700 hallgatót, akik már az új Selye János Egyetemen (önálló, szlovákiai magyar egyetemen tanulnak), a kihelyezett képzések pedig folyamatosan kifutnak (Albert, 2009) – (ezt láthatjuk a 3. táblázat adataiból is).

1998-tól tartó, két kormányzati cikluson keresztül, kisebbségi felsőoktatási koncepció politikai koalíciós tárgyalások eredménye volt ez. „Az egyetem egy politikai alku, egy politikai csata eredményeképpen született meg” (Albert, 2009). A *Komáromi Városi Egyetem (Schola Comaromiensis)* a második generációs kisebbségi politikusok által, államilag megalapított egyetemnek adta át a helyét, biztosítva a legjobb feltételeket a szlovákiai magyar kisebbségi értelmiség kineveléséhez (Bordás, 2010), küldetésnyilatkozatában célokként leszögezve a szlovákiai magyarság felsőfokú végzettségének növelését, munkaerő-piaci esélyegyenlőségét, a magyarok által lakott területek gazdasági fellendülését, a közösség irányába elkötelezett magyar értelmiségi réteg és nemzetközi tudományosságot művelő elit kinevelését (Albert, 2009).

Ma Révkomáromban,²³ az egyetemen mintegy 3 000 hallgató tanul, három karon: Gazdaságtudományi Kar, Tanárképző Kar, Református Teológiai Kar, a bolognai folyamatokkal összhangban, több szinten.

4.3. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász (Ukrajna)

A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának értelmiségmegtartó, értelmiség-újraszervező küldetése van, hiszen a legtöbb magyar hallgató oktatásáért felelős Kárpátalján, Beregszászban (Kész, 2010). A kárpátaljai felsőoktatás intézményesülésének szükségességével kapcsolatban Orosz (1997, 2005) hangsúlyozza a kárpátaljai magyar közösség hátrányos helyzetét: alulreprezentáltság a felsőoktatásban, ukrán nyelv ismeretének hiánya. Véleménye szerint, meg kell teremteni a kulturális reprodukció, identitásörzés, esélyegyenlőség, a hátrányos megkülönböztetés leküzdésének, továbbá a közösség felzárkózásának feltételeit.

A kárpátaljai önálló felsőoktatási intézmény (a szlovákiai magyar intézményalapítási kezdeményezéshez hasonlóan) nehézkes történelmi válto-

²³ Révkomárom a komáromi járás 34 349 fős települése, ahol a magyarok cca. 60%-os abszolút többségben élnek. A hallgatók száma az SJE-n (2008/09-ben) 2 695 fő volt. Szlovákiában a magyar hallgatók több egyetemen, karon is nagy számban tanulnak. Számuk a legnagyobb felsőoktatási intézményekben a következő: az SJE-t követően, a Nyitrai Konstantin Egyetemen 1 130 fő, a Pozsonyi Műszaki Egyetemen 961 fő, és a szintén pozsonyi Comenius Egyetemen 793 fő (Albert, 2009).

zások és politikai harcok eredményeként jött létre, 1996-ban.²⁴ A végleges alapításhoz egy fondorlatos politikai alku kellett, egy megfelelő politikai dimenzióba helyezett „történet” (egyszerre két kisebbségpolitikai igény: Vereckei emlékmű és a főiskolaprojekt), amely a meglepetés erejével hatott, de végül is, a többségi nemzet által elfogadásra kerül.

Ma a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, Beregszászban²⁵ 934 hallgató tanul (a kihelyezett képzésen tanuló hallgatókat is beleértve), a következő tanszékeken: Történelem és Társadalomtudományi Tanszék, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Filológiai Tanszék (magyar, ukrán, angol csoportok), Matematikai Tanszék, Biológiai Tanszék és Földtudományi Tanszék.

²⁴ A többszöri országhatárváltás miatt az elit (a kritikai tömeg) elhagyja az országot, elvándorol, a kisebbség nehézkesen tudja kifejezésre juttatni felsőoktatási igényeit. Hirtelesen és nem várt pillanatban, amikor a Szovjetunió belül az ukrán „kisebbség” többletjogok megszerzésén dolgozik, akkor nyílik lehetőség arra, hogy a magyar kisebbség is szerveződjön. Ebben az időben városi egyetemek jöttek létre (Ungvár, Munkács, Beregszász), kommunális, kollektív vagy magántulajdonban. Az önállósulási folyamatok elindításában először alapítványi szervezet felállítására volt szükség. A KMKSZ (Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség) és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség döntést hoztak a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány létrehozásáról (1993), amelyet a Beregszászi Városi Tanács, valamint a Református Egyházközség is kitámogattak. A magyar állam törekvéseit az akkori jobboldali Magyar Demokrata Fórum (MDF) is támogatta. Magyarország a kihelyezett képzések indításában volt érdekelt. Kezdetben ugyan érezhető volt Kijev (és Ungvár) gáncsoskodása (engedélyek beszerzése, épülettulajdon bizonyítása, a megyei szinten folyó tárgyalásoknál jegyző és ellenjegyző részvétele, valamint hanganyagok készítése), de a folyamatos „falakba ütközés” ellenére elindult (1994) a Bessenyei György Tanárképző Főiskola (Nyíregyháza) kihelyezett tagozata (óvodapedagógiai, tanítói és néhány tanári szakkal). Az önálló kárpátaljai főiskola megalkulásához már csak két évre volt szükség (*Orosz–Szikura*, 2011).

²⁵ Beregszász járásban él Kárpátalján a legtöbb magyar (41 246 fő, 76,1%-os abszolút többségben). A hallgatók száma a főiskolán 1 021 fő (2006/07-ben), míg más felsőoktatási intézményekben a következő: Ungvári Nemzeti Egyetem 714 fő, Kárpátaljai Állami Egyetem 57 fő, Munkácsi Technológia Főiskola 41 fő, Munkácsi Humán Pedagógiai Főiskola 90 fő. Az értelmiség összetétele jellemzően egyoldalú, társadalomtudományi beállítottságú. Ennek oka, hogy a hallgatók az ukrán nyelv megfelelő ismerete nélkül, nem tudnak ukrán nyelvű felsőoktatási programokat sikeresen befejezni (*Kész*, 2010).

4.4. A határon túli intézményfejlesztések sarkalatos pontjai

4.4.1. Helyi-regionális elit, változásmenedzserek, politika, alapítás, működtetés, intézményi missziók

Egy új (kisebbségi) egyetem alapítása során mindenképp fontos szerepet játszik a kisebbségi oktatáspolitikázás, az állam, valamint az érintett magyar nyelvű helyi akadémiai elit hozzáállása. Egy új intézmény folyamatos harcok megtestesítője, és itt nem csak a többségi nemzet gáncsokodása van jelen (új törvények, integráció, támogatáshiány stb.). Megosztott a kisebbségi magyar közösség is, elsősorban a több szervezetben és intézményben megjelenő, *ellentétes érdekekkel vezérelt akadémiai elit* (pl. az Ungvári Egyetem oktatóiból álló Magyar Tudományos Társaság is ellenzi a magyar intézmény létrejöttét [II. RFKMF, Beregszász]).

„Tehát volt egy belső ellentét is, amit meg kellett valahogy nyerni, és ezt is le kellett küzdeni, tehát egy magyar–magyar konfliktus is van. De azt gondolom, hogy ez nem csak ránk jellemző, ez jellemző a többi esetben, amibe benne van az is, hogy a hatalomba és az egyetemekbe beépült magyar elit, az mindig félti az ő pozícióit, s nem tudja, hogy az új helyzetben mi lesz vele, s ezért ellenzi.” – Intézményvezető (II. RFKMF, Beregszász).

Az alapításnál (SJE, Révkomárom) csak kevesen *„áldozták fel magukat a magyar oktatásért”*, annak ellenére, hogy sokkal több magyar helybeli egyetemi tanár, fokozattal rendelkező személy lett volna (amit előzőleg felmérésekben is összegeztek). Ők nehezen motiválhatók a kezdetekben (állami egyetemeken tanítanak, kinevezéseik vannak, a kisebb város nem vonzó stb.). Látszólagosan eleinte nagy az egység, meg az akarat (SJE, Révkomárom), hogy kell az egyetem, de később semmivé válik minden igyekezet. Tehát az akadémia, mint szétforgácsoló erő megsemmisítheti a politikai akaratot is, de kölcsönösen, együttműködve viszont sikereket érhetnek el.

„(...) Mindenki azt mondja, az iskolába nem kell bevenni a politikát; annak idején Mária Terézia azt mondta, az iskola az pedig politika. Tudniillik a politika nem úgy kerül be az iskolába, hogy a politikus bemegy az ajtón, hanem a politika a törvényeken és a rendeleteken keresztül kerül be. A törvényt a politikus hagyja jóvá, a parlamentben; az oktatásügyet mindenki szereti megkaparintani, minden párt, mert azon keresztül tud ideológiailag hatni. Tehát a politika bejön, ha a politikus nem is. Na, most volt egy ilyen, hogy igazából engem úgy kezdett el [érdekelni], hogy politikus, parlamenti képviselő voltam, de én a politikával gyakorlatilag nem foglalkoztam, nekem ez volt az egyetlen feladatom, az egyetem létrehozása. De

politikai akarat nélkül nincs egyetem. Tehát ha nem sikerül megszerezni a parlamentben a többséget, akkor nem lesz egyetem. Szerbiában sem. Tehát itt csak egy nagyon komoly együttműködéssel [lehet megvalósítani]. (...) Szerbia nem jobb ilyen szempontból. A szerb politika. Tehát azzal számolni kell. Szerbiában egy dolog lehet, és most kell megfogni, az Európai Unióhoz való csatlakozás. Tehát ez lehet egy olyan momentum, amikor rábólintanak az ilyen elvárásnak. Amikor belépnek akkor befejeztük, akkor nincs tovább. Tehát most!” – Alapítórektor (SJE, Révkomárom).

Az intézményalapítás első lépéseként *alapítványok* jöttek létre, amelyek felkarolták az egyetemalapítás ügyét (A Selye János Egyetemért Alapítvány, SJE, Révkomárom, illetve a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány, II. RFKMF, Beregszász). Azzal a céllal jöttek létre, hogy kitámogassák a kihelyezett tagozatok munkáját (folyamatos akkreditációs törekvések), majd egy önálló intézményként „váljanak le”. *A kihelyezett képzésről történő „leválás” nehézkes* (magyarországi beiskolázási érdek, vendégoktatók stb.), de ezek a képzések kifutóban vannak, kisebb kapacitásokkal működnek. A konkurencia és versengés is hátráltatja az új intézményeket (ez a diákok beiskolázása miatt jelenik meg): az Ungvári Egyetem a legnagyobb rivális, továbbá Munkács és Miskolc (II. RFKMF, Beregszász), míg az SJE (SJE, Révkomárom) konkurenseként Nyitra, Pozsony, illetve versenytársak Győr, Tatabánya, Budapest képzőközpontok – az intézményvezetők megítélésében.

Az állam részéről, a *bolognai folyamatok* által, a kisebbségi egyetem (SJE, Révkomárom) újabb kihívásokkal szembesül: kemény kritériumrendszer (publikációk, kinevezések, díjak, projektek stb.). Mindemellett folyamatos feladatok hárulnak a kis létszámú intézményi gárdára: beiskoláztatás, vizsgáztatás, a fiatal tanárok doktori képzéseken való részvétele, fokozatszerzés, továbbá az akkreditációs anyagok kidolgozása (szlovák–magyar nyelven), mindennapi bürokrácia, amely megduplázott energia-befektetést igényel. Ugyanakkor a szűkös erőforrások miatt nincs szükséges káder: fordító, jogász, projektmenedzser. Nehéz új embereket „beszerezni”, viszont pont az *akkreditációs folyamatokban* van a legnagyobb szükség szakfelelősökre. Ezt csak *magyarországi tanerővel* tudta az egyetem megoldani (SJE, Révkomárom), rájuk mindenképp szükség van. A tanárok fizikai felkutatására került sor az alapításkor (II. RFKMF, Beregszász), és nagyon színes skálán mozgott az elsődleges tanári kar (nyugdíjasok, sértődött, állami egyetemekről „átigazolt” tanárok, friss Ph.D.-sek, magyarországi tanárok). A magyarországi vendégtanárok esetében mindig szerepet játszik a kétol-

dali benefit-hatás: az egyetem, aki ezzel új kart, szakot indíthat, több egyetemistát vehet fel, illetve a magyar egyetemi tanár, aki nevét adja, úgymond segíti a határon túli magyar felsőoktatást, oktatási programot „hoz át”, jóindulatáról és segítőkészségéről tesz tanúbizonyságot. Mivel Szlovákiában nagyon sok a külföldi tanár (cseh, lengyel, német, magyar), ezért a szlovák állam szigorításokat vezetett be, és az új szakfelelősöknek nyilatkozni kell arról, hogy beszélik/ismerik/„bírják” a szlovák nyelvet (SJE, Révkomárom). Ukrajnában is idővel szigorították az akkreditációs feltételeket (talán még radikálisabban), és csak az a tanár számít, aki Ukrajnában szerzett fokozatot, vagy honosította a külföldön szerzett végzettségét. Sem Ukrajna, sem Szlovákia esetében nem működik semmiféle *ekvivalencia egyezmény Magyarországgal, a fokozatok kölcsönös elismeréséről. Az állam más esetben is igyekszik „gáncsoskodni”* (SJE, Révkomárom: például régiófejlesztési szak indítása [nem akkreditálhatja közgazdasági kar, csakis államigazgatási-jogi kar]).

„Szlovákiában a régiófejlesztés az egy ilyen kombinált szakként van akkreditálva, illetve úgy akkreditáltatható, és van egy párja, ez pedig közigazgatás. És hát Pozsonyban azt mondták, hogy nehogy már a magyarok tanítsanak közigazgatást Szlovákiában.” – Dékánhelyettes (SJE GTK, Révkomárom).

Általánosságban *az új intézményekre bizalmatlansággal tekintenek az emberek, hallgatók, szülők.* A név az név, patinás intézményekkel nehéz felvenni a harcot. Időnek kell eltelni, míg saját imázst formál magának egy ilyen, újonnan szerveződő intézmény. Az viszont, amit egy kisebbségi magyar felsőoktatási intézmény nyújtani tud a hallgatóknak, mégis különbséget jelent a már létező karokkal, egyetemekkel szemben: magyar nyelvű képzés, oklevélszerzés magyar nyelven, közelség, olcsóság, szak-kollégium stb. Ennek ellenére, sok esetben éri az új egyetemet vád, hogy csak azok jönnek ide, „akik egy papírt akarnak maguknak”, a legjobbak továbbra is Magyarországra mennek, vagy más szlovák felsőoktatási intézményekbe.

A nyelv (*többszörnyelvűség*) fontosságát mindkét intézmény esetében hangsúlyozzák, intézményi misszió és néhány kezdeményezés formájában meg is jelenik. Az ukrán nyelv oktatására (II. RFKMF, Beregszász) nagy hangsúlyt fektet az iskola, ugyanis Ukrajna specifikus államtörténete miatt, a kisebbségek sokszor nem beszélik (jól) az államnyelvet (ami többször is

változott a történelem során: magyar, cseh, orosz, ukrán).²⁶ A *kiegészítő és felzárkóztató, képzésjellegű nyelvoktatás* megvalósítása, az iskola költségvetését jelentősen terheli, de a főiskoláról kikerülő, okleveles hallgatóknak erre szükségük van, ha meg akarják állni helyüket a munka világában, szülőföldjükön, Ukrajnában. A Tanárképző Kar dékánjának (SJE TK, Révkomárom) megfogalmazásában a Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék működtetése kruciális pont egy kisebbségi egyetem esetében, Szlovákiában. Elsősorban a diákok miatt fontos, akik ezáltal nem válnak a „*nyelvi elszigetelődés*” áldozatává, de potenciális ellenségeskedési lehetőségeket is jelenthet a kétnyelvű oktatás megszervezésének irányába tett igyekezet.

(...) „*Magyar egyetem maradjon magyar egyetem, és ezt nem csak a 'vadmagyarok' mondják, hanem mondják a szlovák akkreditációs körök is, hiszen bennünket azért hoztak létre, hogy a szlovákiai magyarokkal foglalkozzunk, ne teremtsünk konkurenciát más szlovák egyetemeknek.*”
– Dékán (SJE TK, Révkomárom).

4.4.2. Migráció, elitmegtartás és kulturális reprodukció, esélyegyenlőség

A határon túli magyar intézményeknek fontos szerep jut a *kulturális reprodukció és az esélyegyenlőség megteremtésében*. Azzal, hogy helyben biztosítanak képzési lehetőségeket, sokkal több fiatal tud bekapcsolódni a felsőfokú képzésbe, amely jelentős mértékben javíthatja a mindenki által hangsúlyozott, kisebbségi-képzettségi alulreprezentáltságot. Az egyén munkaerő-piaci helyzete, és azáltal pedig a kisebbségi közösség társadalmi helyzete, pozíciója javulhat.

„*Nem zárt nemzetállamokban élünk, hanem nyitott uniós térségekben, ahol a diákok szabadon mozoghatnak. Ellenőrizni szükséges, de egy sajtóhír, ami megmaradt bennem, hogy ebben az évben 800 dél-szlovákiai*

²⁶ A főiskola (II. RFKMF, Beregszász) hallgatóinak nyelvtudása is nagyon vegyes skálán mozog (a főiskola folyosóján angolul társalgó beregszászi magyar matematikus fiú és az ungvári ukrán történelem szakos diák példáját említi a rektorhelyettes): ugyanis a fiataloknak „*papírjuk van*” arról, hogy ukránul jól beszélnek (emelt szintű érettségi ukrán nyelvből, központilag irányítva). Mégis, a 11 év (kötelező) ukrán nyelvoktatást követően, a főiskola foglalkozik („a realitás talajára helyezkedve”) az ukrán nyelv oktatásával. Az első és második évfolyamon kötelező ukrán beszédképesség-fejlesztő képzés folyik, majd harmadik és negyedik évfolyamon szaknyelvi képzés, és az évfolyam végén szaknyelvi államvizsgát kell tenni (belső államvizsga) a végzős hallgatóknak. Mindemellett évfolyamonként 1–2 tárgyat ukránul hallgatnak a főiskolai hallgatók.

ai magyart vettek fel magyarországi egyetemekre. Tehát többet, mint a Selye János Egyetemre egymagában. Tehát mi ennek a kiáramló, itthoni érettségiző generációnak is egy lehetséges megállítója vagyunk. Tehát kínálunk egy alternatívát, egy itthoni alternatívát magyar nyelven.” – Dékán (SJE TK, Révkomárom). A főiskolai oktató megfogalmazásában: „Mióta főiskola létezik, nagyon sok olyan végzett középiskolás, aki elmehetne egyébként Magyarországra tanulni, az sem fog elmenni, átgondolja, és eljön a főiskolára, szerez valamilyen diplomát, és esetleg a továbbtanulása céljából fog elmenni mondjuk magyarországi intézményekbe még. Tehát, hogy magasabb fokra emelje a végzettségét.” – Főiskolai oktató (II. RFKMF, Beregszász).

4.4.3. Támogatások és finanszírozás

Egy kisebbségi egyetemnek önállóan kell lenni, döntéshozatalt illetően is, de főleg finanszírozás szempontjából. A forrásszabályozási és támogatási keret összetétele változatos (és intézményfüggő) lehet: állami finanszírozás, magyarországi teljes működési- vagy kiegészítő támogatások, pályázati források, kutatásból befolyó pénzek stb. Az intézményvezetők véleménye szerint fontos, hogy az állam (szlovák, ukrán) támogassa, finanszírozza a kisebbségi intézményeket.

„Mi persze mindig azt mondjuk, hogy mi magyar egyetem vagyunk, de ez alatt mindig azt értjük, hogy magyarul oktatunk, magyarul képzünk, magyarul tanítunk, magyarul beszélünk egymás között, és valljuk azokat az értékeket, amelyeket Magyarország fele érvényesnek tartunk, vagy számukra fontosak. Sajnos... sajnos? Örülünk neki, hogy a szlovák állam annyira megtisztelte a kisebbségét, hogy ezt létrehozta. (...) Nagyon egyértelmű miért mondom ezt. Nem azért, mert az ember nem szereti elfogadni Magyarországról a pénzt; arról van szó, hogy itt élünk, ennek az országnak vagyunk a polgárai, itt fizetjük be az adónkat, akkor részesedjünk a pénzből akkora részben, olyan arányban, ahogyan befizettük.” – Rektor (SJE, Révkomárom).

Kiemelt szempontként kell kezelni a gazdasági racionalitás mentén szerveződő intézményfejlesztést, a jövedelmező és kevésbé jövedelmező kari összeállítást (SJE, Révkomárom). A különböző karok büdzséje „ötvöződik”, és pont ez az „ötvözés” tudja biztosítani a nem jövedelmező karok fenntartását is (pl. társadalomtudományi karok). A jövedelmező karok, mint például a Gazdaságtudományi Kar, a képzést úgy igyekszik megszervezni, hogy az gazdaságilag és energia szempontjából is rationális legyen, ugyanis kevés a hallgató, és nehéz is lenne új szakokat bevezetni. A hallga-

tók multidiszciplináris képzésben részesülnek, sok választható tantárggyal, sok gyakorlati oktatással (vállalkozásfejlesztés, adórendszerek, jog stb.). – A dékán elmondása alapján (SJE GTK, Révkomárom).

Az anyaországi támogatáspolitikával a rektor (SJE, Révkomárom) 2006-ig elégedett volt, de hangsúlyozza, belátónak kell lenni: Magyarország is számos problémával küszködik. A támogatásokkal kapcsolatosan – az alapítórektor (SJE, Révkomárom) véleménye szerint – nem szabad csak magyarországi támogatásokra alapozni. Meglátása szerint a folytonosság és folyamatosság úgy érhető el, ha az egyetem dolgozik: a hallgatói létszám növelésén, a minősített oktatók beszerzésén, a kutatások megszervezésén, egyéni kutatók motiválásán, valamint továbbképzési- és felnőttképzési rendszer kiépítésén, amely pótlólagos forrásokat jelenthet. Az intézményvezetők az együttműködések fontosságát hangsúlyozzák (tudástranszfer, EU-s források stb.). Egy kisebbségi intézmény „kisebb dimenziókban” szerveződő intézmény: kevesebb diák, kevesebb oktató, szegényes labor, kevés szak, kevés saját tulajdonú épület, amelyet a kisebbségi lét (kevés ember) maga (is) korlátoz.

A többségi nemzeti költségvetési támogatásban részesülő Selye János Egyetem ellenpéldája a beregszászi főiskola. Az intézmény nem részesül az ukrán normatív támogatásból (mivel magántulajdonú intézménnyé alakultak a kollektív tulajdon megszűnésével), a magyarországi támogatások pedig mindig „politikafüggőek” (nem tervezhetőek, bizonytalanok), annak ellenére, hogy az intézményt nemzeti jelentőségűvé nyilvánították. Az intézmény működése a támogatásoktól függ. Nem profitorientált intézmény. Erős megfelelésnek van kitéve: magyar állam, ukrán állam („kiszolgálni a minisztérium által diktált centralizációt”) és a kárpátaljai magyarság irányába – a kárpátaljai intézményvezetők tapasztalatait összegezve.

4.4.4. Munkaerőpiac, gazdaság és regionális beágyazottság, szolgáltatékészség

Szlovákiában (SJE, Révkomárom), a régióban működő összes kutatói műhelyt egybe kell fogni, és be kell vonni őket az egyetemen zajló tudományos munkába. Ezzel minden fél közös haszonra tesz szert: a különböző felmérések, kutatások eredményeként megjelenő publikációkat az intézmény az akkreditációs feltételek teljesítéseként is igazolhatja, a kutatóműhelyek pótlólagos pénzforrásokhoz juthatnak, és végezetül, a kutatási eredményekből maga a régió is fejlődhet, ajánlásokat tud megfogalmazni, javasolni.

Konzorciumi együttműködési megoldásokra van szükség. Az akkreditáció szigorú feltételrendszere miatt a kutatás nem tud önálló kutatóintézetben megvalósulni, így kari szinten történik érdemi kutatómunka. A *Selye János Egyetem Kutatóintézete* ezzel a céllal került megalapításra, non-profit szervezatként működik. Mivel az egyetemi oktatók egyben a kutatók is, így széleskörű feladatokat láthatnak el: pályázatírás, projektvezetés, kutatás-szervezés, publikálás stb.). Az intézményvezetőkkel készített interjúkból, elmarasztaló hozzászólásokból érezhető, hogy az ilyen kis egyetemeken egy személy egyben: *oktató, kutató, „életben maradó” is...* A tudományos perifériák (kutatóműhelyek) működtetése az egyetemi oktatók szervezői készségétől függ. A tudományos projektek vezetése egyben a minősített egyetemi oktatók kötelezettsége is, amellyel az egyetem tudományos életéhez tud hozzájárulni. Külön irodát e célból nem működtet az intézmény.

Ukrajnában (II. RFKMF, Beregszász), a beregszászi főiskola három intézetet is létrehozott a megalakulásától számítva: *Hodinka Antal Intézet* (nyelvészet, szociolingvisztika), *Lehoczky Intézet* (társadalomtudományi és történeti kutatások), és a *Fodor István Intézet* (természettudományok). Jellemző az erős társadalomtudományi és a bölcsészettudományi irányultság. Igazából a kisebbségi közeg egy specifikus kutatási profil irányába tereli a kutatási aktivitásokat. Ezek a „reálisan elvégezhető”, a kisebbség és régió számára is fontos kutatások, iskolák (a magyar közösség múltjának feltárása, nyelvi identitás, migráció stb.), míg a természet- és műszaki tudományok műveléséhez sok befektetésre lenne szükség, ami elképzelhetetlen a rektorhelyettes véleménye szerint. A beregszászi főiskolán működik a *Genius Alapítvány*, amely a pályázati lehetőségeket figyeli.

A gazdasággal inkább alkalmi jellegű kapcsolatokat ápolnak az intézmények (szakmai gyakorlat bankokban, rendezvényszponzorálás, és egy példaértékű megrendelés a Nokia cégtől: felmérni a szakemberhiányt, a munkaerő biztosításának lehetőségét [SJE, Révkomárom]). A kis mezővárosoknak nincs ipara, így nehezen tudnak hathatós kapcsolatok kialakulni a gazdasággal, így a modern tudományszervezés (innováció, kutatás-fejlesztés – K+F) nem tud érvényesülni az érintett határon túli régiókban. Regionális- és gazdaságfejlesztési szempontokból egy kisebbségi intézmény, szemben a többségi intézményekkel, nem rendelkezik kellő mértékű gazdasági-társadalmi-politikai tőkével (nem állami intézmény, így nem kap állami megrendelést sem [II. RFKMF, Beregszász]). Az intézmények *regionális beágyazottsága és a társadalom felé irányított szolgáltatásaik szegé-*

nyesek. Az ukrainai főiskola (II. RFKMF, Beregszász) esetében két tényező játszik ebben befolyásoló szerepet: kisebbségi és magánintézmény. Annak ellenére, hogy a hallgatók gyakorlatilag a kárpátaljai magyarság teljes területét lefedik, az intézmény kutatásai integrálódtak a helyi és összmagyar tudományosságba, a főiskola a régió gazdasági, politikai, társadalmi életében nem játszik kulcsfontosságú szerepet.

Szlovákiában (SJE, Révkomárom) és Ukrajnában (II. RFKMF, Beregszász) is, *a munkaerőpiac* elvárásait nagyon nehéz előre jelezni, a gazdasági szereplők viselkedése is bizonytalan. Pontosán lehet azonban tudni a pedagógusképzés helyzetét, illetve, hogy milyen tanárookra van szükség. Viszont az egyetemi profilok szervezése során nem biztos, hogy pont az adott (a régió számára szükséges) szakhoz megfelelő szakfelelős, a laborok kiépítéséhez elegendő pénz áll rendelkezésre (az akkreditációhoz szükséges feltételek). Egy új, kisebbségi intézmény esetében cél, hogy *magasan képzett magyar fiatalok diplomázzanak, akik kulcskompetenciákkal rendelkeznek* (idegen nyelvek, informatika), és az elhelyezkedés biztosított akár az állami szférában is. Ukrajnában (II. RFKMF, Beregszász), és Szlovákiában is hasonlóan, a magyarok által lakott területeken a szabad munkahelyek az iskolákban, tanácsházán és az orvosi rendelőben vannak, ez a „magyar piac”, mindössze. Nem lehet minden piaci igényre kisebbségi intézményként, képzést megszervezni (pl. jogot ukránul vagy szlovákul kell tanulni, arra nem fókuszálhat a magyar képzés, a laborigényes képzésekhez pedig nincs megfelelő kapacitás). Ezért vannak olyan képzések, amelyekből a fiatalok „ki tudják találni magukat”: kertész, közgazdász, könyvelő. Fontos továbbá a vállalkozási ismeretek oktatása is. Ezek a fontos kisebbségi támpontok.

A túlképzés kérdésével kapcsolatban azt mindenki látja, hogy miből van többlet, de senki sem tudja megfogalmazni, hogy mi az, amit a piac elvár (ma, holnap, öt év múlva), és hogy milyen piachoz kell igazodni: lokális, regionális, globális. Másrészt, minden a kapcsolatoktól függ, minden munkaszerzés esetében ez dominál. A piac annyira hektikus és kiszámíthatatlan (nem is létezik szinte munkaerőpiac), rengeteg a munkanélküli, így az egyetlen biztos támpont *a magyar értelmiségi pozíciók számának növelése*, munkaerő-piaci garanciákat nehezen vállalhat bármelyik kisebbségi felsőoktatási intézmény. *Kisebbségi értelmezésben minden elmélet megdől.*

„Igazából, itt a magyar nemzetiségű részekén, a felsőoktatásban részt vevők aránya mindig is nagyon alacsony volt. Tehát itt valamilyen szinten ezt az arányt így visszapótolja a Selye János Egyetem. Tehát, hogy

mire van szükség? Itt a felsőoktatásnak valamennyi területén végzett emberekre van szükség.” – Dékáni hivatalvezető (SJE GTK, Révkomárom). A Társadalomtudományi Kar vezetője kiemeli: „Hogy ha mi szó szerint vennénk a munkaerőpiactól való függésünket, akkor be kellene zárunk...” – Dékán (SJE TK, Révkomárom). „A mi célunk az, hogy a kárpátaljai magyar közösségnek adjunk egy olyan indulási alapot és lehetőséget, amiben ő majd bezállhat a saját érdekei érvényesítésébe (...) Kárpátalján pont egy olyan társadalmi rétegnek kell nekünk biztosítani a tanulását, akik első- vagy másodgenerációs értelmiségiek. Akik mögött nincs anyagi támogatottság, hisz számos gyermeknek a szülei még most is a piacon árulnak, és pénzt akkor látnak, ha valamit eladtak abból a kis háztájiból, amiből keresik. Tehát a mi intézményünk egy szociális hálót vagy lehetőséget kell, hogy biztosítson.” – Intézményvezető (II. RFKMF, Beregszász).

Az intézmény egy „megtartó erő”, fontos „szervező” és „kulturális” (szellemi) tényező a régióban, és az intézményvezetők véleménye szerint: az iskolapadokból kikerülő, fiatal diplomások helyzete semmivel sem rosszabb, mint a másik intézményekben oklevelet szerzőké (SJE, Révkomárom, II. RFKMF, Beregszász).

4.4.5. Intézményi kapcsolatok, együttműködések

Az együttműködések kerékkötője sok esetben az intézmények közötti versengés. A kisebbségi intézmények, különböző tartalmak mentén (hallgató és oktatócsere, közös konferencia, kutatási projektek és kiadványok) együttműködnek, elsősorban a kárpát-medencei magyar nyelvterületeken működő intézményekkel, egyetemi központokkal: *Debrecen, Pécs, Győr, Budapest, Szarvas (II. RFKMF, Beregszász), Pécs, Győr, Gödöllő, Tatabánya, Budapest (SJE, Révkomárom)*. Nemzeti-nemzetközi kapcsolatok működnek az erdélyi, felvidéki és kárpátaljai intézmények között.

Tágabb, nemzetközi kontextusban esetlegések (egyéni oktatói kezdeményezések) és nem jellemzőek ezek a kapcsolatok. Nagy erőfeszítések kellenek a *szlovákiai és ukrainai felsőoktatási és tudományos térségbe történő integrálódáshoz* is, megfelelő kapcsolódási pontokkal, a többségi intézmények irányába (Pozsony, Nyitra, Lemberg, Kijev). Ez a *„másik határ” (fizikai és kulturális)*, amit át kell hidalni. *A kihelyezett képzések* képezik az együttműködések legmeghatározóbb tartalmát, amely során mindkét fél pozitívan hasznosul. Magyarország a hallgatói normatívából származó anyagi juttatásokat kapja meg, anélkül, hogy az infrastruktúrát terhelné,

másrészt „egy új szellemiséget hoz be” a kisebbségi intézményekbe. Jellemző a többoldalú motiváció: határon túliak segítése, vendégtanárok foglalkoztatás, tudástranszfer, presztízs.

Az intézményvezető megfogalmazásában (SJE TK, Révkomárom) az „Erasmuson túlmutató együttműködések lehetőségeit kell megtalálni” és kihasználni. Közös határon átívelő program indításával kapcsolatban csak tárgyalások folytak. Nagyon nehéz, munka- és energiaigényes, mert két országban kell a programot akkreditálni. Ezekhez az óriási munkákhoz – a rektor (SJE, Révkomárom) elmondásai szerint – sokkal több támogatásra lenne szükség, mert ezek „nehéz” megegyezések, szerződések arról, hogy ki és mit ad (tanár, hely stb.), más értékekkel és mértékekkel. Viszont a hálózatok építése nagyon fontos – a Tanárképző Kar dékánjának véleménye szerint (SJE TK, Révkomárom): erős egyetemi központok (Budapest, Győr, Debrecen, Pécs, Szeged) hozzáadott – a határon túlra is kiterjesztett – állami támogatásaival (pl. OTKA²⁷), és EU-s határon átnyúló kezdeményezéseket támogató pénzekkel kell a tudományszervezést hosszú távon fejleszteni, a megfelelő programokat mögé rendelni. Az EGTC-k²⁸ tapasztalata gyakorlatias, kivitelezhető, amelyben a helyi felsőoktatási intézmények is megtalálhatják a helyüket, együttműködhetnek.

4.4.6. Intézményvezetői útravalók

Egy vajdasági, szabadkai székhelyű intézmény alapításához, útravalóként, a következő jótanácsok (és egyben tapasztalatok) hangzottak el:

(...) „Ne tervezzenek sokat. Bele kell vágni, nem elmélkedni. Ez egy görgyös út. Helybeliek csinálják, akik elkötelezettek, elképzeléseik vannak, és következetességgel viszik végig a dolgokat” – elnök (II. RFKMF, Beregszász). (...) „Vajdaság, egyáltalán azt hiszem, hogy a délvidéki magyarság (...) hordoz magában valami modernitást, szemben Erdéllyel meg Szlovákiával. Tehát vannak tapasztalatok, ott vannak a nagyon modern horvát, szlovén, osztrák minták, a német tapasztalatok és el tudom képzelni, hogy sikerül egy olyan szolgáltató egyetemmodellt például kialakítani, amelyik nem egy eleve elhatározott programot fog végigvinni, hanem reagál az igényekre, együttműködik, aztán új dolgokkal próbálkozik. Valószínűleg, egy ilyen mobilis, hogy mondjam... gyorsreagálási és szolgáltató jellegű kicsi egyetemre van szükség Szabadkán, együttmű-

²⁷ OTKA – Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok.

²⁸ EGTC – The European Grouping of Territorial Cooperation („európai területi együttműködési csoportosulás”).

ködbe például minden térségi játékkal.” – Dékán (SJE TK, Révkomárom).

- Egyenrangú partnerekként kell, hogy kezeljék egymást a határon túli és „határon belüli” felsőoktatási intézmények (összegezni kell, elsősorban a beregszászi, a komáromi, majd a Sapientian kialakult tapasztalatokat), mert az országhatár, ami elválaszt, az egyben össze is köt: kulturális, természeti, nemzeti értékeket és érdekeket. Sokszor az érdekek egyeztetése, érdekellentétek leküzdésébe kell nagy energiákat fektetni (pl. kihelyezett képzések kezdeményezése a határon túli diákok meritési bázisként történő használata helyett).
- El kell fogadni, hogy sokféle egyetem létezik, így akár egy „premodern, falusias jellegű”, kisebbségi intézmény is, ahol a regionális közösségi szerveződés egyenrangú szereplőként kezeli a régióban élő magyarokat és nem magyarokat. Egy olyan fejlesztési elképzelés mentén szerveződő egyetemkonceptióra van szükség, amelyben pontos megfogalmazásra kerül, hogy Újvidék és Szeged között milyen dolgok hiányoznak, milyen munkamegosztás lehetséges, kik a partnerek, mik lehetnek kiegészítő képzések, és egy jó egyetemi logikával, önálló döntéshozatallal hogyan lehet fejleszteni a régió felsőoktatását, a valós igényekre alapozva.
- Nagyon hosszú és nagyon keserves út ez... ahol a „szakma” a „politika” nélkül nem tudja megcsinálni az egyetemet, kölcsönös az egymásrautaltság, ugyanis a „szakma” kell, hogy kidolgozza az akkreditációs anyagokat, a „politika” kell, hogy elfogadtassa, majd a politikának ki kell vonulni a felsőoktatásból (védőbástyát kell biztosítani, és ha kell, beavatkozni).
- A városvezetést (is) meg kell győzni, hogy mit jelent egy új intézmény a városfejlődés (munkahelyek, szolgáltatók, beszállítók, általános társadalmi élet, fiatalok stb.) szempontjából.
- Jó humánerőforrás (erős egyetemi tanárokkal) biztosítása kell, hogy legyen a prioritás, és nem feltétlenül kell az infrastruktúrára és „a sok” szakra koncentrálni.
- „Minőségre” építeni, ne a „kisebbségre”, mivel a kisebbség csak minőséggel juthat előbbre.
- Együttműködés, sok türelem és kitartás és a kapcsolatok. A kapcsolatokra mindig szükség van. Nem versenyezni kell, hanem megtanulni együttműködni (más, akár szlovák, akár szerb karokkal).

**A SZERB–MAGYAR HATÁRRÉGIÓ
FELSŐOKTATÁSA**

1. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK – AZ INNOAXIS PROJEKTRÉGIÓ

Egy IPA¹ 2011-es kutatási projektből (és a szerb határrégió egy potenciális EGTC-hez² történő csatlakozási szándékából) kiindulva, célom volt vizsgálni az így körvonalazódó régió felsőoktatását. Igyekszem a régió-lehatárolást és határ menti együttműködések főbb csapásvonalait az idevonatkozó szakirodalom áttekintésével indokolni. Töreksem a szerb–magyar határrégió felsőoktatásának bemutatása során hangsúlyozottan vizsgálni a vajdasági helyzetet (további, elsősorban vajdasági illetve szerbiai, magyarországi és európai vonatkozású utalásokkal pedig biztosítani a megfelelő viszonyítást). A szerb határrégió jellemzően kisebbségi (és multietnikus) felsőoktatási közeget jelent, amelyet speciális felsőoktatási igényei miatt nagyobb hangsúllyal vizsgálok. Másrészt „a határon túlra kiterjesztett” felsőoktatási koncepcióban (mindkét dimenzióból szemlélve: Magyarországról is és Szerbián belül is) be szeretném mutatni Szabadka, mint egyetemi város vízióját, fejlődési lehetőségeit, jövőbeli létjogosultságát. A CBC³ határon átvelő felsőoktatási együttműködések és tudományszervezés innovatív lehetőségeit – meggyőződésem szerint – a felsőoktatás-fejlesztés szolgálatába kell állítani a határrégióban. Ezzel lehet egy pozitív jövőképet biztosító teljes koncepciót megteremteni, amelyben a regionális fejlődés és fejlesztések, társadalom-gazdasági fejlődés, minőségi felsőoktatás, foglalkoztathatóság,

¹ IPA – Instrument for Pre-Accession Assistance (előcsatlakozási támogatási eszköz).

² Az EGTC (The European Grouping of Territorial Cooperation) hivatalos magyar elnevezése „*európai területi együttműködési csoportosulás*”, amelyet az Európai Parlament és a Tanács 1082/2006/EK rendeletével hozott létre. Az EGTC jogi személy, a csoportosuláshoz való csatlakozás önkéntes. Gazdasági (nem profitorientált), társadalmi és területi kohéziót elősegítő cél érdekében jön létre. Tagjai lehetnek az Európai Unió tagállamai, regionális és helyi hatóságok (országos és helyi kisebbségi önkormányzatok), közjogi intézmények (szervezetek), illetve azok társulásai, (legalább) két EU-tagállam területén. Nem uniós, ún. „harmadik állam” nem lehet az EGTC tagja csak abban az esetben, ha az ide vonatkozó, együttműködésekéről szóló jogszabály, nemzeti szinten elfogadásra kerül az adott (harmadik – nem-EU-s) országban is, és azt a többi tagállambeli partner is elfogadta, együttműködési nyilatkozattal alátámasztva. Szerbia esetében a nemzeti jogszabályozásban fennálló (területi együttműködésekre vonatkozó) joghézag jelenti a problémát (a végrehajtási jogszabályok megalkotása az egyes tagállamok kompetenciájában marad). A magyar–román–szerb együttműködésre vonatkozó szándék kinyilvánítása már 2009-ben megtörtént, a Banat–Triplex–Confinium EGTC mórakalmi bejegyzésével (egyelőre magyar–román partnerekkel), amely szerbiai tagokkal bővíthető (Fejes, 2010; Ricz, 2010; Soós, 2012). Az INNOAXIS projekt célja volt a szerbiai partner csatlakozásának társadalom-gazdasági hozzáadásait feltárni (a lehatárolt területek bevonásával).

³ CBC – Cross-border Cooperation – határon átvelő együttműködés.

az emigráció csökkentése, a kisebbségi elitmegtartás egyformán szerepet kaphatnak (a Szabadkai Egyetem és a CBC intézményi együttműködések lehetőségét/tartalmát a következő két fejezetben elemzem).

A határon átívelő regionális felsőoktatási koncepció és annak fejlesztési igényeinek megfogalmazása során szem előtt kell tartani:

- a kárpát-medencei felsőoktatás határon átívelő, felhalmozott tudás- és tapasztalatelemeit,
- a regionális térszervezés és tudományszervezés modern szempontjait,
- a (magyar) kisebbségi közösség felsőoktatási igényeit.

A határrégió felsőoktatásában közvetlenül (és közvetve) érintett települések: Szeged, Baja (és Kecskemét) a magyarországi oldalról, valamint a szerb oldalról Zombor, Szabadka, Topolya, Zenta, Nagyikinda (valamint Újvidék). A határrégió bemutatása során módszertanilag elsősorban szekunder adatokra, statisztikai adatok és fejlesztési dokumentumok elemzésére támaszkodom. A szakirodalmi feldolgozás során a régióismeretek (határ- és régiófogalom, együttműködések, felsőoktatás, társadalom-gazdasági struktúra és átalakulás, munkaerőpiac), továbbá a kisebbségi felsőoktatás sajátosságai, és a (szerb) nemzetgazdaság stratégiai tervezési dokumentumai kerülnek elemzésre. A határrégió felsőoktatásának, képzési-képzettségi és munkaerő-piaci kapacitásainak területi elemzéseire a következő statisztikai adatok elemzésére kerül sor:

- a népesség felsőfokú (VI, VII-I/II, VIII) végzettsége kistérségenként/községenként,⁴
- felsőoktatási statisztikák intézményenként (beiratkozott hallgatók, származási helyük, területi megoszlásuk, diplomát szerzett hallgatók, tudományterületi megoszlásuk a régióban, oktatói kapacitások intézményenként),
- a gazdasági térszerkezet alakulását bemutató foglalkoztatottsági statisztikák (gazdasági ágazonként),
- munkaerő-piaci statisztikák (a munkanélküli és munkát kereső, felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség profilonként),
- Magyarországon tanuló (ingázó) szerb állampolgárságú hallgatók területi/tudományterületi megoszlása (iskolaválasztási preferenciái) a régióban.

⁴ Községek (opštine) – néhány, esetenként akár 10–20 települést egyesítő, a lokális önkormányzat irányítása alatt álló, közigazgatási-területi egység Szerbiában.

Az INNOAXIS⁵ szerb–magyar határrégió három NUTS 3-as régiót (körzetet) egyesít a szerbiai oldalon: Nyugat-Bácska, Észak-Bácska és Észak-Bánát közigazgatási egységeit, valamint nyolc magyarországi kistérséget: bajai, bácsalmási, jánoshalmi, kiskunhalasi, kiskunmajsai, mórakalmi, kisteleki és szegedi kistérségek. A projektrégió lehatárolása során meghatározó szempontok voltak: optimális (és átfogó) nagyság, jövőbeli bővítési lehetőségek (EGTC-k szempontjából), természeti környezet, a városközpontok (Szabadka–Szeged, Zombor–Baja; a romániai terjeszkedést is szem előtt tartva: Arad) társadalmi és gazdasági folyamatok térbeliségét befolyásoló szerepe, az ellenpólusok (központok) szomszédos elszívó hatásainak ellensúlyozása stb. A projektterület közepes erősségű (pl. Temesvár, Újvidék, Pécs) térszervező erők által van közre zárva, illetve nagy erejű központok (Budapest, Belgrád) vonzáshatárzónáján fekszik.

A kutatási projekt fő célkitűzése valósult meg azzal, hogy a határon túli partnerrel közösen kialakított régió koherens, – a területi fejlődést elősegítő – operatív programjai készültek el, valamint a szerbiai határrégió magyarországi bejegyzésű, hármashatári (Magyarország–Románia–Szerbia) EGTC-hez történő csatlakozás (indokolt, kutatásokkal és a helyi-regionális politikai elit véleményének összegzésével, szakpolitikai beszélgetésekkel alátámasztott) alapjai teremtdtek meg. A munka eredményeként létrejött egy tudományos igényű adatbázis a térség gazdasági-szociális fejlettségéről, továbbá metszetet kaptunk ágazatonként a határrégió fejlesztési irányairól.

A határtérség hosszú távú, elemi érdeke tartós és széleskörű, elmélyült együttműködések fejlesztése, a határtérség belső kapcsolatintenzitásának hatékony növelése és a területi fejlettségben megmutatkozó különbségek csökkentése/megfelelő kezelése. Mindez a megfogalmazott operatív programok által valósulhat meg, amely a projektrégió által érintett terület szerves együttműködését, önálló, funkcionális erőtérré formálódását irányozza elő (egy területfejlesztési típusú EGTC működtetésével).

⁵ IPA HU–SRB/0901/2.1.3. kutatási projekt: *The Borderline as an Axis of Innovation. INNOAXIS (2010–2011)*. Az MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét és a szabadkai székhelyű Regionális Tudományi Társaság, valamint Mórakalmi Város Önkormányzata által lefolytatott kutatás. Internetes elérhetőség: <http://www.innoaxis.hu/hu>. Az oktatási és ifjúsági munkacsoport munkáját (adatgyűjtés, terepmunka, intézményi esettanulmányok, intézményvezetőkkel készített interjúk) Dr. Kovács András Donát (Magyarország) és Takács Zoltán (Szerbia) végezték el, Prof. Dr. Gábrity Molnár Irén szakmai koordinálásával.

Az IPA forrásokból megvalósult kutatás az érintett határ menti területek regionális fejlesztési felzárkóztatásának stratégiai tervezését, valamint – nyolc területen – operatív programok kidolgozását célozta meg: mezőgazdaság (1.), ipar, infrastruktúra és IT (2.), közlekedés (3.), turizmus (4.), *oktatás és ifjúságpolitika* (5.), környezetvédelem (6.), társadalmi integráció (7.), kultúra és média (8.).

Példaként az első és második operatív programozási területről emelnek ki néhány fejlesztési irányvonalat. A mezőgazdaságon belüli fejlesztési prioritások: pl. új típusú szövetkezetek létrehozása, a termékfeldolgozás és -értékesítés fejlesztése, együttműködések kezdeményezése, oktatás, továbbképzés, élelmiszertermelési információs rendszer, valamint tesztüzem rendszerek kiépítése stb. A megtermelt (mezőgazdasági) alapanyagok szakosított feldolgozása jelentheti az ipar fenntartható fejlődését (pl. biomasz-sza energetikai és ipari célú hasznosítása, prémium minőségű élelmiszerek termelése, a bioenergetikai fejlesztéseket megalapozó gépgyártás stb.). Az egyes fejlesztési prioritások meghatározásától függetlenül – a tudásalapú gazdaságfejlesztés megteremtésében – a Szegedi Tudományegyetem központi szerepet játszhat. Ezért a K+F tevékenységek minden vizsgált területen fejlesztési prioritást élveznek: bio-kompatibilis anyagok tudományos fejlesztése, reagensek, diagnosztika és egészségügyi informatika, hulladékgazdálkodás, környezettechnológiai fejlesztések, szoftverfejlesztések stb.

A következő fejezetekben (az elméleti összegzéseket követően) a szerb–magyar határrégió felsőoktatását vizsgálom – a fentiekben vázolt INNOAXIS projektrégió – „oktatás és ifjúságpolitika” fejlesztési program főbb kutatási eredményeit is bemutatva.

2. RÉGIÓK–HATÁRMENTISÉG–EGYÜTTMŰKÖDÉSEK SZAKIRODALMI MEGKÖZELÍTÉSBN

A régiók tipológiai meghatározása több olyan elemet is tartalmaz, amely az országhatáron keresztül újrakonstruálódó régió(k) lehatárolásában is mérvadó(ak) („sajátságos, egyediséget mutató együttműködések”, hálózatok, kapcsolatok szerveződése [Rechnitzer, 1998], gazdasági interakciók és interdependencia, „egy probléma” megléte [Lengyel, 2003], vonzáskörzetek „régiógeneráló jellemzője” [Benedek, 2000. Idézi: Szabó, 2005]). Ezek a határrégiók valójában a politikai (kormányzati) diskurzusoktól (Fargó, 2005: 211.) függetlenül formálódó területi egységek, együttműködési szándék, közös érdek/feladat/probléma hozza őket létre (Hardi, 2004),

amely teljes mértékben a lokalitás és szubszidiaritás elveire alapoz (Tóth–Golobics, 2002: 153.). A köztük meghúzódó, erős térbeli mobilitással és kapcsolatrendszerekkel fémjelzett társadalmi és kulturális határ „össze-
kapcsoló elemként (kontaktszóna és CBC)” jelenik meg (Nemes Nagy, 2009: 169–172.). A határok értelmezése ma inkább pragmatikus irányultságú, az identitásteremtő dimenziója alárendelt, viszont kétségkívül jelen van (pl. nemzeti érdek újradefiniálása, „de-territorializáció” [Newman–Paasi, 1998], „debordering” [Blatter, 2001. Idézi: Fábíán, 2012]). Mind-ezen ismérvek összességében vezetnek az államhatárokat leépítő, a határok felszámolásával újraegyesülő régiók kialakulásához.

A Kárpát-medencét az államhatárokon átnyúló régiók kialakulása szempontjából optimális terepként és egyben „kitörési pontként” lehet kezelni (fiatal határok, közös érdekeltségek, intézményhasználati lehetőségek, egyedüli etnikai összetétel, belső, hatékonyan kihasználható erőforrások, periférikus helyzet és fejlettségbeli különbségek felszámolása) – (Hardi, 2004: o.n.; Horváth, 2006: 17–18.; Baranyi, 2009: 59–60.). A határstruktúrákat formáló tényezők a tradicionális történelmi, nemzeti, kulturális, gazdasági kapcsolatok mentén egyaránt nyomon követhetők. Fábíán (2012: 84.) a regionális határon átnyúló integrációt, [...] a „szociokulturális visszacsatolás dinamikus alkalmazkodási folyamatát”, [...] a társadalmi tőke „határtalan” együttfejlődését” értékeli a Kárpát-medence régiói (és a határkutatások) vonatkozásában előremutató megközelítésnek.

A határon átnyúló régiókra épülő együttműködések „alapvető nemzeti érdek” a Kárpát-medencében (Horváth, 2006: 18.; Baranyi, 2009: 63.), „nemzetstratégiai kérdés” (Rechnitzer, 2012: o.n.), amely megválaszolása során lehetőség nyílik a perifériák felzárkóztatására, az egykori gazdasági térszerkezet és vonzáskapcsolatok visszaállítására, határ menti együttműködések formájában (Baranyi, 2009). Ezek a folyamatok Kocsis és Váradi (2011) megfogalmazásában etnikai és nemzeti egyesülésként értelmezendők, magyar–magyar között. Az együttműködések a határok (fizikai, mentális: politikai ideológiákkal vezérelt [Hardi, 2004]) áthidalásában, a határon túli magyar közösségek gazdasági és kulturális újraegyesítésében játszanak fontos szerepet (Kocsis–Váradi, 2011).

Ezek az együttműködések nem csak magyar–magyar viszonylatban jelentenek többletértéket. Az ilyen jellegű határon átvívelő európai együttműködések és régiók Scott W. (2011) tanulmányában az európai értékek és célok átvitelének erőteljes eszközeként jelennek meg („európaiasítás” – Fá-

bián, 2012), együttműködési gyakorlatok és a szomszédok megismerése által (Scott W., 2011). Filep és Wastl-Walter (2011), Fábíán (2012) megítélése szerint a „jószomszédsági viszonyok” formálásában játszanak ezek a határon átvélő kezdeményezések fontos szerepet (mindazon által, hogy gazdasági és funkcionális együttműködési stratégiákat is jelentenek). A regionális együttműködések politikai gondolatát, a nemzetállamisággal szembeni gyakorlatát, európai integrációs prioritási szemléletét R. Schuman teremtette meg (Kozma, 2005a, 2005c). Kelet-Közép-Európában a rendszerváltást és euroatlanti folyamatok kiteljesedését követően jelennek meg (Tóth–Golobics, 2002; Horváth, 2006), növekvő számuk pedig létjogosultságukat, regionális igényüket bizonyítja (az Európai Unióban mintegy 200, Magyarország területén 18 társulás működik) – (Baranyi, 2009).

Néhány szempontot nem szabad szem elől téveszteni a határon átvélő régiók és regionális együttműködések esetében. Bizonyos régiók államhatárokhoz való közelségük miatt, csak a szomszédos országok térségeit is figyelembe véve tudnak fejlesztési, méretgazdasági és hatékonysági szempontokat érvényesíteni. A „tudásalapú gazdaság kibontakozásának előfeltételeként kizárólag nagyvárosi terekben képzelhetők el” regionális jellegű fejlesztések, kiemelve a határokhoz közel eső nagyvárosok (Szeged, Szabadka, szélesebb sávban pedig Pécs, Eszék, Újvidék, Temesvár) együttműködésekben betöltött térségfejlesztési szerepét (Horváth–Lelkes, 2010: 257.). Ehhez kapcsolódóan Baranyi (2009) szintén a kiemelkedő gazdasági, társadalmi és innovációs központok (Centrope region példája: Bécs, Pozsony, Győr, Brno), azaz a városok hatékonysági és versenyképességi szerepét hangsúlyozza. Hardi (2004) és Baranyi (2009) tanulmányaikban, a hármashatárok mentén kialakuló, új, formálódó határrégiók jelennek meg, két elkülönülő térségként Szeged–Szabadka–Békéscsaba–Arad–Temesvár, illetve Zombor–Eszék–Pécs–Mohács–Baja viszonylatban. A fejezetben bemutatott határrégió egy új formáció létjogosultságát vizsgálja, amely lényegében csak a szerb–magyar határrégióra fókuszál, és a fejlesztések városok köré szerveződő viszonyát Szabadka–Szeged–Zombor–Baja fejlesztési (és innovációs) tengelyen képzei el.

2.1. Újszerű határmozgások által formált határstruktúrák megjelenése

A határrégió szerepe – immár húsz év távlatából – újradefiniálódik, „posztmodern” értelmezést kap, ahol a *társadalmi, kulturális és gaz-*

dasági – egyének és csoportok közötti – kapcsolatok revitalizálódnak (Langer, 2001). A szerb–magyar határ régióra mindig is jellemző a folyamatos mozgás, amely eltérő intenzitással, iránnyal, tartalommal volt jelen (Wastl-Walter et al., 2011). Az elmúlt időszakban vállalkozók, feketézők, turisták, fiatal ingázók, Magyarországon tanuló hallgatók és transznacionális migránsok jelentek meg a szerb–magyar határ régióban (Végel, 1996; Szónokyné Ancsin, 2001; Gábrity Molnár, 2008a; Erőss et al., 2011). Az ezredfordulótól folyamatosak a kisebbségek (kulturális, nyelvi, gazdasági) fejlődését biztosító, továbbá az integrációs és stabilitási folyamatokat segítő intézményi kapcsolatok, lakossági és civil kezdeményezések. Folyamatos a kereskedelem, új infrastrukturális fejlesztések (határátkelőhelyek) jelennek meg. A közös határon átívelő nemzetközi projektumok és együttműködések (pl. DKMT, vagy a 2003-tól megjelenő Magyar–Szerb Kísérleti Kisprojekt Alap, majd napjainkban az IPA), a határ két oldalán megjelenő kapcsolatok „szín-kavalkádját és folyamatos vibrálását” eredményezik (Nagy, 2007; Pál, 2007; Ricz–Gábrity Molnár, 2010). A határ két oldala közötti mélyülő és gyakoribbá váló interakciók dinamikus fejlődést feltételeznek, ahol az emberek a „határ másik oldalát, mint a saját oldaluk természetes folytatását élik meg” (Hardi, 2004: o.n.), és ilyen képlékeny formában a mindennapi-hétköznapi tevékenységükbe (és határ- és régióképzetükbe) ivódik (Werlen, 2009).

A felsőoktatás területén Szeged térformáló szerepe válik egyre szembevetőbbé a régióban (Pál, 2003; Filep–Wastl-Walter, 2011); a köréje szerveződő oktatás-kutatási térrel együtt helyzetelőnyt élvez a határon átívelő együttműködésekben (Pál, 2007). Ezek az újszerű határmozgások és a felsőoktatás kiemelt szerepe hozzájárulnak ahhoz, hogy a szerb–magyar közös határt, mint egy innovációs tengelyt kezeljük (érvényesítve a nagyvárosok, tradíciók szempontját is), és egy konkrét határ régiót jelöljünk ki. Ez egyben továbbfejlődést, felzárkózási stratégiát is jelent (elsősorban a szerb oldal számára), ugyanis a határ régió komplex társadalom- és gazdaságfejlesztési feladatok ellátását is magára vállalja ezzel.

2.2. Egy potenciális EGTC és a felsőoktatás-fejlesztés lehetőségei

Az európai területi együttműködési csoportosulások (EGTC-k) által biztosított határrégiós intézményi keretben fejleszthető tovább a fentiekben vázolt határrégió (azon belül pedig a régió felsőoktatása). Bármilyen jellegű EU-konform fejlesztés csak intézményesített formában képzelhető el; a határ menti régiók hatékony (kormányfüggetlen) együttműködése „transznacionális területfejlesztési tanácsok”, testületek szervezés-működési modellje által valósulhat meg (Horváth–Lelkes, 2010: 257.). A hangsúly az intézményi kapcsolatokra kerül (Rechnitzer, 2012), a kistérségek, települések, városok közötti „kisebb, konkrét bi- és trilaterális intézményesült interregionális együttműködések” (Baranyi, 2009: 69.), valós térkapcsolatokat megjelenítő határközi struktúrák (Horváth, 2006), funkcionális tereket lefedő szervezetek (Hardi, 2004) élveznek hatékonysági és funkcionalitási előnyt, regionális hasznosulást. A határon átívelő együttműködések *sokrétiűek*, társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális formában, a gazdasági növekedés és modernitás hordozói (Tóth–Golobics, 2002).

A közép-európai kisebbségi kutatások jellegzetes részei a határközi együttműködéseknek. A *kisebbségi oktatáskutatás igyekszik a határközi együttműködések főtární* (akár önálló oktatás megszervezése, vagy a határon túli intézmények elérése céljából) – (Kozma, 2005c). A két egymástól független állam határán meghúzódó, multikulturális lakossággal rendelkező régiókat „átmeneti régióknak” nevezi Kozma (2005c), amelyek áttörésként, a felsőoktatási intézményrendszer kialakítását kezdték meg, a gazdasági és politikai átalakulás céljával. Kozma (2005a: 29.) modern együttműködések (,túlélési taktikákat”) említ, amelyek a gazdasági racionalitás mentén szerveződnek (képzési központok szívóhatása: Szeged–Temesvár–Újvidék).

A vizsgált terület így válik *funkcionális régióvá* (és egyben a fentiekben vázolt modernitási elemek és változások hordozójává), amely ugyan nem adminisztratív régió, de a projektfeladat ellátása céljából egy szupranacionális közigazgatási rendhez igazodik, az európai területi együttműködési csoportosulások intézményrendszere által.⁶ Az EGTC-k több éves gyakorlata (és az együttműködési formák sokrétűsége) azt bizonyítja, hogy a sikeresség bizonyos ágazatok esetében (pl. foglalkoztatás, oktatás és innováció, illetve a környezetvédelem és egészségügy), továbbá vidéki térségek, kisvárosok esetében a szubszidiaritás elvét kelti életre (CoR, 2010).

⁶ INNOAXIS projektrégió példája.

A felsőoktatás területén kiemelten tevékenykedő EGTC közül mutatnék be néhányat. Az Eurocampus „Pyrenees Mediterranean” 2009-ben jött létre a tagok (katalán, két francia és a spanyol Baleár-szigetek régiói alkotják) felsőoktatási (kutatási és innovációs) együttműködésének erősítése céljából. A stratégiai fejlesztési cél a hangsúlyt az egyetemisták, kutatók, oktatók mobilitására, virtuális campus kialakítására és a kutatás területén a szorosabb együttműködésre helyezi. Európában az 1. (a világon a 7.) az egyetemi campusok listáján, mintegy 510 000 egyetemistával, 45 000 kutatóval, 100 felsőoktatási intézménnyel (CoR, 2012: 9.). A Tritia (két lengyel, cseh és szlovák régiókból egyesített) az EGTC egyetemek együttműködésére (is) fókuszál. Területén hét állami egyetem (Opole a legnagyobb akadémiai központ, cca. 31 000 egyetemistával) és több tercier oktatási szolgáltató igyekszik hozzájárulni a térség regionális fejlesztési és innovációs potenciáljának növeléséhez (mérnöki és elektrotechnikai, információs- és kommunikációs technológiák, faipar, turizmus területét kiemelten kezelve). Alzette/Belval 2015 (luxemburgi és francia régiók) EGTC-tervezet felzárkóztatási stratégiát jelent a francia térség számára, kihasználva Luxembourg felsőoktatásából adódó dinamizmusát és a közös szinergiákat (MOT, 2007).

A Helsinki–Tallinn Euregio az egyetlen regionális szintű eszköz Észtország és Finnország között, amely az egyetemek, vállalkozások és lokális önkormányzatok közötti kapcsolatok által, a helyi versenyképesség, és a regionális tudásalapú gazdasági (határon átívelő) fejlesztését célozza meg. Az ilyen határon átívelő tudásrégió a (tudásmenedzsment által vezérelt) tanuló szervezetekkel (kutatási- és regionális fejlesztési központ, kisebbségi [finn és észt] intézetek, nagykövetségek, minisztériumok, kamarák, egyetemi és tudásparkok) együtt jön létre, amely képes metropolita CBC tudásrégióvá válni (az európai növekedési központokon kívül esve is). Az egyetemek közötti együttműködés fejlesztése, a városok közötti közös egyetem (joint university) létrehozása prioritást élvez („Helsinki–Tallinn Science Twin City”) – (Lepik–Krigul, 2009). Az észt szerzők a tanuló CBC régió jellegzetességeit a következőkben összegezik: high-tech ágazati szolgáltatások fejlesztése, oktatásfejlesztés (egyetemek, LLL), a közszféra–gazdaság–egyetem közötti – regionális fejlesztésekre irányuló – kooperáció erősítése, nemzetközi regionális fejlesztési együttműködések kialakítása. Šabić (2013) Németország harmadik legkisebb egyetemeként említi, a szintén CBC együttműködés által létrejött European University Viadrinat, ahol a multikulturális jelleg is dominál, ugyanis az intézmény 60%-a német, 40%-a lengyel.

A „Lille–Kortrijk–Tournai” Eurometropolis (francia és két belga, pontosabban vallón és flandriai régiók csoportosulása) 2008-ban olyan innovációs és kutatási platformot indított el, amelyben a helyi gazdasági szereplők és laboratóriumok kutatási-hálózatépítési partnerségét támogatja. Öt innovációs klaszterben folyik a munka: logisztika, agrár-táplálkozás-egészség, innovatív textilanyag dizájn, információ- és kommunikációtechnológia (CoR, 2012: 8.). A kutatás- és innováció-fejlesztés a „Duero–Douro” (portugál és spanyol) csoportosulás, illetve az „Alps–Mediterranean” (olasz és francia) Euroregio együttműködési célkitűzései között is szerepel (Spinaci-Vara–Arribas, 2009).

Az EGTC-k intézményrendszere még viszonylagosan új intézményi forma, de tekintettel arra, hogy a felsőoktatás (és kutatás) kivételesen *fontos szerepet játszik a regionális fejlesztésekben, a határon átvívelő együttműködések pedig tovább fokozhatják a fejlesztési lehetőségeket*, így az államhatárokon átnyúló határregió felsőoktatásának fejlesztési lehetőségei egyre nagyobb gyakorisággal jelennek meg. A kötet fejezetében ezt az észak-vajdasági régió, illetve a szerb–magyar határ viszonylatában vizsgálom.

3. A RÉGIÓ FELSŐOKTATÁSÁNAK JELLEMZŐI A FEJLESZTÉSI DOKUMENTUMOK TÜKRÉBEN

A felsőoktatás stratégiai fejlesztési lehetőségeire vonatkozó szakirodalom, a két érintett ország nemzeti (regionális, kistérségi) *fejlesztési dokumentumaiban* foglaltak „általános kerete”, valamint a nemzeti jogi keretek szolgáltatnak alapot a felsőoktatás fejlesztéséhez, stratégiai tervezéséhez. A hangsúlyt itt is a vajdasági (szerbiai) helyzet behatóbb elemzésére helyezem.

A Szerb Köztársaság *regionális fejlesztési stratégiája 2007–2012* minden régió⁷ számára előíranyozza a konkrét tervdokumentumok kidolgozását a kutatás-fejlesztés és képzések⁸ (és egyéb ágazatok) területein. Az or-

⁷ Jelenleg a regionális fejlesztési törvény és a régiókról szóló kormányrendelet értelmében, Szerbiában 5 NUST 2-es régió van, azzal, hogy a Vajdaság 1 nagyrégió. A NUTS 3-as régiók a jelenlegi körzeteknek felelnek meg (Vajdaságban 7 NUTS 3-as régió van). A kutatási terület három NUTS 3-as régiót fed le a szerb oldalon. A szerb régiókról és a szerb regionális politika szerveződéséről részletesebben lásd: Takács, 2011.

⁸ *Strategija, 2007: Strategija regionalnog razvoja Republike Srbije za period od 2007 do 2012. godine.*

szág erősségeként tünteti fel (kutatásom szempontjából ellentmondásként) a kiterjedt közép- és felsőoktatási intézményi infrastruktúrát, nem említve a halmozottan hátrányos helyzetű határ menti (és rurális) térségek kedvezőtlen felsőoktatási (és az ebből fakadó egyéb regionális versenyképességi) helyzetét. Az oktatás témakörében (így a felsőoktatást is beleértve) *Szerbiában országos stratégia kidolgozására került sor 2012-ben.*⁹ Tekintettel a nemzeti szinten „komponált” stratégiai dokumentumok konkrét régió(k)ra vonatkozó fejlesztési távlatok hiányára és a felsőoktatás-fejlesztést előírányzó általánosságokra,¹⁰ továbbá a kistérségek „méretgazdaságosságot” mellőző tervdokumentumaira,¹¹ így a kritikus mezo-szint, azaz a régió fejlesztési stratégiája (majd operatív programjai) további megfogalmazásra várnak.

⁹ *Strategija*, 2012: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.

¹⁰ A szerb nemzeti oktatási stratégia (felsőoktatási általános) célkitűzése egy magasan képzett szerb populáció kinevelése, amely Szerbia fejlődésének motorja lesz, és a társadalom kohézióját erősíti. A középiskolai tanulmányokat befejezők 40%-a, a gimnáziumot befejezők 95%-a folytatja tanulmányait felsőoktatási képzésben (összesen 50–55%, ebből 70% akadémiai alapstúdiumokra iratkozik, 30%-uk szakstúdiumokra), tanulmányaikat 70%-uk időben, vagy 1 év késéssel fejezi be. A sikeresen diplomázott hallgatók 50%-a továbbtanul mesterképzéseken, a mesterképzést befejezők legalább 10%-a tanul tovább doktori képzéseken, így az országban 2020-ig a felsőfokú vézettséggel rendelkezők aránya 38,5% lesz. A tanulók 20%-a részt vesz külföldi tanulmányokon, míg a szerbiai egyetemek hallgatóságának 10%-a külföldi lesz. További célkitűzések: minőség biztosítása (TQM), az oktatási programok teljes körű modernizációja, élethossziglani tanulás és a gazdaság igényei szerint történő moduláris képzés és oktatás (amely eredményeképpen olyan szakemberek jönnek ki az iskolapadokból, amelyek „teljes mértékben” megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak). Az egyetemi oktatás új irányultságát kell meghonosítani a szerb intézményekben, amely több komponensből építkezik: gyakorlat-orientált képzés, vállalkozói készség-fejlesztés, e-oktatás, távoktatás, „vállalkozói egyetemi magatartás”. A kutatásnak a felsőoktatás minden szegmenségben prioritást kell élveznie (több alkalmazott kutatás, projektumok, tanárok teljesítménye, publikációk, a nem akadémiai szféra részvétele az oktatásban, több infrastrukturális beruházás, üzleti inkubátorok létrehozása). Serkenteni kell a felsőoktatás nemzetköziesedését, az egyetemek közötti együttműködést (közös oktatási – interdiszciplináris, multidiszciplináris és transzdiszciplináris stúdiumok, valamint hálózatszerű kutatási projektek), mobilitást (tanár–diák), erősíteni kell az egyetemek gazdasággal, közszférával és a kutatóintézetekkel ápolat kapcsolatát (*Strategija*, 2012).

¹¹ Vajdaságban az eddig elkészült községi (kistérségi) önkormányzati stratégiai fejlesztési tervek elemzése csalódást okozott. Hiányoznak az önkezdemenyezések, legtöbbször a központi állami instrukcióira várnak. Nincs a felsőoktatás fejlesztésre vonatkozó konkrét elképzelés. Sok esetben a meglévő kapacitások és szükségletek felsorolásával találkozunk, új ötletek nélkül. Legmarkánsabban a Magyar Nemzeti Tanács fogalmazott meg a felsőoktatás területén stratégiai célokat (*MNT*, 2010), összhangban a nemzeti fejlesztési irányvonalakkal.

Konkrét ágazati, regionális fejlesztési dokumentum hiányában, felvetődik a kérdés: hogyan tud az észak-vajdasági régió – adott nemzeti fejlesztési keretek és irányvonalak mentén – hatékonyan fejlődni? Hogyan lehet biztosítani a felsőfokú végzettséggel rendelkezők minél magasabb arányát regionális szinten (38,5% 2020-ig), és ez a célkitűzés milyen intézményi és regionális feltételek mellett valósulhat meg? Mi jellemzi a régió felsőoktatását? Milyen a régió felsőoktatásának helyzete a munkaerőpiac, gazdaság, társadalmi átalakulási folyamatok, vajdasági magyar kisebbség vonatkozásában? A szerb felsőoktatás nemzetköziesedési törekvéseiben a határ másik oldala (a magyar felsőoktatás, annak minden jellemzőjével, kapacitásával és szereplőjével) hogyan tud részt vállalni? Mindezt megelőzőleg az országhatárokon átnyúló régió felsőoktatásának sajátosságait szeretném a következőkben elemezni.

3.1. A határrégió felsőoktatásának bemutatása

3.1.1. A felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség területi megoszlása a régióban

A határrégió felsőoktatási kapacitásainak elemzése során bemutatásra kerülnek a régió felsőfokú végzettséggel rendelkező népességének területi sajátosságai, országhatáron innen és túl. Előzetes összehasonlítási alapként szolgálhat az EU-27 átlaga 2010-ben: a 25–64 éves korosztályon belül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők részaránya 25,9% (*Eurostat*, 2012).¹²

¹² A 266 NUTS 2-es régióból 14 régióban (4 angol, 1 skót, 3 belga, majd a dán, svéd, finn, spanyol fővárosi régiók és további 1–1 spanyol és holland [fővároson kívüli régió], a nem tagországok közül Oslo és Zürich) 40% feletti volt a részarány. A regionális minősítési lista legalján 36 olyan régió állt, ahol a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség részaránya 15% körül mozgott (12 olasz régió – az olasz régiók több mint fele, 7 román és 6 portugál [csak a fővárosokat kivéve], 4 cseh, 2–2 görög és szlovák, és 1–1 magyar és osztrák régió és Málta). Ezek általában a vidéki „rurális” térségek és régiók, szigetrégiók voltak (*Eurostat*, 2012).

5. ábra
A 15 évnél idősebb, felsőfokú végzettséggel
(főiskola, egyetem) rendelkező népesség, 2002, fő



Forrás: Popis, 2002, Népszámlálás, 2001. Kartográfia: MTA RKK ATI, Kecskemét, 2011.¹³

Megjegyzés: Szerbiában a statisztikai adatgyűjtés a 15 évnél idősebb népességet öleli fel.

A területi elemzésekből láthatjuk, hogy a kis mezővárosok/többségében magyar lakta községek, így Kishegyes, Magyarkanizsa, Ada, Csóka, Törökanizsa és a magyarországi jánoshalmi, bácsalmási, kiskunmajsai, kisteleki, mórahalomi kistérségekben a felsőfokú végzettségű népesség részarány alacsony (5–6%). Az adatsorok alapján Szeged, majd Szabadka intellektuális kapacitásai meghatározóak a régióban. Szabadkán a 15 évnél idősebb, felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség részarány 9,9%, ami a szerbiai átlag alatt van (11,0%).¹⁴ A szerbiai átlag, viszont jóval az EU-27 átlaga alatt alakul (25,9%).

¹³ A 2013-as év elején még nem álltak rendelkezésre a legújabb népszámlálási adatok.

¹⁴ Regionális összehasonlításokban a Vajdaság népessége a legutóbbi népszámlálási adatai szerint (is) fejlettebb képzettségi szerkezettel rendelkezik, mint Közép-Szerbia, illetve összességében Szerbia (az írástudatlanok részaránya, befejezett általános iskola,

Szabadkán a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség részaránya (9,9%) jelentősen elmarad a tartományi székváros és egyetemi központ, Újvidék mutatóitól (19,0%)¹⁵ (az európai viszonylatokról nem is beszélve). Ebből csak az egyetemi végzettséggel rendelkezők részaránya Szabadkán 5,1%, míg Újvidéken 12,4%. *Kajári* (2006) további egyenlőtlenséget mutat be, a lakosságot nemzetiség szerint differenciálva. A (magyar, szlovák, albán) kisebbségek, a többségi nemzethez viszonyítva alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Magyarok esetében a főiskolai végzettség 3,3%, az egyetemi végzettség 3,0% (a szerbek esetében 4,6% és 6,7%) – (*Kajári*, 2006). *Gábrity Molnár* kutatásaiban (2003) a vajdasági magyar kisebbség iskolázottsági szintjének jelentős lemaradására hívja fel a figyelmet. A területi elemzések során ezeket a kisebbségre vonatkozó egyenlőtlenségeket fokozott figyelemmel kell kísérni.

3.1.2. A régió felsőoktatásának jellemzői – szerbiai felsőoktatási tükrök

Szerbiában a hallgatók teljes létszáma – a 2010-es községi statisztikai évkönyv adatai alapján – 235 940 fő. A hallgatók 93%-ának állami felsőoktatási intézményben van hallgatói jogviszonya (222 000), míg 7%-uk magánkarokon, magánegyetemeken tanul (16 710) (*Ivošević–Miklavič*, 2009).¹⁶ A tanárok száma 12 884 (ebből 8 150 oktató és 4 734 tudományos munkatárs). Ezzel Szerbiában a tanár–hallgató arány 1:29, amely a délkelet-európai or-

középiskolai végzettség, viszont a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) végzettségűek körében a Vajdaság esetében 2%-os lemaradást tapasztalunk, tartományi szinten.

¹⁵ Szerbiában (*Strategija*, 2007) az NUTS 3-as régiók a körzetek, amelyek határozott regionális különbségek hordozói, kifejezetten az egyetemi központok meglétének függvényében. Szerbiai szinten Belgrád városában a felsőfokú végzettségűek részaránya 21%, Dél-Bácskában 13%, Niš körzetében 11,6%, míg Šumadija körzetében (a Kragujevaci Egyetemnek köszönhetően) a népesség 9,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

¹⁶ A stratégiai dokumentum (*Strategija*, 2012) 18,1% magánkarra iratkozó (elsőéves) hallgatóról tesz említést a 2010-es évben, amely véleményem szerint jobban megközelíti a valóságot, tekintettel a magánkarok által egyre inkább uralt szerb felsőoktatási piacra. *Kovačević* (2011: 24) megállapításában a magánkarok ellenőrzés és „bármilyenféle nemzeti terv nélkül, eseti alapon jöttek létre”. A 2008/09-es akadémiai évben, *Kovačević* (2011) alapján, a hallgatók 16%-a tanult magánegyetemeken. Az állami egyetemek fejlődése ezzel szemben sokkal lassúbb. Az államilag finanszírozott hallgatók részaránya 52,4%, a „hozzájárulással támogatottak” (sufinansirajući) 29,5%, míg a költségtérítéses hallgatók részaránya 18,1% a 2010/2011-es évben. 2010-ben Szerbiában az akkreditált programok száma összesen 66 077 és megoszlása: 64,3% alapképzés, 30,7% mester és specializációs képzés, és 4,9% doktori képzés (*Strategija*, 2012).

szágokban egyike a legrosszabb mutatóknak.¹⁷ Kovačević (2011) Szerbiában hét állami alapítású egyetemet, valamint további tíz magánegyetemet említ: ezek az újvidéki, belgrádi, niši, kragujevaci, Novi Pazar-i (és a Kosovska Mitrovicán székelő priština) egyetemek, valamint a Belgrádi Művészeti Egyetem. Magyarországon a felsőoktatási intézmények száma jóval több („a vidék dinamizmusa”), mint Szerbiában (Rechnitzer, 2011; Horváth, 2010). Magyarországon a 2009/2010-es tanévben a hallgatók létszáma 370 331, míg az felsőoktatási intézményekben alkalmazott oktatók száma 21 934. Mindkét ország felsőoktatása a bolognai folyamatokat követi, háromciklusú és ECTS¹⁸ képzési rendszerrel.

A szerb felsőoktatás több szerkezeti problémával is küzd. Szerbiában a GDP felsőoktatásra fordított részaránya kifejezetten alacsony, 0,90% (kutatásra 0,32%), ami a délkelet-európai országok között, Horvátországot követően, a legalacsonyabb, a fejlett nyugat-európai országokat pedig meg sem közelíti.¹⁹ Szerbia egy egyeteme (a Belgrádi Egyetem) 2012-ben került fel először a Shanghai-listára (ARWU, 2012), azaz a nemzetközi megméréstések eredményeként létrejövő rangsorolási listák egyikére (minőségi kérdések, tanár–diák viszony, tudományos munka, nemzetközi publikációk). Nincs összhang a felsőoktatási intézményekből kikerülő diplomások és a piac elvárásai között országos szinten (a regionális szinteket nem is említve). A tanulás hatékonysága nagyon alacsony (átlagosan 7–8 évig tartó egyetemi képzés; azonban javulási tendenciák vannak jelen, főleg a Vajdaság vonatkozásában²⁰).

¹⁷ Horvátországban és Szlovéniában ez a mutató 1:23-hoz, míg az OECD-átlag 1:16-hoz (Ivošević–Miklavič, 2009).

¹⁸ ECTS – European Credit Transfer System.

¹⁹ Horvátország 0,72%, Montenegró 1,10%, Szlovénia 1,26%. (Ivošević–Miklavič, 2009). A fejlett európai és néhány szomszédos ország esetében a helyzet a következő: Svédország 3,82%, Finnország 3,45%, Németország 2,51%, Ausztria 2,45%, Dánia 2,43%, illetve Magyarország 1% és Románia 0,46% (CESS, 2008: 19.; Temesi et al., 2013). Szerbia stratégiai célja, hogy a felsőoktatás anyagi támogatása, fejlesztése elérje a GDP 1,25%-át, 2020-ig (Strategija, 2012). A Nemzeti Oktatási Bizottság 2010-es jelentése alapján, a teljes oktatásra fordított közkiadás 18%-a került a felsőoktatás finanszírozására (Kovačević, 2011).

²⁰ Takács (2010a) kutatása alapján a szerb hallgatók mindössze 1/5-e fejezi be tanulmányait a programban tervezett határidőn belül, míg a Vajdaságban a hallgatók közel 40%-a. Az Újvidéki Egyetem a bolognai folyamatokban élenjáró. A karok által kínált képzési programok is évről évre nőnek, ami minőségbeli változásokra, koncepcióváltásra utal.

A felsőoktatás nemzetköziesedése²¹ késleltetett, vontatott, nemzeti szabályozási akadályokba ütközik, ugyanakkor nagymértékű igény mutatkozik meg a folyamatok intenzív fejlesztése iránt. Problémát jelent Szerbiában az *angol nyelvű, vagy a közösen akkreditált külföldi képzések, közös oklevélkiadás hiánya* (Strategija, 2012). Magyarország ebben segítő szerepet vállalhat, amennyiben a vizsgált észak-vajdasági régió felsőoktatási intézményei is ilyen irányultságú érdeklődést mutatnak.²² Hiányosságok jellemzik a *szerb doktori képzési rendszert*.²³ A doktori képzések (megfelelő befogadó intézményi háttérrel) szintén lehetőséget jelenthetnek a magyarországi

²¹ A nemzetköziesedés és egyben a felsőoktatás minőségének javításához járulnak hozzá az európai mobilitást elősegítő programok. A legjelentősebb TEMPUS programban Szerbia 2001-től vesz részt, egyéni és intézményi együttműködések szintjén (ösztöndíjak, minőségbiztosítási, kreditrendszer-fejlesztési programok, oktatási tervek és programok fejlesztése, az egyetemi igazgatás reformja stb.), közös európai projektumok formájában. Ez lehetőséget biztosított az ország számára, az egykori európai egyetemi együttműködések és kapcsolataik felelevenítésére. 2001–2006 között 24 millió euró értékű költségvetéssel valósultak meg Szerbiában TEMPUS projektek (Knežević, 2008).

²² Ez mind felülírja a Bolognai Nyilatkozatban foglalt – „mobilitás” irányában kifejtett – elvárásokat. Ugyanakkor, az akadémiai stúdiumok nemzetköziesedésének (a külföldi egyetemekkel kialakított közös programok) célkitűzése – a külföldi felsőoktatási intézményekkel kapcsolatosan – kizárólagos szabályokat fogalmaz meg. A *stratégia* (2012) értelmében ki kell egyenlíteni a külföldi és hazai felsőoktatási intézmények helyzetét, azonban nem a külföldi együttműködések segítő pozitív értelemben („egyetlen egy külföldi felsőoktatási intézmény sem kínálhatja saját képzési programját Szerbiában anélkül, hogy azt Szerbiában ne akkreditálták volna, minden további szükséges engedélyt beleértve”).

²³ Szerbiában még nem történt meg a bolognai folyamatokra történő (és az európai tapasztalatokra hagyatkozó) rendszerszerű áttérés. Kevés számú intézmény (13) rendelkezik akkreditált doktori programmal. A stratégiai elképzelések szerint, a doktori képzések legkevesebb 10%-a külföldi intézményekkel közösen valósul meg, a programok legkevesebb 20%-a pedig angol nyelven (jelen pillanatban 0,5%). Igény mutatkozik a multidiszciplináris oktatási megközelítésre (jelenleg a doktori képzések kizárólag egy fakultásra, egy tudományterületre koncentrálnak, dominál a „belterjesség”, hiányzik az átláthatóság, minőségi kritériumok stb.), továbbá szoros kapcsolat a közszférával, iparral, kereskedelemmel és szolgáltatóiparral. A célkitűzések prioritásként kezelik a következő területeket: energiahatékonyság és megújuló energiaforrások, agrárium és élelmiszeripari fejlesztések, a nemzeti identitásápolás, kulturális identitás erősítése, környezetvédelem, valamint a közgazdaságtan, jog, politikatudományok, menedzsment, etika, információs technológiák területéről kikerülő, multidiszciplináris tudással rendelkező, technokrata réteg, oktató- és kutatói gárda oktatásának biztosítása. Ebben a célkitűzésben szerepel – a külföldiek alkalmazásával, elhelyezkedésével kapcsolatos – adminisztratív akadályok elhárítása, amelyhez bilaterális (országok közötti) együttműködési szerződésekre van szükség (vendégtanárok példája) – (Strategija, 2012).

(angolul is képzést folytató) intézmények számára. Ez ugyanis összhangban van a szerb felsőoktatás fejlesztési célkitűzéseivel is, másrészt a megmutatózó hiányossággal, Magyarország verseny- és helyzetelőnyével.

A felsőoktatás területi megközelítéséből kiindulva egy olyan folyamatnak vagyunk szemtanúi a szerb felsőoktatásban, amely a felsőoktatás (képlekedő és nehézkes) decentralizációját az akadémiai oligarchia által kézben tartott magánintézmények létrehozásával próbálja (elsősorban haszonszerzési célokkal) kompenzálni. Szembetűnő, hogy a vidéki egyetemek alig részesednek a szerb felsőoktatási piacból. A hallgatók (állami és magánintézmények) 50,1%-a Belgrádban, 21,9%-a Újvidéken, 13,5%-a Nišben, 6,6%-a Kragujevacon, 2,5%-a Novi Pazarban és 4,9%-a Kosovska Mitrovicán (Prištinában) koncentrálódik területileg (*Kovačević*, 2011 alapján saját kalkulációk). A magánintézmények területi koncentrációja (a számadatok tükrében) sem okoz meglepetést: a hallgatók 91,6%-a Belgrádban, 1,7%-a Újvidéken, 6,7%-a pedig Novi Pazarban tanul. Azonban ezek a számadatok nem fedik az egyes régiók felsőoktatásában megmutatózó valóságot, ugyanis a hallgatók feltételezhetőleg nagy része nem is belgrádi származású. Ezek a magánintézmények Észak-Vajdaság szinte minden nagyobb településén indítanak képzéseket (hétvégi oktatás), így Magyarokán, Zentán, Zomborban, Topolyán, ahol sikeresen toboroznak hallgatókat (akik egyébként az adófizető polgárok által finanszírozott felsőoktatáshoz ingyenesen nem, viszont magas tandíjak mellett könnyen hozzá tudnak jutni). Szabadka esete speciális: 4 magánegyetem is folytat oktatást a városban (a belgrádi legnagyobb magánegyetemek közül a Megatrend, Singidunum, a kisebbek közül az Educons); külön érdekesség, hogy a 2002-ben a többségében bosnyákok által lakott, és a bosnyák közösség nemzeti igényeire alapozva, a Sandžakban létrehozott Novi Pazar-i Egyetem is sikeresen „internacionalizálja” és „kommercializálja” intézményét, hallgatókat toborozva Szabadkán. Ezeken a folyamatokon mindenképp változtatni kell, több okból is:

- az észak-vajdasági régió (kihelyezett képzéseknek helyet adó) önkormányzatai nem elégedhetnek meg a bérleti díjakból befutott jövedelmekkel;
- ezekben az intézményekben nagy számban képviselik magukat a vajdasági magyar fiatalok, akiket ezáltal saját közössége kényszerít

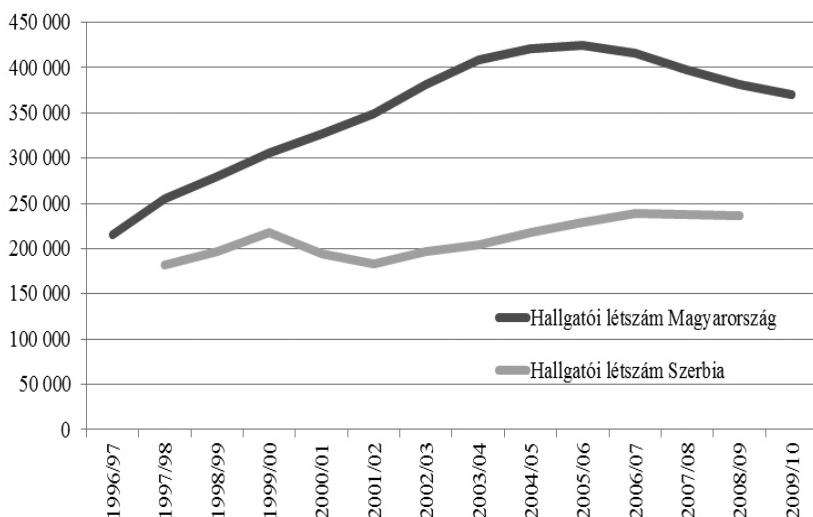
- (1.) anyagi megterhelés alá, (2.) minőségtelen, szerb nyelvű oktatásba, (3.) bizonytalan munkaerő-piaci pozícióba;
- kiszorítva ezáltal a magyar felsőoktatási intézmények sokkal színesebb és minőségibb, magyar nyelven kínált oktatási programjait és annak alternatíváját a magyar fiatalok számára;
 - mindezt összegezve: megfogalmazott regionális-felsőoktatási igény nélkül így csak a magyar közösség marad (nagyságát és súlyát tekintve) Szerbiában, hiszen a bosnyák (új egyetem), albán és szerb közösségek jól detektálható, nemzetmentési és etnikai-intézményépítési célokat és programokat valósítanak meg (szerb kihegyezett képzések a presevói völgy, többségében albánok által lakott településein);
 - a felsőoktatási intézmények sokkal erősebb integrációja várható (*Strategija*, 2012) (a finanszírozás átláthatóbb szervezése és elszámoltathatósága, valamint az „akut” forráshiány miatt). Ezeket, a kisebbségek szempontjából konstruktívnak egyáltalán nem tekinthető intézkedéseket nem szabad kivárni, a magyar kisebbségi közösség (már korábban megkezdett) intézményfejlesztési tevékenységét folytatni kell.

3.1.3. A szerb–magyar országhatáron átívelő régió felsőoktatása

A '90-es évektől Szerbiában és Magyarországon is kifejezett felsőoktatási expanzió figyelhető meg, a hallgatók létszáma nő (megjegyzem, Magyarországon visszaesés figyelhető meg az utóbbi néhány évben).

6. ábra

A hallgatói létszám alakulása Magyarországon és Szerbiában, 1990–2009, fő



Forrás: *Opštine u Srbiji*, 2001, 2005, 2010, *Oktatás-statisztikai Évkönyv* 2009/2010, 2011.

A 2001 és 2009 éveket összehasonlítva, Szerbiában 29%-kal, míg Magyarországon 6%-kal nőtt a hallgatók létszáma (4. táblázat). A szerb felsőoktatás fejlődési dinamikája Horváth (2010) kutatásai alapján, 1990 és 2007 között a Nyugat-Balkán országaihoz viszonyítva, a legalacsonyabb (23%). A diplomások száma Szerbiában 183%-kal, míg Magyarországon 12%-kal nőtt. Lényegében ezek a szám adatok a kissé megkésett szerb felsőoktatási expanziót, annak kiteljesedését jelentik. Regionális vonatkozásban Szeged, majd Szabadka szerepe meghatározó. A Vajdaság Autonóm Tartományon (VAT) belül Újvidék mellett Szabadka a második számú felsőoktatási központ (önálló egyetem nélkül). A hallgatói létszám (2001–2009-es összeha-

sonlításokban) Vajdaságban 44%-kal,²⁴ míg Szabadkán mindössze 13%-kal nőtt. A többi kistérség–község hallgatói létszáma csökkenést mutat (akár 45%-os). Az 1 000 lakosra jutó hallgatói mutató Magyarországon 37,0 Szerbiában 32,2, az INNOAXIS határ régióban 35,7, Szegeden kimagasló 129,5, míg Szabadkán 30,7. A többi kistérségben/községben az országos átlag alatt marad ez a mutató.²⁵ Így Szerbiában (és Magyarországon: Horváth, 2003) a vidéki felsőoktatás szerepe, létjogosultsága válik kérdésessé. Míg Magyarországon jelentős decentralizációs folyamatok zajlottak le az elmúlt évtizedben, addig Szerbiában a szám adatok a felsőoktatás erős centralizációs és koncentrációs irányzatairól tanúskodnak, a vidéki képzőközpontok szerepe nem erősödik.

²⁴ Újvidéken 68%-kal nőtt a hallgatók száma 1997–2009 között (*Opštine u Srbiji*, 2002, 2010).

²⁵ Európai viszonylatokban (EU-27) a hallgatók száma 2000 és 2010 között 24,6%-kal növekedett. Néhány ország esetében a hallgatói létszámnövekedés igen jelentős: Románia 120,6%, Szlovákia 72,5%, Szlovénia 37,1%, Lengyelország 36,0%, Ausztria 34,1%, míg például Bulgária esetében 9,9%-kal nőtt a hallgatók létszáma a vizsgált időszakban. A hallgatók száma az Európai Unióban 19 847 (ezer) fő 2010-ben (*Eurostat*, 2012).

4. táblázat
A régió felsőoktatásának összehasonlító adatai, 2001–2009

	Karak, önálló intézmények száma 2009	Egyetemisták-főiskolások				Diplomát szerzettek száma		
		2001	2009	Változás (%) 2001=100%	Országos változás = 100%	1 000 lakóra jutó hallgató 2009	2001	2009
SZERBIA	193	182 941	235 940	129	100	32,2	14 261	40 330
NUTS 2 - VAJDASÁG	39	38 173	54 945	144	112	27,9	2 921	12 355
Szabadka	5	3 924	4 452	113	88	30,7	350	1 154
Nagyikikinda	2	672	371	55	43	6,0	100	192
Zombor	2	1 322	1 376	104	81	15,5	294	461
Baja	2	2 129	1 634	77	72	21,8	329	645
Szeged	13	26 424	26 668	101	95	129,5	4 698	5 723
MAGYARORSZÁG	n/a	349 301	370 331	106	100	37,0	57 292	64 108
INNOAXIS RÉGIÓ	24	34 471	34 501	100	-	35,7	5 771	8 175

Forrás: Opštine u Srbiji, 2002, 2010, Oktatás-statisztikai Évkönyv 2001/2002, 2009/2010. alapján saját szerkesztés.

Megjegyzés: Elsősorban állami intézményekre vonatkozó adatok (a szerbiai magánkarok adatai nélkül).

7. ábra
Hallgatók területi megoszlása a határrégióban, 2009, fő



Forrás: Opštine u Srbiji, 2010, Oktatás-statisztikai Évkönyv 2009/2010, 2011. Kartográfia: MTA RKK ATI, Kecskemét, 2011.

A vizsgált határrégió felsőoktatási potenciálját a régió felsőoktatási intézményei adják: Szegedi Tudományegyetem, Eötvös József Főiskola, Baja, Budapesti Corvinus Egyetem kihelyezett képzése Zentán, az Újvidéki Egyetem karai (Szabadka, Zombor, Nagyikinda), szakfőiskolák (Szabadka, Nagyikinda), magánkarok.

A régió felsőoktatása igen „vegyes”. Az intézmények között szerepelnek állami, állami kihelyezett, egyházi és magánkarok. A magyar határrész jóval heterogénebb, minden képzési igényt lefedő kínálattal. Látszólag az észak-vajdasági régió felsőoktatása nagyon színes és szerteágazó, azonban a szakmaiság, a társadalom-gazdasági térszerkezet, a munkaerő-piaci elvárások koncentráltabb, igényesebb megoldás(ok) mellett érvelnek. Az észak-vajdasági régióban, így főleg Szabadkán a felsőoktatási intézmények teljesen fragmentálódtak. Nincs egységes felsőoktatási imázs a szerb határmentén. A tradícióval rendelkező intézmények (Újvidéki Egyetem szabad-

kai karai, a szakfőiskolák) képzési programjait „felhígították” az újonnan (2004–2005) megjelenő magánegyetemek, magánkarok (belgrádi, Sremska Kamenica-i, Novi Pazar-i). A hallgatók így „szétszóródnak”. A hivatalos statisztikákra hagyatkozva, valamint a magánkarokon hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatók számát becsülve, a teljes észak-vajdasági hallgatói kontingenst 7 500–8 000 főre becsülhető. Összességében pedig egy 36 000 főt egybefogó, (hipotetikus) határon átnyúló campus rajzolódik ki.

5. táblázat
Az INNOAXIS határregió hallgatóinak megoszlása felsőoktatási intézmények és tudományterületek szerint, 2009

Terület/ Település	Intézmény főntartó	Kar/önálló intézmény	Hallgatók	Oktatás	Művészet, bölcsészeti- és humántu- dományok	Társada- lomtudo- mányok, matema- tika és informatika és jog	Képzési terület					
							Termé- szettudo- mányok, matema- tika és informa- tika	Technikai tudományok, technológia, építészeti súly	Agrár-gaz- daság és állategész- ség	Egészségügy, szociális védelem	Szolgálta- tások	
EU-27 (2010)			19 847 000	n.a.	12,2	34,0	10,1	14,4	1,8	13,6	4,0	
SZERBIA			235 940	14 589	23 965	94 576	22 648	33 397	8 021	20 524	18 220	
			%	6,2	10,2	40,1	9,6	14,2	3,3	8,7	7,7	
NUTS 2 - VAJDASÁG			54 945	4 779	4 382	24 280	4 777	7 691	2 662	3 667	2 707	
			%	8,7	8,0	44,2	8,7	14,0	4,8	6,7	4,9	
RÉGIO SRB ÖSSZESEN			8 222	2 152	305	3 652	531	971	611	0	0	
			%	26,2	3,7	44,4	6,5	11,8	7,4	0	0	
			2 560			2 317	243					
Szabadka	állami	ÚE Közgazdasági Kar	535					535				
	állami	ÚE Építőmérnöki Kar										
	állami	ÚE Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar	206	206								
	állami	Szabadkai Műszaki Szakfőiskola	682					394				
	állami	Óvóképző Szakfőiskola	469	469								
	magán	Educons Egyetem, FABUS (Sremska Kamenica)*	150			150						
	magán	Megatrend (Belgrád)*	300			300						
	magán	Singidunum Egyetem (Belgrád)*	500			500						
	magán	Novi Pazar-i Egyetem*	750	250	250	250						
Topolya	magán	Megatrend, BIOFARMING (Belgrád)	388									
Nagyikikinda	állami	ÚE Műszaki Tudományok Kara	42					42	388			

Zenta	állami	Óvóképző Szakfőiskola	329	274	55					
	magyar állami	BCE, Kertészettudományi Kar (Budapest)	223						223	
Zombor	magán	Ipari-Ügyviteli Menedzsment Szakfőiskola (Kruševac)*	100			100				
	állami	ÚE Pedagógiai Kar	988	953		35				
Baja	állami	EJF Műszaki Fakultás	940					940		
	állami	EJF Pedagógiai Fakultás	694	694						
Szeged	egyházi	GFHF Gál Ferenc Hittudományi Főiskola	259		259					
	állami	SZTE Állam- és Jogtudományi Kar	3 536			3 536				1 913
	állami	SZTE Általános Orvostudományi Kar	1 913							
	állami	SZTE Bölcsészettudományi Kar	4 931		4 931					
	állami	SZTE Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar	1 223							1 223
RÉGIÓ HU ÖSSZESEN	állami	SZTE Fogorvostudományi Kar	293							293
	állami	SZTE Gazdaságtudományi Kar	2 241			2 241				
	állami	SZTE Gyógyszerésztudományi Kar	629							629
	állami	SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	4 387	4 387						
	állami	SZTE Mérnöki Kar	1 000				1 000			
	állami	SZTE Természettudományi és Informatikai Kar	6 003				6 003			
INNOAXIS RÉGIÓ	állami	SZTE Zeneművészeti Kar	253		253					
			28 049	5 081	5 190	5 777	6 003	1 940	0	4 058
			%	18,1	18,5	20,6	21,4	6,9	0,0	14,5
			36 271	7 233	5 495	9 429	6 534	2 911	611	4 058
			%	19,9	15,1	26,0	18,0	8,0	1,6	11,4

Megjegyzés és Forrás a 102. oldalon

Megjegyzés: A táblázatban használt intézménynév-rövidítések jegyzéke: ÚE Újvidéki Egyetem, BCE Budapesti Corvinus Egyetem, EJF Eötvös József Főiskola, SZTE Szegedi Tudományegyetem. A képzési területek (illetve némely esetben tudományterületek) pontos besorolása problémát jelentett, mivel a szerb és a magyar statisztikák különböző módszertanra alapoznak. Kiindulópontként a szerb statisztikai évkönyvek módszertanára alapozó adatokat használtam, amelyekhez a magyarországi adatokat „illesztettem”. Megtévesztő lehet a „társadalomtudományok, ügyvitel és jog” képzési terület. Ebbe a kategóriába, besorolásba a közgazdasági és jogi irányultságú képzéseken lévő hallgatók kerültek.

* – A magánkarok hallgatói létszáma becslült adat (illetve az intézményi látogatások során elhangzott adatok).

Forrás: *Statistički Godišnjak Srbije*, 2010, *Oktatás-statisztikai Évkönyv* 2009/2010, 2010 alapján saját szerkesztés.

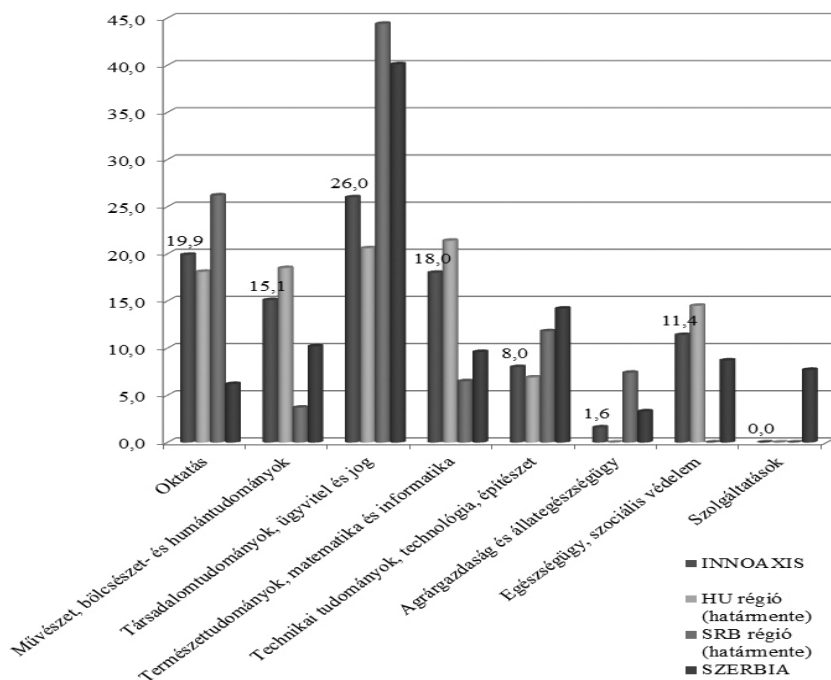
3.1.4. Tudományterületi megoszlás

A felsőoktatás nagyban befolyásolja a régió innovatív teljesítőképességét, amelyben a tudományterületek lefedettsége (természettudományos és műszaki diszciplínák) fontos tényező.²⁶

²⁶ Ennek nemzetközi mércéi is vannak (European Innovation Scorecard – EIS). Magyarország esetében *Keczer* (2007) és *Mészáros* (2012) a többi EU-s országhoz mérten, hiányosságokra hívja fel a figyelmet. 2010-ben Magyarország az EU-27 szintjén a 21. helyen szerepelt (mérsékelt innovatív országok). Mintegy követendő példaként, két fontos mutatót emelnék ki: friss természettudományos és mérnöki diplomások (1 000 lakosra, a 20–29 éves korosztályban) és felsőfokú végzettségük részaránya (100 lakosra, a 25–65 korosztályon belül). Az első mutató Magyarország esetében javuló tendenciát mutat (2000: 4,5; 2005: 5,1; 2010: 8,3, *KSH*, 2011), mégis jóval elmarad az EU-27 2010-es átlagától (12,5), vagy például az etalonnak számító Írországtól (20,1). Szerbiában ilyen jellegű adatok nem állnak rendelkezésre. A természet- és mérnöki tudományi hallgatók száma, számának alakulása jelenthet valamiféle betekintést. A VAT területén (az Újvidéki Egyetem főiskoláin és karain) a hallgatók száma (és az összes hallgatón belüli részaránya) enyhe növekvő tendenciát mutat. A Vajdaságban 2004/05-ben 20 936 (45,8%), 2009/10-ben 25 825 (46,4%) és 2012/13-ban 25 971 (47,3%) tanult mérnöki- és természettudományos szakirányokon (*TT VAT*, 2013). Ez az arány felvételi keretszámokkal, kormányzati szinten befolyásolható. A második mutató, azaz a felsőfokú végzettségük részaránya Magyarországon 17,1 volt, míg EU-25-ben 21,9 (*Keczer*, 2007). Szerbiában ilyen mutató sem áll rendelkezésre, a statisztikai rendszer EU-s harmonizálásának hiányában. Az egyes tudományterületek és a társadalom reális szükségletei közötti viszonyt Szerbiában, a nemzeti stratégia a következőkben határozza meg: 15% természettudományok, 35% műszaki és technológiai tudományok, 15% egészségügyi tudományok és 35% társadalom- és humántudományok (*Stratégia*, 2012). Ha csak a Vajdaságot, mint régiót vizsgáljuk, a nemzeti stratégiában megcélzott tudományterületi megoszlási elvárásnak (természet-, műszaki és technológiai tudományok részarányát kiemelve) a tartomány felsőoktatása eleget is tesz. Ugyanakkor fontos szem előtt tartani azt a magas fokú

8. ábra

Az INNOAXIS határrégió, valamint az elkülönülő szerb és magyar határrégió hallgatóinak tudományterületi megoszlása, 2009, %



Forrás: Saját szerkesztés.

A 8. ábra az INNOAXIS határrégió hallgatóinak tudományterület szerinti megoszlását mutatja be, összehasonlítva azt a rendelkezésre álló szerbiai adatokkal.²⁷ További összehasonlításokra ad lehetőséget a határral elválasztott, két elkülönülő régió, ahol sokkal markánsabban kifejezésre jutnak a torzult megoszlások, az intézményi kapacitások függvényében. A

koncentrációt, amely a VAT felsőoktatásában is megnyilvánul. Ezért tartom fontosnak a vizsgált határrégió felsőoktatásának tudományterületi vizsgálatát.

²⁷ Szerbiában – Európai Unió viszonylatban (EU-27) – magas a „társadalomtudományok, ügyvitel és jog” tudományterületek részaránya, míg a „természet-, matematika- és informatikatudományok”, „az egészség- és szociális tudományok” részaránya jóval elmarad az európai átlagtól. A „technika-, technológia-, építészeti tudományok” részaránya az EU-27 országainak szintjén alakul. Vajdaságban kifejezetten a „matematika- és informatikatudományok”, valamint „az egészség- és szociális tudományok” részaránya marad el az európai mutatóktól (Eurostat, 2012) – 5. táblázat.

határrégió szerbiai oldalán jellemző az oktatás (26,2%, SRB: 6,2%) szerbiai átlaghoz viszonyított felülreprezentáltság, ugyanakkor a többi tudományterület meglehetősen alulreprezentált.²⁸ Az INNOAXIS határrégiót egészében vizsgálva, kimagasló az oktatás (19,9%, SRB: 6,2%), művészet, bölcsész- és humántudományok (15,1%, SRB: 10,2%) részaránya. A természettudományok, matematika és informatika kimagasló részaránya (18,0%, SRB: 9,6%), valamint az egészség- és szociális tudományok (11,4%, SRB: 8,7%) felülreprezentáltsága szintén nyomon követhető. Az országos átlag alatt alakul a technikai tudományok, technológia és építészet (8,0%, SRB: 14,2%), agrár- és állategészségügyi tudományok (1,6%, SRB: 3,3%) részaránya. Ebben a tudományterületi fedettségben a Szegedi Tudományegyetemnek van meghatározó szerepe. A határ menti régiót egészében vizsgálva a tudományterületi lefedettség hordoz a regionális versenyképesség és innovatív-teljesítőképesség szempontjából fejlődési potenciált. Viszont a határ menti elkülönülő két régiót vizsgálva, Észak-Vajdaság hiányosságai (magas társadalom- és humántudományi részarány, alacsony műszaki tudományi részarány) szembetűnőek.

4. A KISEBBSÉGI FELSOÓKTATÁS JELLEMZŐI A RÉGIÓBAN

4.1. A Vajdaságban tanuló magyarok

Egy további – megkerülhetetlen szempont – a vajdasági magyar kisebbség helyzetének elemzése a régió felsőoktatásában. A vajdasági magyar közönségre vonatkozó, átfogó adatok tartományi szinten állnak rendelkezésre.

A 2012/13-as évben a vajdasági magyarok a tartomány 9 főiskoláján és az Újvidéki Egyetem 14 karán tanultak, összesen 3 563-an.²⁹ Önálló magyar

²⁸ Egyedül az „agrárgazdaság és állategészségügy” képzési területen mutatkozik meg magasabb részarány (7,4%, SRB: 3,3%), ez azonban téves következtetések levonását eredményezheti. A szóban forgó képzési terület alatt került besorolásra a kertészettudományi képzés, valamint a meglehetősen magas hallgatói létszámot kimutató Megatrend, Biofarming magánintézmény. A teljes értelemben vett agrártudományi és állategészségügyi képzés egyáltalán nem valósul meg a határrégió szerbiai oldalán.

²⁹ A 2012/13-as évben a tartományban összesen 62 647 egyetemista tanult (7 739 – 12% magán felsőoktatási intézményekben). Az elsőéves hallgatók száma 12 476 volt, a négyéves középiskolát fejezőké pedig 14 373 (ebből magyar nyelven 1 261 tanuló fejezte be a középiskolát). Alapképzésen 41 477, mesterképzésen 4 843 (10%) és doktori képzésen 1 398 (3%) tanult. A hallgatók eltérő finanszírozási rendszerekben tanultak, állami költségvetésen és költségterítéssel: főiskolákon 45:55, egyetemi alapképzésen 54:46, mesterképzésen 64:36 és doktori képzésen 25:75 arányban. Főiskolai diplomát 2 014, egyetemi diplomát 5 358 és mesterfokozatot 2 281 személy szerzett.

felsőoktatásról (A Kárpát-medence más régióiban létező példákhoz mérten, pl. Selye János Egyetem) a délvidéki magyarság esetében nem beszélhetünk. Néhány szabadkai főiskolán és az Újvidéki Egyetem néhány karán folyik részben magyar nyelvű oktatás (6. táblázat).³⁰ Teljes magyar képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, a Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán, a Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén, valamint a Művészeti Akadémián folyik (színész szakirány, minden második évben induló programmal).

6. táblázat

A vajdasági magyar hallgatói létszám néhány mutatója, 2012/13, fő

Az Újvidéki Egyetem karai	Egyetemi hallgatók					
	összes	magyar	magyar -%	magyarul tanul	magyar nyelven felvételezett (2012/13)	magyar nyelvű képzések
Építőmérnöki Kar, Szabadka	628	138	22,0	21	26	*
Közgazdasági Kar, Szabadka	5 653	329	5,8		43	*
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	251	248	98,8	218	68	magyar
Pedagógiai Kar, Zombor	974	36	3,7			
Mihajlo Pupin Műszaki Kar, Nagybeckerek	1 778	126	7,1			
Bölcsészettudományi Kar, Újvidék	5 261	299	5,7	75	24	*
Jogi Kar, Újvidék	4 970	110	2,2		9	
Mezőgazdasági Kar, Újvidék	3 502	160	4,6		12	
Műszaki Tudományok Kara, Újvidék	9 956	547	5,5		32	
Művészeti Akadémia, Újvidék	776	67	8,6	14		*
Orvostudományi Kar, Újvidék	3 474	159	4,6			
Technológiai Kar, Újvidék	1 030	47	4,6		6	
Testnevelési Kar, Újvidék	1 634	59	3,6			
Természettudományi-matematikai Kar, Újvidék	5 837	459	7,9	60	26	*
Összesen	45 724	2 784	6,1	388	246	

³⁰ A szabadkai Közgazdasági Karon évtizedek óta folyik (részben) magyar nyelven is képzés, bár erről a tartományi adatbázisok a 2012/13-as évben nem számolnak be (az albán nyelven folytatott képzés körüli újdonságok vélhetőleg háttérbe szorították a magyar nyelvű képzést/számadatokat).

Tartományi állami szakfőiskolák	Főiskolai hallgatók					
	összes	magyar	magyar -%	magyarul tanul	magyar nyelven felvételizett (2012/13)	magyar nyelvű képzések
Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Szabadka	758	498	65,7	492	196	magyar
Óvóképző Szakfőiskola, Szabadka	510	69	13,5	47	16	magyar
Óvóképző Szakfőiskola, Nagyikinda	325	15	4,6			
Műszaki Szakfőiskola, Nagybecskerek	780	52	6,7			
Óvóképző Szakfőiskola, Versec–Fehértemplom	524	6	1,1			
Óvóképző Szakfőiskola, Sremska Mitrovica	540	3	0,6			
Óvóképző Szakfőiskola, Újvidék	622	12	1,9	5		*
Ügyviteli Szakfőiskola, Újvidék	2 827	65	2,3			
Műszaki Szakfőiskola, Újvidék	1 702	59	3,5			
Összesen	8 588	779	9,1	544	212	

Forrás: TT VAT, 2013 alapján saját szerkesztés.

Megjegyzés: * – A csillaggal jelölt intézményekben a hallgatók néhány tantárgyat magyar nyelven hallgathatnak, illetve a legtöbb esetben a szerb nyelven hallgatott tantárgyakból (a tanár jószándékának köszönhetően) magyar nyelven vizsgázhatnak.

A nemzeti közösségek képzési szintenként eltérő és a magasabb képzettségi szinteken csökkenő részarányban vannak jelen a tartomány felsőoktatásában. A főiskolákon (első éven) 15%-ban, egyetemi alapképzés első évén 10%-ban, mesterképzés első évén 8%-ban képviselik magukat a tartományban élő autochton kisebbségek. Az egyetemi alap- és mesterképzések minden évfolyamán összesen, a legnagyobb részarányban a magyarok (6,0%), szlovákok (1,3%), horvátok (1,2%), ruszinok (0,6%), romák (0,3%) és románok (0,2%) tanulnak.³¹

A szerbiai (elkülönülő-leszakadó) határ régió kisebbségügyi specifikumai, problémái a vajdasági felsőoktatás aktuális helyzetét nehezítik. A kisebbségi felsőoktatás problémái között *Gábrity Molnár* (2006a) a vajdasági magyar fiatalok (többségekkel szembeni) lemaradását hangsúlyozza.

³¹ Tartományi kormányi határozat alapján, a nemzeti közösségek tagjai, a felvételi vizsgát anyanyelvükön tehetik, az elmúlt több mint tíz évre visszamenőleg. Az összes (kisebbségek nyelvén) felvételizett hallgató (620) közül 74% magyarul, 14% albánul, 6% románul, 2–2% szlovákul, ruszinul és roma nyelven felvételizett a 2012/13-as tanévben, a Vajdaságban (*TT VAT*, 2013).

A magyar diákok nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál. Összességében a magyar hallgatók száma a 2003/04-es iskolai évtől kezdve kiegyensúlyozott növekedést mutat.³² *Takács* (2009a) számításai alapján, a vajdasági magyar főiskolások és egyetemisták részaránya fele akkora, mint a vajdasági 20 és 35 év közötti népességé (5,59% a magyarok esetében, míg 11,5% a vajdasági népesség esetében). *Gábrity Molnár* (2006b, 2006c) feljegyzéseiben a magyarok részaránya a teljes vajdasági hallgatói létszámban alig haladja meg a 6%-ot, ami elenyésző a magyarság 14%-os, vajdasági népességen belüli részarányához mérten. Ennek okaként *a szerző* (2007) a vajdasági, önálló magyar felsőoktatás rendezetlen helyzetét nevezi meg (iskolaválasztási preferencia, tannyelv, földrajzi-területi és racionalitási elveken alapuló iskolaválasztás, költséghatékony viselkedés stb.). *Pusztai* (2006: 43) tanulmányában oktatásökológiai kutatások eredményeire hivatkozik, amelyek szerint „*az egyén társadalmi struktúrában elfoglalt helyzetét erőteljesen árnyalják a lakóhelyhez kötődő mikroszociális hatások (Forray, 1988)*”. *Pusztai* (2006) kistérségek és alacsonyabb státuszú fiatalok esetében hangsúlyozza a felsőoktatási intézményekhez való könnyű hozzáférés fontosságát. Kutatásai alapján, többen tanulnak tovább a hátrányosabb helyzetű társadalmi rétegekből (ide sorolandók a kisebbségi közösségek képviselői) is, ha a közvetlen környezetben van intézmény. Másrészt a felsőoktatási intézmények (centrumok) közelsége, gyors megközelíthetősége, intézményi szolgáltatások megléte, a hallgatói elvárások fontos részét képezik (*Rechnitzer*, 2011).

A magyar kisebbség tudományterületi megoszlása javuló tendenciát mutat (tartományi szinten), *Takács* (2010a) korábbi kutatási eredményeihez viszonyítva (a társadalom- és humántudományok részaránya felülreprezentált volt: 44,7%). Ma az egészségügyi tudományok területén észlelhető lemaradás.

³² A főiskolákon részarányuk 6,9 és 11,3% között ingadozott az elmúlt 15 évben (1997/98-ban 9,0%, 2004/05-ben 11,3%, 2012/13-ban 9,1%), 579–931 fő között. A magyar egyetemi hallgatók részaránya alacsonyabb, 5,6 és 6,6% közötti értékeket mutat (1997/98-ban 6,4%, 2004/05-ben 6,0%, 2012/13-ban 6,1%), 1 703–2 833 fő között.

7. táblázat

A vajdasági és a vajdasági magyar hallgatók tudományterületek szerinti részaránya a 2012/2013-as tanévben

Tudományterületek	vajdasági állami felsőoktatási intézményekben tanuló			
	hallgatók összesen	%	magyar hallgatók	%
Társadalom- és humántudományok	22 457	41,3	1 192	33,5
Műszaki és technológiatudományok	20 134	37,1	1 627	45,7
Egészségügyi tudományok	5 108	9,4	218	6,1
Természettudományok és matematika	5 837	10,7	459	12,9
Művészetek	776	1,4	67	1,9
Összesen:	54 312	100,0	3 563	100,0

Forrás: TT VAT, 2013 alapján saját szerkesztés.³³

A tartományi felsőoktatási statisztikák bemutatása során, a hangsúlyt elsősorban a vajdasági etnikai tömbben (Észak-Vajdaság, Szabadka központtal) szerveződő felsőoktatás helyzetének elemzésére helyezem. A felsőoktatás minőségi kérdései merülnek föl – néhány számadat tükrében – az észak-vajdasági, vidéki felsőoktatási intézmények esetében. Itt több esetben a vajdasági magyarok által legnagyobb számban látogatott főiskolákról, karokról van szó (pl. Szabadkai Műszaki Szakfőiskola hallgatóinak 66%-a magyar, míg a szabadkai Közgazdasági Karon tanul a vajdasági magyar egyetemi hallgatók 12%-a).

A főiskolai tanulmányok befejezéséhez átlagosan 4,0 év, az alapképzés befejezéséhez 4,2–8,2 év, a mesterfokozat megszerzéséhez pedig 1,2–2,3 évre volt szükség vajdasági felsőoktatási intézményekben (szélső értékek, karonként változó adat). A legnagyobb szélső értékek szabadkai székhelyű karok esetében jelentkeznek: alapképzés 8,2 év az Építőmérnöki Karon, és a mesterképzés 2,3 év a Közgazdasági Karon. A főiskolai diploma megszerzése a Vajdaságban, a Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán tart a leghosszabb ideig, 6,6 év (TT VAT, 2013). A felsorolt intézmények esetében komoly minőségi problémák állhatnak a háttérben.

A felvételi eljárás során több intézmény esetében maradtak szabad helyek (akár államilag finanszírozott is), amely a vidéki intézmények esetében a kapacitás-feltöltés (egyben finanszírozás) problémáját jelentheti, közép- és

³³ Szerbiában (Zakon, 2005, 27. szakasz) hivatalosan – a fentiekben bemutatott – öt tudományterület létezik.

hosszabb távon. A Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán a tervezett kapacitások 68%-a, az Óvóképző Szakfőiskolán a helyek 85%-a telt meg. Ugyanilyen problémák jelentkeztek Nagyikindán és Nagybecskerekén is. Az egyetemi alap (és integrált akadémiai) képzések közül szintén a két szabadkai székhelyű kar esetében maradtak betöltetlen helyek: az Építőmérnöki Karon 49%-ban, a Közgazdasági Karon 80%-ban töltődtek fel a felvételi során meghirdetett helyek (a szintén vidéki, nagybecskereki karon 67%). Ebben az esetben az oktatás minősége kérdőjelezhető meg, illetve az említett vidéki intézmények által kínált képzési profilok társadalom-gazdasági szükségessége/státusza/perspektívája. A régióigény szempontjából – hosszú távon – megoldás lehet a dinamikus (multidiszciplináris alapokra helyezett) szakváltás és új szakpárok indítása (amely egyben az észak-vajdasági régió gazdasági- és piaci igényeivel is összhangban lenne).

A tartományban a legnagyobb érdeklődés az egészségügyi (115%) és a technikatudományi (105%) alapképzések iránt mutatkozott. A mesterképzésre meghirdetett helyek átlagosan 60–70%-ban teltek meg. Érdekes, hogy a legnagyobb érdeklődést a vidéki karok által meghirdetett mesterképzések vívták ki (Szabadka, Közgazdasági Kar 104%; Nagybecskerek, Mihajlo Pupin Műszaki Kar 139%; Zombor, Pedagógiai Kar 134%) – (TT/VAT, 2013). Feltételezésem szerint ebben munkaerő-piaci kérdések játszhatnak szerepet.

4.2. Magyarországon tanuló vajdaságiak

Az egyetemisták, mint a felsőoktatás hatalmi harcát formáló egyik legfontosabb elem, külön figyelmet érdemelnek. Tekintettel arra, hogy a vajdasági magyar hallgatók magyarországi tanulmányokban a '90-es évektől egyre nagyobb arányban vesznek részt (2010: 1 385 hallgató, a vajdasági magyar hallgatók 30%-a), fontosnak tartom tanulmányi célú migrációjuk rövid bemutatását, elsősorban az iskolaválasztási preferenciák (szakválasztás, hely) elemzésével.

A statisztikai adatelemzések és kvantitatív módszerek mellett (hallgatói adatbázisok, magyarországi felsőoktatási- és felvételi statisztikák), az empirikus kutatás célja volt – az individuális-egyéni élettörténetek alapján – megválaszolni a következő kérdéseket: Miért választ az elmúlt húsz évben egyre több vajdasági magyar fiatal magyarországi felsőoktatási intézményt felsőfokú képzettség megszerzéséhez? Aki Szerbiában tanul tovább (és diplomásként egzisztenciálisan érvényesül), milyen érvekkel támasztja

alá döntését? Így a kvantitatív elemzéseket további, minőségi elemzésekkel – a Magyarországon és Szerbiában tanuló és diplomát szerzett hallgatókkal készült interjúkkal³⁴ – támasztom alá.

A kutatás során *szociológiai mélyinterjúk* készültek 28 személlyel: 21–38 év közötti egyetemi és főiskolai hallgatókkal, diplomásokkal, 2010-ben és 2011-ben. Az alanyok kiválasztása véletlenszerű volt. A mintába olyan személyek kerültek, akik tanulmányukat a két országban, Szerbiában és Magyarországon végzik/végezték.

A tanulmányi célokkal Magyarországhoz kötődő fiatalok két karakteres csoportot alkotnak: Tanulmányuk befejeztével (vagy jövőbeli befejezését követően) hazatértek/hazatérnek szülőföldjükre, hosszú távú boldogulásukat és szakmai érvényesülésüket nem a Magyarországra történő emigrációban látják (1), és azok csoportja, akik Magyarországon telepedtek le a diplomázást követően (2).

A végzettséget illetően felsorakoznak a vajdasági hiányszakmák képviselői, egykori ösztöndíjasok (főszakorvos, okl. villamosmérnök, gyógypedagógus hallgató, geográfus, földrajz–angol szakos tanár, gyógytornász, okl. agrár- és vidékfejlesztési mérnök, kertézmérnök, szociológus, irodalmár, vállalkozási főiskolát végzett előadóművész). Továbbá olyan magyar fiatalokkal is készültek interjúk, akik közgazdasági vagy mérnöki (Szerbiában a mérnöki képzés keretein belül történik az informatikai képzés is, ezért a mintába informatikai végzettségű fiatalok is bekerültek) képzésben vesznek/vettek részt Szerbiában vagy Magyarországon. A választás két szegmensre esett, mert, egyrészt a fiatalok által leginkább preferált szakok közé tartoznak, másrészt Vajdaságban mindkét szak esetében lehetőség van részben (közgazdasági képzés) vagy egészében (mérnöki képzés) magyar nyelven folytatni a tanulmányokat. Így a szerbiai egyetemi hallgatók képezik „az ellenpólust”, kontrollcsoportként szolgálnak, feltételezve azt, hogy nem minden esetben legitim karrierstratégia a tanulmányi célú migráció.

A mintába 19 férfi és 9 nő került (a nemek közötti eltérés azzal is magyarázható, hogy a mérnöki képzést általában férfiak választják). Az alanyok területi megoszlása származási hely (községek) szerint: Ada, Zenta,

³⁴ A magyarországi mélyinterjúk készítésében Dr. Váradi M. Monika, Rácz Katalin, Eröss Ágnes és Dr. Tátrai Patrik kutatók vettek részt, míg a Szerbiában készült interjúkat Szügyi Éva és Takács Zoltán rögzítették, egy nemzetközi projekt keretein belül: „*Integrating (Trans)national Migrants in Transition States (TRANSMIG) 2009–2012.*”

Magyarkanizsa, Szabadka, Óbecse, Topolya, Zombor, Szenttamás. Továbbá Magyarországon a tanulmányi célú migrációban érintett települések: Szeged, Pécs, Dunaújváros, Budapest, Gödöllő, míg Szerbiában Szabadka és Újvidék.

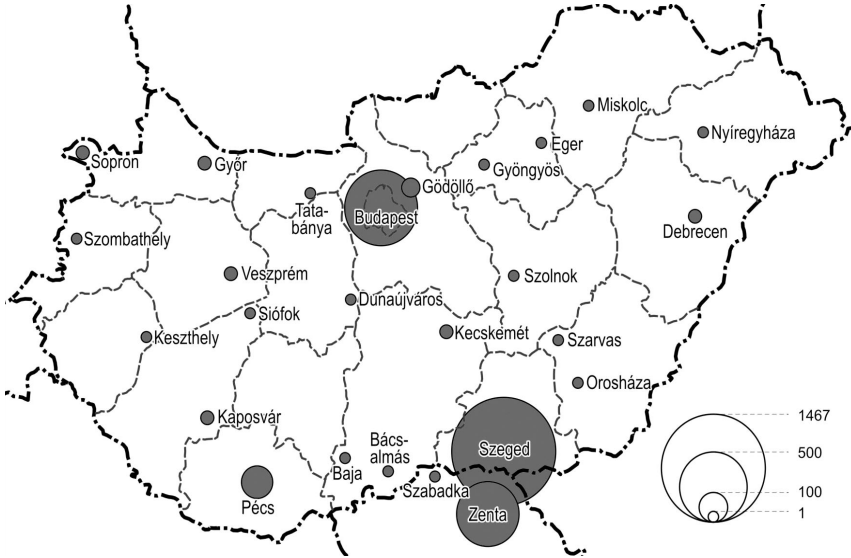
A szakirodalomban, vajdasági magyar szerzők már két évtizede folyamatosan foglalkoznak a magyarországi felsőoktatás és tanulmányi migráció jelenségével. Tanulmányaikban, változó hangsúllyal, a kisebbségi létet, szerb belpolitikai viszályokat, negatív demográfiai folyamatokat, társadalmi reprodukciót, kulturális- és nemzeti identitás megőrzését, agyelszívást, a határok „mentális felszámolását”, kettős állampolgárságot emelik ki (lásd részletesebben: *T. Mirnics Zs.*, 2001; *Losonc*, 2002; *Gábrity Molnár*, 2003, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008c; *Korhecz*, 2009; *Nađ*, 2006; *Szügyi-Takács*, 2011; *Takács*, 2009a; *Takács–Kincses*, 2013). Az érvelések között domináns a megállapítás: a felsőoktatás (a kisebbségi közösség szempontjából) nem kielégítő Szerbiában.

4.2.1. A Magyarországon tanuló vajdaságiak területi és tudományterületi megoszlása

A központi felvételi információs rendszer adatbázisát (*Educatio*, 2012)³⁵ alapul véve, láthatjuk, hogy a vajdasági magyar fiatalok leginkább Szegedre (52%), Budapestre (22%), Pécsre (5%), Gödöllőre (1%) és Kecskemétre (1%) jelentkeznek felsőoktatási tanulmányok folytatása céljából – (9. ábra).

³⁵ Az adatbázisban szereplő hallgatók (N=2 806) 85%-a általános és normál felvételi eljárással, 1%-a keresztfeléves eljárással, 14%-a pótfelvételi eljárással jelentkezett a felsőoktatási intézményekbe, a 2005–2010-es időszakban. A felvételizők 12%-a gimnáziumot, míg a többiek más szakközépiskolát fejeztek be. A felvételizők alapsokaságának nemi eloszlás: 56% nő, 44% férfi. Felvételt 2 161 hallgató nyert (77%-os felvételi sikeresség); 84%-uk tanul Magyarországon, míg 16%-uk kihelyezett képzésen (Zenta) folytatja tanulmányait. A felvételt nyert hallgatók 83,4%-a alapképzésen folytatja tanulmányait; többségük nappali munkarenddel (71,2%), esetleg levelező tagozaton (24,9%), az egyéb munkarendek (távoktatás, esti oktatás) nem jellemzőek. A felvételt nyert hallgatók 70,1%-a tanul állami finanszírozottként Magyarországon (a vizsgált időszakban 1 514 hallgató), míg 29,9% költségtérítéssel tanul az anyaországban (647 fő).

9. ábra
Magyarország felsőoktatási vonzaskörzetei a vajdasági
hallgatók vonatkozásában, 2005–2010, fő



Forrás: Educatio adatbázisa alapján saját szerkesztés; Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012.

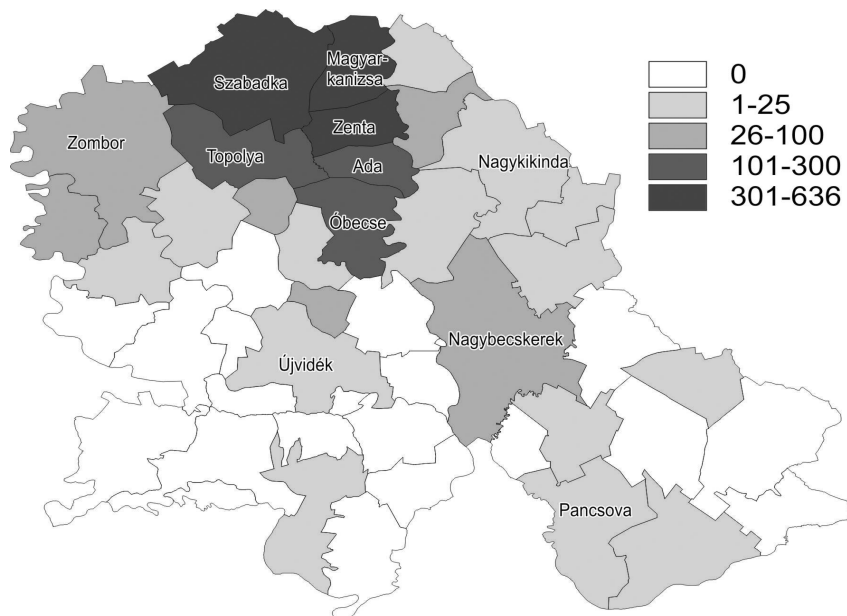
Megjegyzés: A határon túli jelek a magyar felsőoktatási intézmények külföldi kihelyezett felsőoktatási intézményeit jelölik (BCE Kertészettudományi Kar, kihelyezett képzés, Zenta).

A vajdasági magyar fiatalokat legnagyobb részarányban kibocsátó közösségek³⁶ között első helyen Szabadka szerepel (22,7%), majd Magyararkani-
za (19,7%), Zenta (17,4%), Topolya (9,9%) és Ada (7,7%) – (10. ábra).

³⁶ Községek (opštine) – néhány, esetenként akár 10–20 települést egyesítő, a lokális önkormányzat irányítása alatt álló, közigazgatási-területi egység Szerbiában.

10. ábra

A magyarországi felsőoktatási intézményekbe jelentkező vajdaságiak a kibocsátó területek (állandó lakóhely) szerint, 2005–2010, fő



Forrás: Educatio adatbázisa alapján saját szerkesztés; Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012.

A felvételizők tudományterületi³⁷ megoszlására a következő sorrend a jellemző: (1.) agrártudományok (20%), (2.) bölcsészstudományok (14%), (3.) egészségügy és orvostudományok (12%), (4.) természettudományok (10%) és (5.) informatika (8%) és a többi „képzési terület” – (8. táblázat).

³⁷ A felvételi rendszerben használatos „képzési területek” néhány összevonására került sor (pl. egészségügyi képzési terület és orvostudományi képzési terület); az elemzés során nem a (Magyarországon) hivatalos tudományügyi besorolást használok, az adatokat nem igazítom egy másik besoroláshoz, tekintettel az adatbázis többbezes ismérvtáblájára, valamint a lehetséges eredmények pontatlanságára.

8. táblázat
*A vajdasági hallgatók tudományterületi megoszlása
a magyar felsőoktatásban, 2005–2010, fő, %*

Tudományterületek	Jelentkezők	%	Felvettek	%
Agrártudományi	575*	20	463	21
Bölcsész tudományi	382	14	284	13
Egészségügy, orvostudományi	333	12	252	12
Természettudományi	276	10	259	12
Informatikai	224	8	175	8
Társadalomtudományi	189	7	166	8
Művészeti	181	6	70	3
Gazdaságtudományi	180	6	126	6
Műszaki	146	5	103	5
Pedagógiai	111	4	93	4
Sporttudományi	81	3	48	2
Egyéb	70	2	72	3
Jogtudományi	58	2	50	2
Hittudományok	0	-	0	-
Összesen	2 806	100	2 161	100

Forrás: Educatio adatbázisa alapján saját szerkesztés, 2012.

*Megjegyzés: ** – A Budapesti Corvinus Egyetem Zentán működő kihelyezett kertész-mérnöki képzésére a fiatalok a központi felsőoktatási rendszeren keresztül jelentkeznek, magyarországi hallgatókként vannak nyilvántartva, ezzel magyarázható a magas agrártudományi részarány.

A legnépszerűbb szakok a vajdasági hallgatók körében: kertészmérnöki (14,9%), egészségügyi szakirányok – ápolás és betegellátás, prevenció, védőnő, szülésznő, csecsemőgondozó, táplálkozástudomány (5,7%), mérnök-informatikus (3,1%), orvos (3,0%), testnevelő tanár, edző, rekreáció szervező, egészségfejlesztő, sportszervező (3,0%), anglisztika, angol nyelv és irodalom, kommunikáció (2,9%), földrajz (geográfus, tanár) (2,9%), közgazdász, gazdálkodás és menedzsment (2,8%), pszichológia (2,7%), gyógy-pedagógia (2,4%). Ezek a szakirányok mérvadóak lehetnek (természetesen a reálisan és objektíven felmért infrastrukturális feltételeket figyelembe véve) az észak-vajdasági felsőoktatási intézményfejlesztési törekvések során – abból a szempontból, hogy az egyetemisták mit preferálnak, milyen aspirációkkal rendelkeznek. Az elemzésben egy korábbi kutatásom ered-

ménye³⁸ is újra bizonyítást nyer, nevezetesen, hogy hiány mutatkozik az egészségügyi felsőfokú képzés területén, ami a Magyarországon oklevelet szerző, szülőföldjükre vissza nem térő fiatalokkal is magyarázható, illetve azzal, hogy egészségügyi tudományok területén oktató intézmény a szűkebb régióban nincs. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar fejlesztését indokolja a fiatalok fokozott érkelődése a bölcsészeti, természettudományi, pszichológiai, gyógypedagógiai jellegű képzések iránt. Fontos megjegyezni, hogy a Foglalkoztatás-ügyi Hivatal adatai alapján a régióban pontosan ezek a profilok a hiányszakmák.

4.3. A vajdasági magyarok iskolaválasztási preferenciái Magyarország–Szerbia viszonylatban

A hallgatókkal/fiatal diplomásokkal készített beszélgetések során újra bizonyítást nyert: a Magyarországon tanuló, diplomát szerző hallgatók érvelése között sokszor szerepel, hogy bizonyos képzés (pl. logopédia, marketing menedzserképző, gyógytornász, villamosmérnöki) „csak Belgrádban van”, vagy „csak szerb nyelven” tanulható, viszont ők „saját anyanyelvükön szerettek volna tanulni” és oklevelet szerezni, „minőségi, színvonalas oktatás keretein belül”, színes kínálat mellett.³⁹ A környezetnyelvvel kapcsolatos problémákat több esetben is hangsúlyozzák a fiatalok, másrészt a szakmaelsajátítás miatt (is) egyszerűbb anyanyelven tanulni.

(...) „Az volt. Volt nehézségem a nyelvvel. A kémia gyakorlatvezető asszisztens-nő az meg is jegyezte, hogy mi nem igazán értjük egymást. Nem tudom melyik gyakorlaton rossz kémcsövet vittem el, pedig azelőtt elmagyarázták, hogy hogy s mint, melyik kémcső hova megy, merre megy, és én elvittem valaki másét, és akkor teljes volt a kavar... nem értettem meg. (...) Hát, igyekeztem minden előadás-ra elmenni, hogy legalább halljam... Jegyzeteket nem igazán tudtam készíteni, csak a szomszédokét néztem. Meg a könyvek ott voltak, a könyvek azok adottak voltak, hál' Istennek voltak könyvek, és akkor azokból készítettem a vizsgát. (...) Szótárral és hangosan. Elég kimerítő volt. És, hát, volt olyan szó, amit már tudtam a szótárban, hogy hányadik oldalon van, de az, hogy mit jelent, az eszembe nem jutott.” – A Szegeden diplomázott fogszakorvos hölgy újvidéki egyetemi tapasztalatait idézi fel (fogszakorvos, Szeged–Magyarkanizsa).

³⁸ Az észak-vajdasági régióban hiány mutatkozik főiskolai végzettségű, speciális szakképzettségű egészségügyi munkások, gyógyszerészek és szakorvosok iránt (Részletesen lásd: Takács, 2010c).

³⁹ A megkérdezettek személyes véleménye szerint az intézményválasztást döntően befolyásolja a magyar nyelven történő tanulás lehetősége. Sok esetben a diploma munkaerőpiaci esélyei válnak marginálissá. Ez főként Szerbia esetében igaz, ahol a felsőoktatási kínálat szűkös, míg Magyarország a hallgatók számára nagy lehetőségeket jelent, szakmai téren (egyéni szakmai aspirációk, későbbi munkaerő-piaci perspektívák).

A számadatok és kvalitatív elemzések alapján láthatjuk, hogy a földrajzi közelségnek, „a helyben tanulásnak” meghatározó szerepe van (a Szegei Tudományegyetemre iratkozik a legtöbb vajdasági hallgató, másrészt a BCE zentai kihelyezett képzése a szülőföldön tanulás miatt játszik meghatározó szerepet a régió felsőoktatásában). A közelség a Szerbiában tanuló hallgatók esetében is ugyanilyen fontos. Előbb tisztázódik a felsőoktatási intézmény helye (Szabadka elsősorban) és csak azután a konkrét szak. A tanulmányok költségei tovább optimalizálják a döntést: Szerbiában szempont, hogy az intézmény ne legyen távol a szülővárostól, hiszen így elkerülhető a költséges „bentlakás” az egyetemnek/főiskolának otthont adó városban, illetve ingázás esetén a rövidebb táv alacsonyabb útiköltséggel is jár.

A hazai felsőoktatási intézmények (köztük a magánkarok is) alacsonyabb presztízzsel rendelkeznek – az interjúalanyok véleményét összegezve. Mégis egyre nagyobb számban iratkoznak vajdasági magyar hallgatók Szabadka környéki magánkarokra. Indoklásukban a következőket említik: A szabadkai állami karon eluralkodó lehetetlen oktatásról számol be az adai közgazdász. Nem volt közvetlen kapcsolat az (indifferens) tanárok és a több ezer diák között, „inkább a sokat, de rosszul, mint a keveset, de jól elv” érvényesült; rosszak, idejét múltak voltak a tananyagok, egészen más volt a könyvben, mint ami a való életben (pl. informatika: a ’70-es évek számítógépeit tanulták a diákok, miközben az ezredforduló közeledett). A szabadkai közgazdász-hallgató ezek és hasonló okok miatt is iratkozott magánkarra: „Teljesen mindegy, hogy hova fizetem be közel ugyanazt az összeget, de a magánegyetemen bár normális bánásmódban részesülök” (kisebbségi számonkérés, jobb az oktatásszervezés, értesítenek mindenkit a vizsgákról, sokkal flexibilisebbek, a tanárok pedig törődnek a hallgatókkal [nem „a zsarnok szerepét játsszák”, mint az állami karon]). Az adai magánegyetemi diplomával rendelkező hölgy a következőket emeli ki: emberközpontú oktatás, közeli tanár–diák viszony.

Továbbá meghatározó tényező a magyarországi oktatás- és támogatáspolitikai és a vajdasági magyar elitképzés támogató rendszerei⁴⁰ – ösztöndíjak, kollégium megléte. Empirikus kutatásunkkal bizonyítást nyer: a magyar támogatás- és ösztöndíjpolitika deklarált célja – a szülőföldön való boldogulás – az esetek döntő többségében az egyéni érdek (egyéni haszon) alá rendelődik.

⁴⁰ A Vajdaság esetében: pl. Módszertani Központ, Agora Iroda Szabadka, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék.

Kérdező: „*És ha jól tudom, akkor az ösztöndíjszerződésben az van, hogy visszamennek, ugye? Volt egy ilyen kitétel benne.*”

Interjúalany (okl. geográfus, Pécs–Zenta): „*Igen, amíg diákok vagyunk, addig visszamegyünk. De amint nem vagyunk diákok, már nem megyünk vissza. Tehát ilyen önmegsemmisítő szerződés.*”

Kérdező: „*Tehát hogy is van? Amíg diák, addig...*”

Interjúalany: „*Addig kötelezve van arra, hogy tanulmányai után visszamenjen. De amint nem diák, már nincs kötelezve, hogy visszamenjen.*”

Kérdező: „*Akkor ennek mi értelme van? Ez ilyen látszat dolog, nem?*”

Interjúalany: „*Hát igen. Gondolom, ide is kellenek a szakemberek, vagy úgy gondolják, hogy kelleni fog, amikor megalkották ezt a törvényt. Meg fogy a magyarság, és akkor így akarják az értelmesebbjeit idevonzani. Van benne ráció.*”

Viszont a vajdasági magyar kisebbségi autonómia intézménye – a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) által kezdeményezett (2011/2012-es iskolaév), a Szerbiában megkezdett tanulmányok ösztöndíjaztatási rendszere – „*a havi 150 euróként*” emlegetett támogatáspolitikát elgondolkodtatja a 2010-ben Magyarországra iratkozott fiatal egyetemistát. Ha újra kezdené, lehet, megfontolná, mert komoly támogatásról van szó, és a fiatalabb ismerősök is éltek már ezzel a lehetőséggel, aminek egyértelmű célja, hogy minél többen iratkozzanak be és tanuljanak a szülőföldön.⁴¹

„(...) *Vannak azért fiatalabbak is, akiket ismerek, és őtőlük hallottam, hogy most nagyon sokan gondolkodnak, hogy ide jöjjenek, vagy oda, mert hogy lehet, hogy jobban megéri oda, mert itt nem biztos, hogy kapnak ösztöndíjat, ott viszont, ha bekerül, akkor kap.*” – a 2010-ben a Szegeci Tudományegyetemre iratkozó fiatal egyetemistát idézve (gyógypedagógia-hallgató, Szeged–Ada).

⁴¹ A Szerbiában készült interjúk alapján az a benyomás rajzolódik ki, hogy a Szerbiában tanuló vajdasági magyar hallgatók nincsenek tudatában a rendelkezésre álló állami ösztöndíj-lehetőségeknek. Állami ösztöndíjat nem is pályáznak meg a hallgatók, mert „nehéz megkapni”, de sokan nem is ismerik ezt a kategóriát. Vállalati ösztöndíjat említett egy interjúalany, míg a többi hallgató mind (kizárólag) a szülők anyagi támogatásával végezte tanulmányait. Az is jellemző, sőt általános jelenség, hogy minden hallgató al-bérletben lakott a tanulmányai során. Nem pályázzák meg a kollégiumot, nem veszik igénybe az állam által adott támogatási lehetőségeket. Megelégedetten jelentik ki, hogy ők tandíjmentesen (állami támogatott képzésen – „budzseton”) tanultak, de más pótlólagos anyagi támogatást nem kaptak.

4.4. Magyarországi és szerbiai diplomák (munkaerő-piaci) mérlege

A Magyarországon szerzett oklevéllel – az Európai Unió országainak munkaerőpiacán – jobb elhelyezkedési esélyeket remélnek a fiatalok, a szülőföldön viszont (a visszatérés esélyét is latolgatva) munkaerő-piaci integrációs problémákkal, a környezetnyelv (szerb) ismeretének hiányával, valamint a honosítási folyamatok hazatérést ellehetetlenítő, bürokratikus folyamataival szembesülnek. Az interjúalanyokkal készített beszélgetésekben *egyértelművé válik, hogy diplomával hazatérni bizony nem könnyű.*

A logopédus-gyógypedagógus hiányszakma a Vajdaságban, nagy szükség van az iskolákban ilyen szakemberekre, mégis a szegedi (adai) fiatal egyetemi hallgató, „ha úgy sikerül”, marad inkább Magyarországon. A Pécsen végzett (zentai) okleveles geográfus ösztöndíjas tanuló volt, de ma már látja, hogy diplomája nem piacképes (Magyarországban gondolkodva, viszont a Vajdaságban hiányszakma). A Budapesten élő (topolyai) szociológus több alkalmi munkát követően tapasztalta meg ugyanezt a tényt Magyarországon. A Pécsen letelepedett (zombori) főiskolai végzettségű gyógytornász sem tartja Magyarországon piacképesnek diplomáját (úszómesteri átképzéssel dolgozik), viszont haza mégsem jönne, annak ellenére, hogy szakmájában vélhetőleg hamarabb elhelyezkedhetne. Katonai civil szolgálaton egy otthoni kórházban dolgozott, látta a korrupt rendszert, látta a kilátástalanságot, a tehetetlenséget, és nem is szerette volna diplomáját honosítani. A Budapesten élő (topolyai származású), topolyai médiában elhelyezkedő fiatal hölgy is csak néhány hónapig dolgozott a helyi tévénél, inkább visszatelepült Budapestre, és előadóművészzel próbálkozik, óceánjáró hajókra készít zenekarakokkal pályázati anyagot, színészként lép fel stb. Kerüli a szűkös, kisléptékű, problémákkal terhes, valódi perspektívákkal nem kecsegetető „vajdasági világot”. A szegedi (magyarkanizsai) fogszakorvos szakmai gyakorlatra jött haza, de sem Szabadkán, sem Magyarkanizsán nem bíztatták munkahellyel, így visszament Szegedre. Szeged jelenti a „biztos pontot” az életében. A privát rendelőben, ahol dolgozik, jók a gépek, jók az eszközök, szép munkákat lehet készíteni, míg itthon hiányos és elavult a felszerelés.

Így egy *óriási kettősség jelenik meg*: azok a diplomák, amelyek Magyarországon nem hoznak érdemi munkaerő-piaci érvényesülést, azok a Vajdaságban hiányszakmák. (A magyar támogatáspolitikai elsődleges célja lett volna ezen hiányosságok pótlása.) Viszont Magyarországon tanulva, illetve tanulmányaik befejezését követően, a vajdasági magyar fiatalok nem tudnak (és nehezen hoznak áldozatot) a szerbiai munkaerőpiacon felzárkóz-

ni, integrálódni (környezetnyelv hiánya, kisebbségi társadalom-gazdasági perspektívák és a személyes szakmai fejlődés hiánya stb.).

A két országban megszerzett diploma között különbségeket vélnek felfedezni a munkaerőpiacra bekerülő friss diplomások. A Magyarországon végzetek úgy gondolják, hogy magasabb minőségű oktatásban részesültek, fontos számukra az EU-s diploma, azonban a munkaerő-piaci hasznosulás a mérvadó. Közgazdászként nehezebb munkát találni mindkét országban (telített piac), gyakori az átképzés, továbbképzés (mesterképzésre iratkozás), valamint (főleg Szerbiában) a rövidtávú közmunkaprogram alacsony fizetés mellett, magánvállalkozásoknál és feketemunka. Mérnökként bárhol és bármikor lehet munkát találni (elsősorban villamosmérnökként). A Szerbiában végzetek többnyire elégedettek diplomájukkal (hazai, állami intézmény által kiadott diploma presztízse, a szerb nyelv tudása, szemben a magánkarok által kiadott oklevelekkel). Érvelésük szerint a munkáltatók is jobban ismerik a hazai diplomákat, azok minőségét. Nem zárkóznak el annak lehetőségétől sem, hogy (esetleges) másoddiplomát Magyarországon szerezzenek. Több interjúalany is Budapesten szerzi mesterfokozatát, vagy doktori képzésen tanul Magyarországon – a szerbiai alap- és mesterképzést követően –, ami sikeres karrierépítési modellnek bizonyul, ugyanis a fiatalok munkahellyel továbbra is a Vajdaságban rendelkeznek, munkaerő-piaci kondíciók stabilak (az államnyelvet említve például), a külföldön megszerzett tudásukkal pedig érdemben tudnak szülőföldjüknek, kibocsátó régiójuknak segíteni.

5. HATÁRON ÁTÍVELŐ FELZÁRKÓZTATÁSI- ÉS INTEGRÁCIÓS KÉNYSZER/LEHETŐSÉG?

Kétségtől, a szabadkai székhelyű, magyarul is oktató intézmények vonzák a fiatalokat. Ez azonban a kisebbségi intézményfejlesztés hiányában (és munkaerő-piaci hasznosulás szempontjából) még nem elegendő. A teljes vajdasági magyar hallgatói kontingens, az elmúlt időszakban 4 700–5 200 hallgató között mozgott (a szerbiai és magyarországi felsőoktatásban egyaránt). Területi megoszlásuk és részarányuk a 2009/10-es tanévet alapul véve a következő:

- 14% Szegeden, 6% Budapesten, 1% Pécsen és 6% magyar vidéki egyetemeken;
- 28% Szabadkán, 40% Újvidéken és 5% a vajdasági vidéki felsőoktatási intézményekben;
- Szabadka és környékén működő magánkarokon tanulók (hivatalos adatok nem állnak rendelkezésre).

A vajdasági magyar hallgatók megközelítőleg fele (42%) Szabadkán és Szegeden tanul, lényegében a határ két oldalán lévő intézményekben koncentrálódik a legtöbb magyar hallgató.

Tényként kell kezelni *az észak-vajdasági régió felsőoktatási integrációs kényszerét*. A kisebbségi problémákkal küszködő régió a magyarországi partnerintézmények együttműködési hajlandóságára támaszkodhat csak. A képzési kínálat, valamint a képzések minőségi javítása céljából fontos lehet mindenféle együttműködés magyarországi intézményekkel. A határon átvélő felsőoktatási együttműködések „potenciális felületei” néhány tudományterület⁴² esetében súlyozottabban nyilvánulnak meg (tekintettel bizonyos tudományterületek Vajdasághoz/Szerbiához viszonyított alulreprezentáltságára a határregió szerbiai oldalán). Ezek közül a technikatudományok (különös tekintettel a termelési folyamatok, technológia, építészmérnöki, útépítő-mérnöki, vízgazdálkodási, környezetvédelmi szakirányokra), természettudományok és matematika, bölcsészettudományok (pl. idegen nyelvek, filozófia, pszichológia stb.) és művészeti képzések vonatkozásában legnagyobb a lemaradás, regionális szinten. Az egészségtudományok szintén hiányzó diszciplínát jelentenek (multidiszciplináris megközelítésben: egészségügyi technológiák, gyógyszerészeti technológia, üzletkötő-gyógyszerforgalmazó stb.). A közgazdász-menedzserképzés, hagyományos formában, felesleges a régió számára (munkaerő-piaci szempontok a következő fejezetekben). Viszont multidiszciplináris (vállalkozói, közgazdasági-közigazgatási és jogi, EU jog stb.) szakok, szakpárok formájában mindenképpen lenne jövője, együttműködő partnerekkel. A tanító- és óvóképzés 70%-a itt zajlik a tartomány északi részén, tehát bárminemű bővítés fölösleges, inkább változtatásra van szükség: a bölcsészettudományokat és természettudományokat is megjelenítő, kétszakos tanárképzések formájában.

⁴² A tudományterületek mellett említésre kerülő szakirányoknál a Magyarországon tanuló hallgatók által preferált szakokat is alapul vettem, ugyanis véleményem szerint fontos szerepet játszhatnak a képzési kínálat fejlesztése során.

6. A HATÁRRÉGIÓ GAZDASÁGI SZERKEZETÉNEK ÉS MUNKAERŐ-PIACI KAPACITÁSAINAK TERÜLETI ELEMZÉSEI

6.1. Humánerőforrás-fejlesztés a társadalom-gazdasági változások tükrében

A határrégió két szakaszát eltérő időben, évtizedes különbséggel érték a tranzíciós változások. A gazdasági térszerkezet átrendeződése ezért nehezen összehasonlítható a két ország esetében. 2010-re azonban, többé-kevésbé kikristályosodni látszik a régió gazdasági potenciálja (*csökkenő mezőgazdasági foglalkoztatottság, leépülő, nem versenyképes ipar, növekvő terciér szektor*), amely a humántőke fejlődésével szemben új elvárásokat támaszt.

Az átmeneti időszakkal a humánerőforrás átváltozásának is meg kell történnie, előrehaladást kell mutatnia. Az átmeneti időszakban lévő országok, a munkaerő komoly szerkezeti változásaiival, átszervezésével szembesülnek (*Šuljmanac-Šećerov-Durman*, 2006), ahol a munkanélküliség mindinkább a munkaerő nem megfelelő kínálatának (szakképzettség, mobilitás, flexibilitás hiánya stb.) az eredménye (*Božić*, 2005; *Radić*, 2005a).

A tudás strukturális erő, amely képes az embereket, rendszereket megváltoztatni, a humánerőforrás minőségét javítani, és képes a munkaerőpiacot modernizálni, érdekegyeztetési összhangot teremteni (vagy legalább is keresni a foglalkoztatottak és munkaadók között). A foglalkoztathatóság és elhelyezkedés (új) lehetőségei a piac szükségleteinek függvényében alakulnak. A piaci szükségleteket a tőketulajdonosok/munkáltatók formálják, igényeikkel, elvárásaikkal, gazdasági racionalitásukkal (*Pejić*, 2005; *Szlávitý*, 2008; *Takács*, 2008a). A foglalkoztatottak – munkájuk megtartása érdekében – folyamatos tudásmegújításra kényszerülnek, élethossziglani tanulás (Lifelong Learning – LLL) által biztosítva „munkahelyük állandósága” helyett, a mindenkor állandó szakmai felkészültséget. „A társadalom minden tagja egy állandó tanulási folyamat részesévé válik: megalapozva egy tanuló társadalom létrejöttét” (*Németh*, 2005: 15.). A *felnttktképzés* jelentősége nő, a képzettségek devalválódása során (felhígtult felsőoktatás, nem piacképes diplomák) korrekciós szerepet játszik (*Csete et al.*, 2010; *Papp Z.*, 2005), egyben az oktatási rendszer „innovatív kiigazítása”, amely során a munkaerő-piaci „szükségletek revíziójára” került sor (*Takács*, 2008a: 291.). *Keczer* (2007) meglátása szerint a felnöttképzés szerepének erősítésében a felsőoktatás nagy szerepet játszhat. A hagyományostól eltérő hallgtatói csoportnak, modern képzési formák által átadott, gyakorlatorientált tudás

a felsőoktatási intézmények regionális fejlesztésekben vállalt kulcsszerepét erősítheti.⁴³

Mivel a tudás meghatározó gazdasági erővé válik, nélkülözhetetlen az emberi erőforrás folyamatos fejlesztése (Zjalić, 2009). Az emberi tőkébe történő befektetés a legegyszerűbb gazdasági logikát követő gazdasági cselekmény, mégis kevés ország tulajdonít kellő figyelmet, stratégiai megközelítést a beruházás ezen válfajának (Šuljmanac–Šećerov–Durman, 2006; Sokić, 2008; Arandarenko–Ognjenović, 2008). Sok esetben – a termelési tényezők közül – a tőkét tartották deficitárius (a gazdasági fejlődést hátráltató) tényezőnek, sajnos azonban azt tapasztalhatjuk, hogy az emberi erőforrás is sokszor képez „szűk keresztmetszetet” egy gazdaságban (Zjalić, 2009). A megfelelő szaktudás, rátermettség, találékonyság, ügyesség, innovatív-készség és jó ötletek hiányában nehezen képzelhető el bárminemű fejlődés. Az emberi tőke profitszerzést szolgál (Sokić, 2008), közvetlenül képes értéktöbblet megvalósítására (Zjalić, 2009). Zjalić (2009) a tudás megfelelő irányítását az intellektuális tőkébe történő befektetéssel egyenlíti ki, amely során fő irányelvként a gazdaság és a munkaerőpiac szükségleteit kell szem előtt tartani.⁴⁴

⁴³ A 100 lakosra jutó, 25–65 éves korosztály részaránya a felnőttképzésben, a régió innovatív teljesítőképességét tükröző, nemzetközi mutató. Ez a mutató Magyarország esetében 2006-ban 4,2 (EU-25 9,9, míg Svédországban 35,8) volt (Keczer, 2007: 247.). Szerbiára vonatkozólag ilyen mutató nem áll rendelkezésre.

⁴⁴ Harak (2008a: 9–10.) egy vajdasági privatizációs példán, a dán „Carlsberg Srbija” sörgyár képviselőjében nyilatkozó HR-menedzser véleményét emeli ki: a szerb „oktatási rendszer rugalmatlan és lassú”. Nincs összhang a munkaerőpiac és az oktatási rendszer között. A jövőben a problémát stratégiai szempontból kell megközelíteni. Másrészt a formális oktatási rendszerben (is) további szemléletváltásra van szükség: a gépészmérnökök ma sikeres pénzügyi és marketingmenedzserek is egyben, és nem a termelői üzemekben dolgozó alkalmazottak. Szerbia egyik legsikeresebb cégében (Apatin község) nagy szükség van jó kereskedelmi szakemberekre, menedzserekre (Harak, 2008a). Úgyszintén, a német „Henkel” multinacionális vállalat szerb piacra történő bejutásakor a meglévő szervezeti struktúrákban („Merima” Kruševac) az eladás, marketing, pénzügyek és korporatív kommunikáció területén észlelt emberi erőforrásbeli hiányosságokat. Karavidíć (2008: 12–14.) vajdasági felsőoktatási intézmények legfelsőbb vezetőit szólaltatja meg. A felsőoktatási intézmények soha sem foglalkoztak komolyan a témával: Mít kell valójában „egy felsőoktatási intézménynek kitermelni”? Az intézmények intuitív viselkedése a jellemző, a humán erőforrás termelés szisztematikus és rendszerű megközelítése nem létezik. Az oktatást még mindig költségként, kiadásként és nem hosszútávú és fenntartható befektetésként kezeli a társadalom. Az európai felsőoktatási trendek követésével történnek pozitív változások (hatékonyabb vizsgáztatási rendszer, egyetemista mobilitás), de még mindig kevés a használható tudás, gyakorlati

Ugyanakkor ez az információ és tudástőke gyorsan elavul, használhatatlanná válik (Radić, 2005a), másrészt pedig a gyors technológiai fejlődés és globalizáció következtében új szakmák megjelenésére, régi szakmák eltűnésére kell számítani, amely során az oktatási rendszernek kell megfelelő, flexibilis nomenklatúrát biztosítania (Pejić, 2005; Šuljmanac-Šećerov–Durman, 2006; Takács, 2008a; Gábrity Molnár, 2009a, 2009b; Marković, 2009; Zjalić, 2009). Ivanić (2008) meglátása szerint, az oktatási rendszer újratervezésére van szükség, amely során azok a programok kapnak prioritást, amelyeket a kereslet határoz meg (Demand Driven Programs), és nem a felsőoktatási intézmények kínálata. Az intézmények kvázi robbanásszerű terjedése (Belgrádban 18, Újvidéken 12 menedzserképző magánkar) nem tud a valós tudás-átörökítésben szerepet vállalni (csak a pénzszerzésben, manipulációban), elvonatkoztatva attól a tényről, hogy „Szerbiában a diploma a legközkedveltebb termék” (Harak, 2008b: 8).

A globalizáció, globális kapitalizmus, *tudáson alapuló kapitalizmus (knowledge capitalism)* megjelenésével, a társadalmi gazdasági formáció szinte teljes egészében a pénz- és fizikai tőke helyett az intellektuális tőkére helyezi a hangsúlyt (Marković, 2009), kiemelve az emberi erőforrás jelentőségét (Zjalić, 2009), amelynek valós piaci körülmények között mutatkozik meg versenyképessége, minőségi és mennyiségi korlátossága, egyéb termelési eszközökkel történő helyettesíthetősége. Az emberi erőforrás megoldással tud szolgálni a világgazdasági recesszióra, a globalizáció kihívásaira, ezzel együtt a társadalom-gazdasági fejlődés új törvényszerűségeire (Sokić, 2008), hosszútávú versenyképességet biztosítva (Radić, 2005b).

6.2. Gazdasági tevékenységek területi jellemzői

A kistérségi/községi statisztikai adatok elemzésével bemutatásra kerül a vizsgált határ régió gazdasági térszerkezetének átalakulása 2001–2009 között. A *11. ábrán*, a szerb oldalon (2001-ben) még viszonylag jól fejlett, erős ipari szektor látható, míg a tercier szektor foglalkoztatottsági részaránya – a határ mindkét oldalán – viszonylag alacsony. Az agrárszektorban foglalkoztatottak száma Szerbiában magasabb, a megkésett tranzíciós folyamatoknak köszönhetően. Horváth (2006) a Kárpát-medence határ menti régióit elmaradott területekként mutatja be, ahol a gazdaság korszerűtlen szerkezete (magas agrárfoglalkoztatottság, elavult ipar, gyenge tercier szektor)

ügyesség, képesség. A szerb felsőoktatás továbbra is tudósokat és nem gyakorlati szakembereket termel.

a jellemző. Az elmúlt két évtizedben, a fejlett európai piacgazdaságokban a tercier szektor mennyiségi megerősödése (fejlett régiókban 50% fölötti foglalkoztatottsági részarány) és minőségi diverzifikálódása volt nyomon követhető. Az ún. termelői és üzleti szolgáltatások meglete nagyban befolyásolja a regionális versenyképességet, továbbá az innovációs hálózatok fejlődését is (termékfejlesztés, piackutatás, szabványrendszerek, komplex irányítási-menedzsment feladatok, termelési, értékesítési és logisztikai ismeretek stb.) – (Horváth, 2003: 212–214.). Regionális felsőoktatás-fejlesztési vonatkozásban, megfelelő oktatási programokkal elősegíthető az ilyen jellegű szolgáltatások humánkapacitási képviselete.

11. ábra

A foglalkoztatottak gazdasági főcsoportok szerint a határrégióban, 2001, %



Forrás: Opštine u Srbiji, 2002, Népszámlálás, 2001. Kartográfia: MTA RKK ATI, Kecskemét, 2011.

A határrégió gazdasági térszerkezetére jellemző változások a következőkben összegezhetők:

A foglalkoztatottak számának 10%-os (átlagos) csökkenése jellemzi Szerbia rendszerváltó gazdaságát. A társadalmi szerkezetváltás következtében bizonyos gazdasági ágazatok „leépültek”, míg néhány más ágazat „fel-

élénkült” a 2001-es helyzethez képest. A régió (Észak-Bácska, Észak-Bánát, Nyugat-Bácska) legnagyobb negatív változását – a foglalkoztatottság csökkenését – a mezőgazdaság, erdészet, vízgazdálkodás (45–55%-os csökkenés) és feldolgozóipar (24–43%-os csökkenés) területén regisztrálták. Az építőipar Nyugat-Bácskában sikeres szerkezetváltást élt meg, 35%-os növekedést mutat (Szabadka 87%, majd Magyarkanizsa, Zenta, Apatin, Hódság községek). A vendéglátóipar (49–59%), közlekedés (2–35%) és pénzügyi szolgáltatások (54–62%) területén a gazdasági tevékenységek visszaesése a jellemző. Néhány községben mégis az új, magántulajdonú KKV szektor éppen ezekben az ágazatokban hozott foglalkoztatottság-növekedést (pl. vendéglátóipar: Topolya, Szabadka, Kúla, illetve közlekedés és szállítmányozás területén: Szabadka, Kishegyes, Ada, Magyarkanizsa).

Egyes régióközpontok (Szabadka) a teljes szerkezetváltás során megőrizték foglalkoztatottainak számát, sőt növekedett is (4%), ami jellemzően a régióközpontok, nagyobb gazdasági tevékenységet koncentráló városok eredményességére utal. Ugyanez már nem mondható el Zomborról, sem Nagykikindáról (26–27%-os foglalkoztatás-csökkenés).

A gazdasági szerkezeti átalakulást követően a foglalkoztatottság a következő szektorokban növekedett: kis- és nagykereskedelem (7–134%), ingatlanpiaci közvetítés (144–476%), államigazgatás (20%), egészségügy (6–7%), oktatás (13–25%), egyéb szolgáltatások (55–72%). A magánszektor (vállalkozók, önálló tevékenységet folytatók és alkalmazottaik) számbeli növekedése is evidens. Szerbia 41%, a Vajdaság 35%, míg a régió 16–29%-os növekedést mutat.

Magyarországon a rendszerváltás lecsengésével, 2001-től a foglalkoztatottság növekedése figyelhető meg, országos szinten 58%. A Dél-Alföldön, a megyei szintű foglalkoztatottság (Bács-Kiskun és Csongrád megyékben) nem éri el ezt a szintet (23–29% a növekedés). A Dél-Alföldön növekszik az agrárfoglalkoztatottság (16%). Az iparban (51–84%), de főleg az építőiparban foglalkoztatottak száma növekszik jelentősen (508–560%-osan, jóval az országos átlag fölött). A kereskedelem, vendéglátóipar és pénzügyi szolgáltatás átlagos visszaesést mutatnak, az ingatlanügyek megyei szinten stagnálnak. A megyei szintű foglalkoztatottság jóval az országos szint alatt alakul, például a pénzügyi szolgáltatásokat illetően (HU: 46%-os növekedés, míg megyei szinten 29–44%-os csökkenés). A közlekedés, szállítmányozás (51–62%), közigazgatás, társadalombiztosítás (58–82%-kal) növekszik, viszont jóval az országos átlag alatti mértékben. Az oktatásban fog-

lalkoztatottak száma Csongrád megyében növekszik jelentősen, 46%-kal (HU: 7%).

A régió gazdasági térszerkezetének pozitív változásaiból kiindulva, feltételezhető egy tervezhető, „kiszámítható és értelemszerű” humán erőforrás-igény, illetve ezzel összhangban egy határozottabb szak- és felsőoktatási kapacitás-fejlesztés. *A fejlődő gazdasági ágazatok a régióban: ipar (HU), építőipar, kereskedelem (SRB), közlekedés és szállítmányozás (HU), ingatlanügyek, közigazgatás, védelem, kötelező társadalombiztosítás, oktatás (SRB), és némiképp a humán tevékenységek, egészségügy és szociális védelem (SRB).* Az elemzések 2001–2009 közötti (a rendszerváltást követő) ágazati összehasonlításokkal támaszthatók alá, az alábbi táblázatban.

9. táblázat A foglalkoztatottak számának változása gazdasági ágazatonként a határterrégióban. 2001–2009, %, 2001=100

Térség	Foglalkoztatottak összesen 2001	Foglalkoztatottak összesen 2009	A foglalkoztatottak számának változása 2001=100%	A foglalkoztatottak számának százalékos változása (100%) dynamikája	Mezőgazdaság, erdő és vadászat 100%	Ipar összesen	Építőipar	Kereskedelem	Vendég forgalom	Közelítés, szállítás, nyaralás, turizmus	Pénzügyi, biztosítási szolgáltatások	Információ- technika, kommunikáció, energia	Közlekedés, szállítás, biztosítás	Oktatás	Humán, egészségügyi, szociális szolgáltatások	Egyéb közös- hasznú szolgáltatások
SZERBIA	1 555 035	1 396 792	90	100	60	62	93	154	63	92	89	199	113	117	101	137
NUTS 2	404 872	362 349	89	100	57	66	103	176	64	92	66	191	114	123	104	136
VAJDASÁG																
NUTS 3 ÉSZAK-BÁCSKA	41 477	41 022	99	110	55	76	135	234	117	98	51	576	120	125	97	155
Topolya	8 316	6 619	80	89	58	67	14	269	167	146	47	1 063	108	128	93	130
Kishegyes	1 271	1 302	114	102	89	81	-	309	10	150	73	-	113	123	92	700
Szabadka	31 890	33 101	104	116	46	78	187	227	122	93	51	557	123	124	98	156
NUTS 3 ÉSZAK-BÁNA T	36 112	27 321	76	84	45	60	83	137	51	90	42	332	100	118	106	172
Ada	2 995	2 511	84	93	52	75	93	96	-	245	65	292	109	87	138	369
Magyarokanizsa	5 298	4 330	82	91	55	57	179	146	26	163	40	125	55	109	111	141
Nagykikinda	17 412	12 898	74	82	45	61	66	147	43	73	40	575	126	124	104	163
Törökkanizsa	2 670	1 762	66	73	52	62	34	15	41	65	36	-	97	128	92	131
Zenta	5 056	4 814	95	106	58	75	125	191	86	92	40	-	109	130	102	212
Csoka	2 681	1 007	38	42	13	20	3	187	0	71	76	600	86	127	120	213
NUTS 3 NYUGAT-BÁCSKA	43 150	30 185	70	78	51	57	46	107	41	65	38	244	117	113	107	99
Apatin	6 231	4 444	71	79	41	65	131	80	47	40	33	296	132	109	122	205
Küla	8 366	5 910	71	79	52	63	29	84	178	78	25	145	101	116	98	191
Hódáság	6 901	4 021	58	65	56	38	975	132	18	49	32	-	123	117	104	108
Zombor	21 652	15 811	73	81	51	58	35	115	22	73	46	288	116	112	107	89
MAGYARORSZÁG	1 687 313	2 660 713	158	100	169	174	545	129	110	307	146	184	222	107	115	68
NUTS 2 DÉL-ALFÖLD	211 560	262 112	124	79	116	151	619	90	88	151	56	112	182	113	102	60
NUTS 3 BÁC-SKISKUN MEGYE	84 697	104 172	123	78	98	158	660	101	84	160	58	101	158	99	104	50
NUTS 3 CSONGRÁD MEGYE	69 690	89 915	129	82	96	184	608	85	110	162	71	116	167	146	73	62

Forrás: Öpštine u Srbiji, 2002, 2010, KSH, 2010. alapján saját szerkesztés.

6.3. Diplomával a munkanélküliek sorában

Az innovatív felsőoktatási intézmények feladata a regionális gazdaság igényeit kielégítő humántőke képzése. A reálgazdasági folyamatok (a társadalmi-gazdasági térszerkezet változása, a piac változása) és a felsőoktatás közötti kommunikáció hiánya, diplomás munkanélküliek megjelenését eredményezi. Szerbiában magasabb a diplomás munkanélküliek részaránya (10,8%), mint Magyarországon (5,3%).⁴⁵ Szerbiában és Magyarországon is – az INNOAXIS határ régió területén lévő községekben és kistérségekben – az országos átlag alatt van a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek részaránya, a szegedi kistérség kivételével (10,8%).

12. ábra

*Felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek
száma a határ régióban, 2010, fő*



Forrás: NSZZ, 2011, KSH, 2010. alapján saját szerkesztés. Kartográfia: MTA RKK ATI, Kecskemét, 2011.

⁴⁵ Az EU-27 átlaga 2010-ben 4,9% volt. A szerbiai átlagot Észtország (9,1%), Spanyolország (10,5%), Lettország (9,9%) közelítették meg leginkább. Horvátország esetében a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek részaránya 7,4% volt 2010-ben (Eurostat, 2012).

6.3.1. A munkaerőpiac jellegzetességei a Vajdaságban

Az emberi tőke egy ország/régió legfontosabb erőforrása, fejlődési potenciálja és versenyképességi tényezője (Sokić, 2010), a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség pedig a vállalkozói készség, innováció hordozója. Đurđev (2010: 4–7.) a Vajdaság emberi erőforrásának fejlesztési irányvonalait tárgyalja.⁴⁶ Tekintettel arra, hogy a gazdasági válság a Vajdaságot sem kímélte, a tartományi-regionális végrehajtó szervek célja, a munkahelyek megőrzése, valamint a képzések-átképzések⁴⁷ által enyhíteni a foglalkoztatást érintő negatív helyzetet. A Vajdaság munkaerő-piaci struktúrája kedvezőtlen: iskolai végzettség nélküliek és alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők (I. és II. fokozat) nagy részaránya (40%), többletprofilok óriási részaránya (pl. menedzser). További nagy probléma a munkaerő alacsony mobilitása („falun, vidéken senki sem akar dolgozni”, viszont agrármérnökök, állatorvosok, orvosok iránt nagy a kereslet ott). A magyar (és egyben a szerb) vidékfejlesztés kihívása és nagy problémája „a vidéken élő, és ott egzisztálni tudó értelmiség hiánya” (megfelelő társadalmi ellátás, mobilitás és elkötelezettség, valamint a vidék attraktivitásának hiánya miatt) – (Buday-Sántha, 2010: 297.). Savić (2010) szintén a mobilitás hiányának problémáját említi (Újvidék vonzza a fiatal, képzett munkaerőt), továbbá a nagy területi egyenlőtlenségek problémáját emeli ki a Vajdaságon belül (Dél-Bácska és Észak-Bácska a legfejlettebbek). Crnković-Pozaić (2010) VAT viszonylatában versenyképességi hiányosságokként kezeli a munkanélküliségi-foglalkoztatási problémákat (alacsony foglalkoztatottság a fiatalok körében, minden ágazatot kivétel nélkül lefedő, feketegazdaságban megjelenő foglalkoztatottak magas részaránya). Heller Quinterio (2008) a fiatal munkakezdők kifejezetten hátrányos helyzetét hangsúlyozza: Szerbiában minden harmadik fiatal több mint két évet vár az első elhelyezkedésre, mindössze 40%-uk dolgozik a végzettségének megfelelő munkahelyen, felsőfokú végzettséggel.

A tartomány oktatási rendszere által képezett munkaerő nem felel meg a külföldi befektetők elvárásának sem, ezért átképzések és továbbképzések

⁴⁶ Miroslav Vasin-nal, a munka- és foglalkoztatás-ügyekkel, valamint a nemek egyenjóságával megbízott tartományi titkárral készített interjún keresztül mutatja be Đurđev (2010) a Vajdaság Autonóm Tartomány helyzetét.

⁴⁷ Új, tartományi alapítású oktatási központ nyílt meg 2012-ben, a vajdasági munkanélküli személyek képzésére, átképzésére, továbbképzésre (Edukativni centar za obuke u profesionalnim i radnim veštinama, APV: <http://www.centar.edu.rs>). Ezzel megteremtődnek az élethossziglani tanulás intézményesített (tartományi-regionális) feltételei is (Savić, 2010), amelyre a regionális gazdaságoknak nagy szükségük van (Takács, 2010b).

szükségesek (Đurđev, 2010), az oktatási rendszer a gazdaság folyamatosan változó igényeihez igazított kínálati oldalt kell, hogy biztosítson (Crnković-Pozaić, 2010; Savić, 2010; Sokić, 2008; Takács, 2010b). Példaértékű ír receptet kínál Mekgrat (2010), amely multiszektoriális megközelítést és párbeszédet, hatásköröket, forrásokat követel meg ugyan, de mindenképp irányadó lehet a Vajdaság humánerőforrás-fejlesztésében szerepet vállaló intézmények, és a versenyképességet megcélzó regionális fejlesztéspolitikára.⁴⁸

⁴⁸ Az ír oktatási és foglalkoztatási rendszer, illetve a munkaerőpiac flexibilitását és a flexibilitás által garantált sikerességet emeli ki Mekgrat (2010). A rendszer központi elemét egy bizottság, illetve szakértői csoport, a „Jövőbeli Képesítések Szükségeinek Bizottsága” (*Expert Group on Future Skills Needs – EGFSN*) képezi. Háromoldalú dialógust kezdeményez: (1.) kormányzati-állami szervek (a pénzügyi, gazdasági és oktatási minisztériummal az élen), (2.) munkaadók és (3.) szakszervezetek képviselőiben. Az elnöklő általában a legerősebb nemzetközi munkaadó. Ebbe a hármas dialógusba teljes felelősséggel be van kapcsolva minden – a humán erőforrás fejlesztésében érintett – döntéshozó és egyben végrehajtó szervezet is (például a minisztériumokon keresztül új felsőoktatási profil bevezetése történhet meg). A bizottság számára minden, a munkaerőpiac keresleti és kínálati adata rendelkezésre áll. Külön kutatási egysége is van (*Skills and Labour Market Research Unit – SLMRU*), továbbá egységes nemzeti információs rendszert működtet, amely rendszerben a különböző intézményekből (foglalkoztatási hivatal, bevándorlási ügynökség, felsőoktatási intézmények jelentése az oklevelet szerzettekről) érkező adatok integrálása történik, amely negyedéves jelentésben a humántőke iránti szükségleteket, a kereslet és kínálat keresztmetszetét összegzi. Ezt minden intézményben (főleg iskolákban) terjesztik, segítve és informálva ezáltal a potenciális középiskolai tanulókat, egyetemi hallgatókat a legkeresettebb képzettségekről. Külön jelentés készül a felsőoktatásban résztvevő hallgatókról is (elsőévesek), azzal a céllal, hogy átláthatóvá váljon a kormány, állam, társadalom számára, hogy 4–5 éven belül milyen profilú és végzettségű szakemberek megjelenése várható a piacon, hol nem lesz majd várhatóan egyensúly a szükséges képesítések és a kínálat között. Egy konkrét példát említ Mekgrat (2010): informatikai végzettségű szakemberek iránt mutatkozó hiány megoldásához a felsőoktatási intézmények beiratkozási kvótáit emelték meg (a matematikai érettségi nagyobb pontszámmal számított, így a felvételi rangsorokat is manipulálni tudták, egyéb egyénre szóló pénzügyi ösztönzők mellett), így a fiatalok egy integrált humán erőforrás politikán keresztül, az állam támogatását érezhették/élvezhették. Ez a nemzetgazdaság céljait szolgáló, humán erőforrás-fejlesztéseket biztosító politika a reális időben történő döntéshozatalon alapul, ami a sikerességének záloga is egyben, a társadalmi közeg turbulens változásait szem előtt tartva (Mekgrat, 2010). Ehhez Írország jelentős EU-s pénz-alapokból származó támogatást használt fel (Horváth, 2003; Mekgrat, 2010).

6.3.2. Diplomás munkanélküliek és szabad munkahelyek; munkaerő-piaci mérleg a szerb határrégióban

A következőkben a határrégió szerbiai oldalának (Észak-Vajdaság) specifikáltabb, részletesebb munkaerő-piaci elemzését mutatom be, a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek esetében. A Szerbiai Foglalkoztatás-ügyi Hivatal analitikus adatbázisának⁴⁹ községi adatai alapján (2010. december 31-én), a bizonyos képzési területet⁵⁰ képviselő, felsőfokú diplomával rendelkező, bejegyzett munkanélkülieket elemzem. A mérleg másik oldalaként, ezzel párhuzamosan, a munkáltatók által megfogalmazott (bejelentett) munkaerőigény, képzési terület szerinti bemutatása is megtörténik, regionális (NUTS 3 – körzeti) szinteken. Az összehasonlító adatok vizsgálatával betekintést kapunk a diplomás munkanélküliekről profilok (képzési területek) szerint, másrészt a diplomás munkaerő iránti igényről, szintén profilonként. Végeredményként a felsőoktatási intézmények „elhízázott diplomagyár” szerepköréről kapunk képet az észak-vajdasági régióban.

⁴⁹ Az adatbázis kérvényezése Belgrádból történt, többszöri levélváltással. A regionális szintű foglalkoztatási irodák nem rendelkeznek adatszolgáltatási kompetenciákkal. Adatokat csak a három vizsgált körzetre vonatkozóan sikerült beszerezni, így vajdasági szintű adatok hiányában összehasonlításokat nem tudok végezni.

⁵⁰ A munkanélküliek által képviselt felsőfokú végzettség megnevezése alapján történt meg a „képzési területek” összevonása. Mivel Szerbiában a törvényben létező tudományterületek nagyon összevontak (pl. társadalom- és humántudományok, amely a pedagógustól kezdve, a hitoktatót keresztül, a jogászt is tartalmazza), így objektív megfontolásból egy tágabb értelemben vett besorolást alkalmazok, és lehetőség szerint utalok a pontos képzettségre a legnagyobb számban megjelenő munkanélküliek és szabad munkahelyek esetében. Bizonyos profilok akár 20–30 megnevezés alatt is futnak: pl. közgazdász, szakközgazdász, ipari menedzser, kereskedő, könyvelő, és a többi, így itt is racionálisnak tartottam az összevonást.

10. táblázat
A diplomás munkanélküliek képzési területek szerint
a határregió szerbiai oldalán, 2010, fő, %

Sorszám	Képzési terület	Fokozat	Régió			INNOAXIS RÉGIÓ	A profil részaránya a felsőfokú v. munkanélkü- liek körében %
			NUTS 3 – Észak-Bácska	NUTS 3 – Észak-Bánát	NUTS 3 – Nyugat-Bácska		
1	Agrárképzési terület (agrárgazdaság, állategészségügy, élelmiszeripar)	Összesen	123	103	188	414	10,9
		Főiskola - VI	49	35	52		
		Egyetem - VII	74	68	136		
2	Műszaki képzési terület (gépészet, elektrotechnika)	Összesen	153	89	101	343	9,0
		Főiskola - VI	138	70	66		
		Egyetem - VII	15	19	35		
3	Műszaki képzési terület (technológia, vegyészet, textil, grafika)	Összesen	49	47	67	163	4,3
		Főiskola - VI	35	33	45		
		Egyetem - VII	14	14	22		
4	Műszaki képzési terület (építészet, közlekedés, vízügyek)	Összesen	59	19	42	120	3,2
		Főiskola - VI	22	7	18		
		Egyetem - VII	37	12	24		
5	Gazdaságtudomá- nyi, jogi és igazga- tási képzési terület (közgazdaság, jog, menedzsment, üzgyviteli informatika)	Összesen	601	364	682	1647	43,4
		Főiskola - VI	216	203	347		

Felsőoktatási határ/helyzetek

	Egyetem - VII	385	161	335		
6	Pedagógiai, böl- csész-, természet- és társadalomtudomá- nyi képzési terület (osztálytanító, óvónő, tanár, újságíró)*	Összesen	315	219	407	941 24,8
	Főiskola - VI	169	109	121		
	Egyetem - VII	146	110	286		
7	Orvos-, egészség- és sporttudományi képzési terület (orvos, fogorvos, gyógyszerész, edző)	Összesen	50	41	77	168 4,4
	Főiskola - VI	23	23	45		
	Egyetem - VII	27	18	32		
		1 350	882	1 564	3 796	100,0

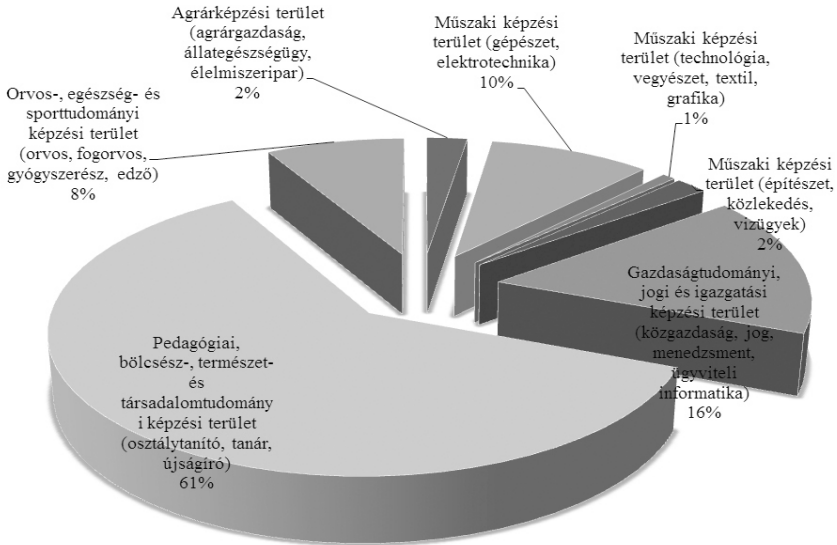
Forrás: NSZZ, 2011. alapján saját szerkesztés.

Megjegyzés: * – Az adott képzési területen elsősorban az osztálytanítók és óvónők jelennek meg.

A felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliként nyilvántartott személyek 43,4%-a közgazdász-menedzser, illetve jogi és igazgatási képesítéssel rendelkezik, míg a régióban minden 4. diplomás munkanélküli (24,8%) főiskolai végzettségű óvónő vagy diplomás osztálytanító. Minden 10. munkanélküli rendelkezik agrártudományi felsőfokú képesítéssel.⁵¹

⁵¹ A diplomás munkanélküliek legnépesebb csoportjai, képzési területeken belül (Észak-Bácska, Észak-Bánát, Nyugat-Bácska területi vonatkozásában), abszolút számokban a következők: főiskolai végzettségű mezőgazdasági mérnök (26+15+22), okl. mezőgazdasági mérnök (34+22+45), főiskolai végzettségű mérnökök (84+31+30 gépész-, elektronika-, elektrotechnikai mérnök), okl. építőmérnök (22). A gazdaságtudományi-, jogi- és igazgatási képzési területen – főiskolai végzettségű pénz- és bankügyi közgazdász (100+65+167) és ipari menedzser (30), okl. közgazdász (224+73+168), okl. jogász (59+37+64) – jelentkezik legnépesebben. A pedagógia területén a munkanélküli, főiskolai végzettségű óvónők (94+79+69), tanítónők (29+15+28), okl. osztálytanítók (57+36+131) csoportja a legnagyobb.

13. ábra
A munkáltatói igények diplomás munkaerő iránt
a határ régió szerbiai oldalán, 2010, %



Forrás: NSZZ, 2011. alapján saját szerkesztés.

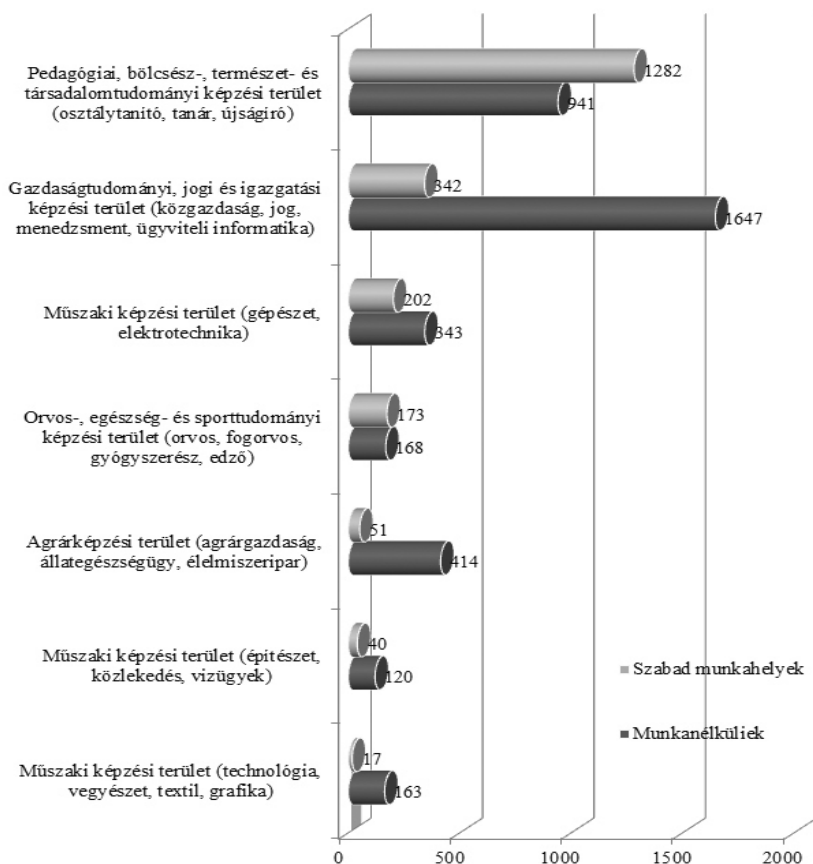
A munkáltatók által bejelentett (regisztrált) szabad munkahelyek betöltésére, az esetek 86%-ában egyetemi (diplomás, mester, doktori) végzettséget igényelt a munkáltató. Ez képzési területek szerint a következő profilokat jelenti:

- agrárképzési terület (2,4%) – állattenyésztés, állategészségügy, földmégmunkálás, növényvédelem, élelmiszeripari technológia,
- műszaki képzési terület (összegezve 12,4%) – okl. gépészmérnök, okl. villamossági mérnök, technika tudományok VII2, VIII fokozat, okl. grafikus, okl. vegyészmérnök, okl. földmérő, építész, építőmérnök, közlekedési mérnök (diplomás, mester, doktor),
- gazdaságtudományi, jogi és igazgatási képzési terület (16,2%) – főiskolai végzettségű menedzser, kereskedő, vállalati jogász, statisztikai szakértő, informatikus-statisztikus (diplomás, mester, doktor),
- pedagógia-, bölcsész-, természet- és társadalomtudományi képzési terület (60,8%) – a regisztrált munkahelyek mintegy kétharmada

- (szerb–horvát nyelvtanár, angoltanár, némettanár, zenetanár, illetve további tanárok a következő területekről: matematika, fizika, kémia, biológia, néprajz, történelem, földrajz és környezetvédelem, majd gyógypedagógus, pedagógus, pszichológus – egyetemi végzettséggel, mesterfokozattal),
- orvos-, egészség- és sporttudományi képzési terület (8,2%) – főiskolai végzettségű egészségügyi nővér, orvos, gyógyszerész, szakorvos.

14. ábra

A szabad munkahelyek és diplomás munkanélküliek mérlege, képzési területek szerint, 2010, fő



Forrás: NSZZ, 2011. alapján saját szerkesztés.

Néhány profil esetében túltelített a piac; az adott képzési területről kikerülő fiatalok iránt nincs, vagy csak alig van (esetleg speciális) kereslet. Ilyen a gazdaságtudományi, jogi és igazgatási képzési terület, ahol a munkanélküliek számához viszonyítva a szabad munkahelyek részaránya 20% körüli. Tekintettel a régióban működő, gazdaságtudományi képzést nyújtó számos intézményre, a piac telítettsége miatt várhatóan a közeljövőben sem lesz nagyobb változás. Esetleges megoldást a mesterképzési (multidiszciplináris) rendszer fejlesztése jelenthet, minimális intézményi kvótákkal, egy-két éves periódusban futó, speciális szakirányú képzésekkel (pl. statisztikai-elemzői szakirány). Hasonló helyzet mutatkozik az agrár- és műszaki (technológia, vegyészet stb.) képzési területeken, 10–12% mindössze a betöltetlen munkahelyek részaránya, ágazaton belül, a munkanélküliekhez viszonyítva. Itt az ágazatban lezajló szerkezetváltás jelenti a legnagyobb problémát, de a munkaerő alacsony mobilitása is szerepet játszhat. A műszaki képzés másik területén (gépészet, elektrotechnika stb.) 60%-ban betöltetlenek a szabad munkahelyek (202 szabad munkahely és 343 munkanélküli viszonya), ami a régióban működő felsőoktatási intézmény és a piac igénye közötti disszonancia meglétét feltételezi (itt további kutatások szükségesek). A műszaki képzések harmadik vizsgált területén (építészet, közlekedés stb.) a szabad munkahelyek egyharmada betöltetlen. Itt speciális végzettségű szakemberek (földmérő, építészmérnök) hiányoznak a régióban, amelyet a felsőoktatási intézmények jelen pillanatban nem tudnak kielégíteni (a helyzet esetleges új, multidiszciplináris jellegű mesterképzésekkel javítható, hasonlóan a gazdasági képzések esetében). Az orvos-, egészség- és sporttudományi képzési területen a szabad munkahelyek 103%-ban nincsenek betöltve. Itt a kétezres évek elején megindított reformok hatásai érezhetők (központi-kormányzati szabályozások, létszámleépítés, bizonyos tevékenységek végzésének beszüntetése a vidéki intézményekben stb.). Itt átképzésekkel orvosolható a helyzet. *A legnagyobb eltérés a pedagógiai, bölcsész-, természet- és társadalomtudományi képzési területen mutatkozik meg.* Nagyobb a szabad munkahelyek száma (136%), mint a munkanélküliek száma. *Tanári (bölcsész- és természettudományi) szakemberek képzésére van szükség a régióban.*

Somogyi és szerzőtársai (2010) az észak-vajdasági régió humán erőforrás-fejlődésének stagnálására, jövőbeli (előrelátható) lemaradására hívja fel a figyelmet (munkamorál, új kihívások, szakmai ismeretek). A munkaerőpiacot egy szélesebb, európai kontextusban (határok nélkül) és a régió gazdasági ágazatainak várható fejlődési pályája mentén kell értelmezni (átértel-

mezett mezőgazdasági termelés, innovatív feldolgozóipar, fémfeldolgozás, gépgyártás, vegyipar, könnyűipar, valamint a közlekedés és szolgáltatási infrastruktúra, tranzit forgalom, logisztika, turizmus és vendéglátási tevékenységek fejlesztésére összpontosítva). A fejlődés csakis regionális (tartományi) és lokális kompetenciák érvényesítésével (és nem a központi államirányítás dekoncentrált szervei által delegált intézkedések által) érhető el. A döntéshozatal alacsonyabb szintjein nyílik lehetőség olyan multiszektorális dialógus kezdeményezésére (oktatási intézmények, vállalatok–munkáltatók, foglalkoztatási ügynökségek stb.), amely érdemben is (és a valós szükségleteket szem előtt tartva) hozzá tud járulni a humántőke fejlesztéséhez, regionális szinten. Egy új regionális felsőoktatási és felnőttképzési központ létrehozása is ezeket a valós igényeket és szükségleteket tudná szolgálni a Vajdaság északi részén (Somogyi et al, 2010; Takács, 2010b).

SZABADKA FELSŐOKTATÁSFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

1. EGY ÚJ FELŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY LÉTREHOZÁSÁNAK/ TÁMOGATOTTSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

A felsőoktatás-kutatás egyik különálló szegmensével, mégpedig a kisebbségi felsőoktatás-politika, a kisebbségi intézményszerveződés kérdéseivel foglalkozom a fejezetben, Szabadka intézményfejlesztési lehetőségeit vizsgálva. A kutatás módszertani alapját a 4. ábrán bemutatott *felsőoktatási hatalmi harc modellje* képezi.

A kutatás a délvidéki kisebbségi felsőoktatás kiemelkedő szereplőivel készített mélyinterjúkkal (strukturált és félig strukturált)¹ igyekszik a három fő érdekcsoport (*az állami bürokrácia, akadémiai oligarchia, piac* és további stakeholderok) elképzeléseit feltárni. A kisebbségi intézményfejlesztések esetében meghatározó szerep jut a kulturális autonómiák intézményeinek, így a nemzeti tanácsoknak. A Vajdaság sajátosságaként (regionális autonómia) a tartományi (állami bürokráciát képviselő) szervek/titkárságok vezetői is befolyásolják ezeket a folyamatokat, mint ahogyan a városvezetés is. Az értelmiséget tömörítő jelentősebb civil szervezetek, kutatói műhelyek, politikai pártok és az egyház képviselőinek véleménye is összegzésre kerül. Kiemelt szerepet kapnak a felsőoktatási menedzsment képviselői, intézményvezetők és egyéb tudományos intézmények, amelyek a regionális és határon átívelő kapcsolatokban a helyi társadalom fogadókészségét, kapacitás-építési és stratégiai-fejlesztési elképzeléseit reflektálják. A megkeresett személyek (*Mellékletek*) beszámolnak arról, milyen felsőoktatási szerepben tudják Szabadkát elképzelni.

1.1. Szabadka felsőoktatásának rövid története

Szabadka város felsőoktatási hagyománya a XVIII. századig nyúlik vissza. *Wagner* (2011) egy 1870-ben alapított tanítói szemináriumot említ tanulmányában, amely a fiatalok számára helybeni tanulást, elhelyezkedést biztosított Maria Theresiopel-ben. A későbbiekben, 1920-ban, szintén Szabadkán működött a Vajdaság első egyetemi kara, nevezetesen a Jogi Kar (*Gábrity Molnár*, 2006a; *Uvalić*, 1952. Idézi: *Horváth*, 2010). *Vitéz Nagy* (1943) a

¹ Magyar, szerb és horvát nyelven készültek interjúk 2009–2012 között. A megkérdezett személyek szakmaisága, felsőoktatás (és kutatás) és kisebbségi politika területén tanúsított elkötelezettsége volt a meghatározó szempont az alanyok kiválasztásakor. Az interjúkat Rumenyákovity Melinda és Takács Zoltán készítették (10 mélyinterjú a „*Oktatási Kataszter 2010*” c. kutatás keretein belül készült, a Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium anyagi támogatásával).

délvidéki magyar felsőoktatás önálló intézményeként említi az 1942-ben Újvidéken alapított Keleti Kereskedelmi Főiskolát. Az intézmény a magyar gazdasági elit kinevelésének céljával jött létre, a „kelet” és „nyugat” közötti kereskedelem fellendítésére fókuszálva. A Báni-palotában működő intézmény a II. világháborút követően megszűnt. 1945 után következett be a szisztematikus leépítés korszaka a régió felsőoktatásában.

Szabadka városa *tradicionálisan multikulturális*, magyar, szerb, horvát, bunyevác nemzeti közösségek által lakott. A legutóbbi népszámlálás adatai szerint, a város lakossága mintegy 100 000 fő (96 483). *Szabadka a Vajdaság 2. legnagyobb városi rangú települése*, Újvidék után. A közösség² (141 554 fő) lakosságának etnikai összetételében első helyen a magyarok vannak: 35,7% magyar, 27,0% szerb, 10,0% horvát, 9,6% bunyevác és 17,7% egyéb nemzetiségűek, vagy nem nyilatkozott személyek (*Popis*, 2011).³ Tekintettel a város specifikus etnikai összetételére, nagyságára, a városban működő (nem önálló) felsőoktatási intézményekre, az elmúlt 10 évben többször is felvetődött az egyetemalapítás kérdése.

Egy új intézmény alapítása mellett több érv is felsorakozik. A leghatározottabb indokokat (és elképzeléseket) a vajdasági magyar közösség nevezte meg az elmúlt időszakban.

Gábrity Molnár (2003b, 2005a, 2006a), *Takács* (2009a, 2009b, 2010a), továbbá *Korhecz* (2012, 2013) érveléseikben kiemelik az anyanyelvű, szülőföldön történő oktatás biztosításának szükségességét „az óvodától az egyetemig”. Érvelésükben a vajdasági magyarság felsőfokú végzettségének növelése kap elsődleges fontosságot, valamint a szülőföldön maradás. Ugyanakkor a felsőoktatás fejlesztése más érvekkel is alátámasztható: nemzeti identitás megőrzése, anyanyelv ápolása, európai szintű tudás és versenyképesség megszerzése, emigráció csökkentése, a többségi nyelv hatékony el-sajátítása, munkaerő-piaci érvényesülés növelése, felnőttoktatás fejlesztése, a regionális-területi és kisebbségi okokból fakadó egyenlőtlenségek fokozatos felszámolása. Regionális, magyar/multietnikus egyetem létrehozásának forгатatókönyvei látszanak kikristályosodni a témával foglalkozó szerzők tu-

² A községek a szerb közigazgatásban néhány, esetenként akár 10–20 települést egyesítő, a lokális önkormányzat irányítása alatt álló, adminisztratív-területi egységet jelölnek (a magyarországi közigazgatási rendszertől eltérően).

³ A Vajdaság Autonóm Tartomány területén – a 2011-es népszámlálás adatai szerint – 1 931 809 lakos él. A tartomány etnikai összetétele a következő: 66,8% szerb, 13,0% magyar (251 136 fő), 2,6% szlovák, 2,4% horvát, 2,2% roma, 1,3% román és 11,7% egyéb nemzetiségű, illetve nem nyilatkozó személy (*Popis*, 2011).

dományos munkáiban, ahol egy önálló (az újvidéki egyetemi struktúráktól független) intézmény képviseli a nemzeti kisebbségek felsőoktatási és tudományszervezési érdekeit, igényeit. A meglévő, helybeli karokból (Szabadka, Zenta) verbuválódva, akadémiai alaptúdiumokon történne az oktatás, több nyelven (magyar, szerb, horvát, német és angol nyelvű lektorátusok működtetésével). Ugyanakkor *Takács* (2012) érveléseiben, a regionális-területfejlesztési és határon átvívelő felsőoktatás- és tudományszervezés lehetőségeinek kihasználásával lehet csak biztosítani a folyamatos (intézményi együttműködéseken alapuló) dinamizmust, színes képzési kínálatot, a tudástranszfer európai léptékű dimenzióját Szabadka felsőoktatásában.

1.2. Szabadkai egyetemkoncepció(k) – lassan őrlő malmok

A szabadkai egyetemkoncepció évtizedes tradícióra tekint vissza. A 2002 márciusában készült „*Vajdasági felsőoktatás fejlesztési program 2002*”⁴ valójában az a hatástanulmány, amely egy regionális, multietnikus egyetem

⁴ A 2002-ben készült dokumentum továbbra is időszerű, a vajdasági felsőoktatás fejlesztése szempontjából fontos célkitűzéseket fogalmaz meg: a magyar, illetve többnyelvű intézmény kisebbségi érdekeket szolgál, feladata az értelmiség utánpótlásának biztosítása, tudásátörökítés, a közösség kulturális és társadalom-gazdasági integrációjának elősegítése, regionális- és gazdaságfejlesztés ösztönzése, a magyar hallgatók számának növelése (7 000 potenciális hallgatóval kalkulál az intézmény). A dokumentum a bolognai folyamatok szerbiai alkalmazásakor, a felsőoktatási reformok közepette születik meg. Az MNT és a kisebbségi politikum lobbitevékenységének szükségességére hívja fel a figyelmet a dokumentum. Megállapítást nyer továbbá: „A Vajdaság szellemi központja vitathatatlanul Újvidék, de a magyarság Szabadka”. A legtöbb magyar hallgató a szabadkai karokon tanul. Mégis, az egyetemszervezés során szükség van az újvidéki magyar tanárookra. Nélkülük nem lehet egyetemet csinálni Szabadkán. A 10 évvel ezelőtt íródott dokumentum már felhívja a figyelmet a következőkre: „Az Újvidéki Egyetem, mint szellemi központ továbbfejlődése ne sodorja még mellékesebb helyzetbe a szabadkai kapacitásokat, amelyek szellemi központtá válása nem csak regionális, hanem kisebbségi szükséglet is.” Sajnos, az elmúlt 10 évben az egyetemi struktúrák konzervatív, értékőrző viselkedése miatt, pontosan ezeknek a folyamatoknak lehattunk szemtanúi: Szabadkán csökken a hallgatók száma, míg Újvidék meghatározóan kiemelkedik a felsőoktatási kapacitások területén. A multietnikus egyetemi koncepció értelmében a szabadkai karok betagosodnának, azzal, hogy a közgazdász-képzés dominál (megtartva az újvidéki osztályt), egy politechnikai kar jön létre (ÉK és SZMSZ, valamint az akkor még működő GDF egyesülésével), továbbá a kertészeti kar és a mezőgazdasági kar szorosabb munkája további lehetőségek felé nyit: élelmiszeripari képzés. Az intézményfejlesztés a Szegedi és Pécsi Tudományegyetem segítségével volt előre látva (élelmiszeripari képzés, gazdaságtudományi képzés stb.). Ezzel a Magyarországon élő Ph.D. hallgatók és már fokozattal rendelkezők helyzetbe hozására is lehetőség nyílt, a vendégtanárok pedig tovább javítanak a minőségi egyetemi oktatói állományt (7 000 diákra 240 tanár – 29:1-hez mutató, ami az Újvidéki Egyetemen is érvényes) – (VFFP, 2002).

létrehozását célozza meg. Magyar kezdeményezés volt, a program kidolgozásának megrendelője a Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda. Több neves szakember, az akadémiai elit képviselője vett részt a kidolgozásában. 2003-ban létrejött a „*Multietnikus Egyetem Alapítási Bizottsága*”, majd 2003. július 22-én, a Szabadkai Községi Képviselő Testület (nagy vitákat követően) határozatot hozott az egyetemalapítás indoklásáról. Miután a bizottság elvégezte az alapítás szakmai indoklását, 2004. március 2-án a Szabadkai Képviselőház elfogadta a szabadkai állami egyetem koncepcióját, majd a tartományi kormánynak továbbította. A politikai szintér 2004-től kezdve számos meglepetéssel szolgált (többszöri parlamentáris választások, új pártkoalíciók, Montenegró kiválása, alkotmányozási folyamatok, a Hágai Nemzetközi Törvényszék (HNT) által elítélt szerbiai háborús bűnösök, majd Koszovó elhúzódó kérdése); ezek egyáltalán nem kedveztek a délvidéki magyar politika érdekérvényesítési célkitűzéseinek, így az egyetemalapítással kapcsolatos tervek megvalósításának sem.

Az alapítás alapérvei és az intézmény alapításának gazdasági-társadalmi indoklása tíz év távlatából sem változtak, viszont a felsőoktatási közeg, illetve a környezeti körülmények hoztak jelentős változásokat (EU, Bologna, új felsőoktatási törvény, folyamatos politikai harc [lokális, majd 2012-től követően, az Alkotmánybíróság döntését illetően, tartományi szinten is], folyamatos konszenzushiány és érdektelenség), amely a megvalósíthatósági tanulmány új erőviszonyokhoz történő idomítását követeli meg. A magyar közösség által megfogalmazott prioritások ugyan lassabb léptekkel, de realizálódnak (például: MTTK, Európa Kollégium), 2013-ig mégsem tudott a dokumentumban tervezett egyetem megalakulni. Következetes és kimért hazardírozásra van szükség ahhoz, hogy a felsőoktatás kerékkötői fokozatosan felszámolhatókká váljanak (*Gábrity Molnár*, 2006d).

1.3. „*Két malomban őrlődő*” – szerb és magyar felsőoktatás-fejlesztési koncepciók Szabadkán?

Az egyetemalapítás a többségi nemzet képviselőit is foglalkoztatja. Ebből is látszik, hogy (a kisebbségi intézményfejlesztési indokon túl) társadalom-gazdasági és lokális fejlesztési érvek támasztják alá az egyetemalapítást, és nem „csak egy olyan téma, amelyet a kisebbség favorizálna, multietnikus jelzővel felruházva”.

A szabadkai városvezetés kezdeményezésére 2010 őszén újra napvilágot látott az „egyetem-téma”. „*Kell-e Szabadkának egyetem?*” elnevezésű beszélgetést, tribünt tartottak Szabadkán, a Szabadegyetem (illetve az Agora

szervezet) szervezésében.⁵ A nyilvános vita során (általánosságban) a politika képviselői kiálltak az egyetemalapítás mellett, mondván Szabadkának igen is kell egyetem. Az egyetem „húzza a gazdaságot”, összegyűjti, vonzza a fiatalokat, fontos befolyással van a környezetére. Szabadka mintegy 400–450 000 ember vonzáskörzeti központja a régióban. Természetes európai tendenciák következtében történik meg a felsőoktatás decentralizációja – emelte ki a tartományi oktatási titkár – ahol az egyetem feladata a tudományos-kutatói erők koncentrációja, a fiatalok vonzása, ami Szabadka fejlődéséhez járulna hozzá. Szerbiában a nepotizmus és belterjesség jellemző a felsőoktatási intézményekre, ami nagy probléma. A felsőoktatási foglalkoztatottak is a nagyobb központok felé gravitálnak. Fontos hangsúlyozni, hogy tartományi szinten a 14 autonóm kar némelyike eleve egyetemi jelleggel bír (szervezettség, anyagi források, hallgatók száma), és némely esetben a karok közötti átjárhatóság, egymás közötti kommunikáció és együttműködés hihetetlenül gyenge. A szabadkai helyzettel kapcsolatban a titkár a következőket összegzi: valamikor két nagy presztízsű tudományterületet fedett le a város: gazdaságtudományok és műszaki tudományok. Ez idővel megváltozott, megkopott. Ma a Közgazdasági Kar hallgatói és tanárai is az újvidéki központ felé gravitálnak, az Építőmérnöki Kar alacsony regionális beágyazottsággal bír (belgrádi beutazó tanárok), a tanítóképző küldetését teljesítette, profilt kell váltani (kétszakos tanárképzés és pedagógia), óvónőre sincs valójában a munkaerőpiacnak szüksége (új profil: sport szakirány). A műszaki felsőfokú (szakfőiskolai) képzés gyengül, az iskola speciális helyzete miatt (nehéz az átjárhatóság a felsőbb vertikumok felé – MSc, doktori képzés) gyengül az utánpótlás. Mégis, véleménye szerint a legnagyobb probléma, hogy *„Szabadkán az elmúlt 20 évben sokkal többet foglalkoztak az egymás közti viszonyokkal, mint a város fejlesztésével”*. Másrészt, soha nem volt ennyi miniszter, államtitkár, tartományi tisztségviselő, mint amennyi az utóbbi időben van Szabadkának, mégsem történt egyszer sem bármiféle egyeztetés és kezdeményezés, hogy együtt tegyenek valamit a városért. Maga a közigazgatási-politikai szintek (tartomány–köztársaság) közötti kommunikáció (az akkreditáció példáját említve) hihetetlen rossz.

⁵ A „Kell-e Szabadkának egyetem?” (*„Treba li univerzitet Subotici?”*) elnevezésű tribün meghívott vendégei voltak Szabadka város oktatási kérdésekkel megbízott tanácsnoka (Ljubica Kiselički), a tartományi oktatási titkár (Prof. Dr. Jeges Zoltán), valamint az Újvidéki Egyetem rektorhelyettese (Prof. Dr. Pere Tumbas). Az első két személy interjúfelkérésnek is eleget tett, és nyilatkozott az egyetemalapítási kérdésekkel kapcsolatosan. A nyilvános vita gépelt anyagára többször is hivatkozom a kötet egyes fejezeteiben (*Agora*, 2010).

Az európai elvárásokat (20–40%-os felsőfokú végzettség) sem szabad figyelem elől tévesztetni, és konszolidálni kell az erőket Szabadkán, meg kell teremteni a saját egyetemet a város számára.

A prorektor egy komoly stratégiát hiányolt, majd a gazdasági fenntarthatóság kérdését, valamint az ismeretlen foglalkoztatási hátteret emelte ki: Dilemma, milyen piacot kell ellátni: regionálist, európaít? Milyen modellt akarunk követni, amely a gazdasági realitások medrében tudja tartani ezeket a kezdeményezéseket: tradicionális egyetem vagy tudományos-kutatói egyetem („az oktatás és kutatás mixe”)? Ma már ezek nem korszerű koncepciók: egyetemi szövetségek jönnek létre, a kapacitásokat maximálisan kihasználva, és nem ismételve (másolva) a programokat (Szabadka, Szeged, Arad, Eszék, Újvidék egyesített erejét kell kihasználni). A prorektor (aki a Közgazdasági Kar tanára, volt dékánja is egyben) a következő kérdést veti fel: *„Mit csinálunk a szabadkai közgazdászképzéssel, és az ide iratkozó 200 hallgatóval? Hogy lesz ez finanszírozva, fenntartva? A saját pénzeszközök nagy része költségtérítéssel képzésből (illetve kutatásból) jön össze, amelyhez attraktív programok kellene, hogy ide tudjuk vonzani az egyetemistákat.”* Annak ellenére, hogy a prorektor *„érezelmileg: Igen, Szabadkának kell egyetem!”* választ adná a tribün által megfogalmazott kérdésre, mégis egy másik megoldási opciót javasol: a meglévő Újvidéki Egyetemen belül fejleszteni más karokat, tartalmakat és programokat, amihez megfelelő emberi és egyéb erőforrás is van. Ezen kell, véleménye szerint, elgondolkodni. Új szakokat/karokat a gazdasági-intézményi racionalitás mentén, (csakis) a meglévő humán erőforrásra építkezve lehet létrehozni. Anyagilag ez a fenntartható (továbbá az „állandó, stabil-jellegű dolgok”). Valamint a nyelv kérdését veti fel: angolul kell képezni, nem szerbül, sem magyarul. Ehhez azonban nincs erőforrás.

A városvezetés tanácsosa német példákat említ, ahol a gazdasági kamarával közösen történik négyévente a profilok meghatározása, ezzel szemben Szerbiában 40 éves képzési profilok vannak. Itt kell egy nagyfokú flexibilitás. Ha Szabadka ennyi magánkart tud „foglalkoztatni”, akkor itt igenis van lehetőség, és még mindig nem késő. Bizonyos dolgokról nyíltan kell beszélni: *„Ha a kezdeményezés magyar politikai áramlatok (VMSZ) indítatására jelenik meg, akkor ez egy 'magyar egyetem' lesz (...), ha viszont szerb politikai kezdeményezés, akkor a szerbeknek már van egy egyetem, miért csinálnak Újvidéknek konkurenciát...”* – (a városvezetés véleménye). Nagyjából ez jellemezte az elmúlt 10 év politikai légkörét, azzal, hogy az

akadémiai körök tovább próbáltak az egyetem ellen érveket felsorakoztatni. A tanácsnok továbbá a Siemens betelepülését említi; a cég betelepülésében fontos szempontot képviselt a helybeli műszaki képzés. Mások jogi és közgazgatási tanulmányok szükségességéről tesznek említést. A tanácsnok megítélése szerint szükség van néha a hazardírozásra is: Kragujevac és Niš példáját említi, akik „*kaptak egyetemet*”, holott messze nem rendelkeztek akkora potenciállal, mint Szabadka, csak Szabadkán a kérdést mindig túlzott racionalitással közelítették meg.

Az akadémia képviselőiben nyilatkozók és felszólalók⁶ közül néhányan erősen bírálták a politika képviselőit és az egész kezdeményezést: „*Nem megalapozott és felelőtlen társadalmi viselkedés*” egy egyetem alapítása. Egyáltalán nem is kellene „*politikuskoknak ebben részt venni*”, az „*eddig is bizonyított tetteiket egy egyetemmel koronázni*.” Egy egyetem a „*társadalom csúcsa*”, „*egy jó, korszerű, nyitott egyetemet megcsinálni, hát az egy történelmi, korszakalkotó vállalkozás, hát ezt csak ambiciózus közösségek, ambiciózus, felelősségteljes társadalmak képesek megcsinálni. Ez az akadémia dolga, erről a politikának nem kell vitatkoznia*.” Egyetlen egy fejlődési momentum sem követhető nyomon Szabadka esetében, ami a várost arra jogosítaná fel, hogy egyetemet alapítson. Ez egy szegény társadalom, teljesen lesüllyedő, leépülő. Jellemzői: korrupció, bűnözés, „*a nem ellátó és nem termelékeny koalíciók erősödése*”, a termelés helyett a tranzakciós ügyeskedéseken alapuló gazdasági légkör és rövidtávú fogyasztói magatartás jelenléte, a „*mától a holnapig mottó*” érvényesülése. Ilyen légkörben nem jöhet létre egy egyetem. Többen azzal érveltek az egyetemalapítás ellen, hogy túl sok a befejezetlen beruházás Szabadkán, egy ilyen jellegű, új projektum nagy rizikó lenne. Szabadka város teljes fejlődési terve és fejlesztési filozófiája kell ahhoz, hogy egy ilyen volumenű tervet el lehessen indítani (Agora, 2010).

1.4. „*A szabadkai székhelyű magyar nyelven (is) oktató állami egyetem*”

Az egyetemalapítás kérdése 2012 decemberében újra megjelenik. Az MNT felsőoktatási ügyekkel megbízott tanácsosa általi állásfoglalás, a „*szabadkai önálló magyar egyetem*” alapításával kapcsolatban, egyre nagyobb visszhangot kapott. Támogatottság sem az akadémiai elit, sem a politika

⁶ Egyébként a beszélgetésen szinte kivétel nélkül a helyi Közgazdasági Kar tanárai vettek részt.

részeről nem tapasztalható. A témát folyamatosan az MNT forgatja. Ennek (és részben magyarországi befolyásnak) köszönhetően, 2013 áprilisában újra napirendre kerül a Szabadkai Egyetem témája, mégpedig a Vajdasági Magyar Akadémiai Bizottság által megszervezésre kerülő „*Vajdasági Magyar Tudóstalálkozón*”.⁷ Valós „diszkurzus” egyáltalán nem alakul ki, kérdések, megjegyzések sem hangzanak el. A téma továbbra sem lel igazi fogadtatásra a vajdasági magyar akadémiai elit körében.

Az MNT oktatási stratégiájának következetes véghezviteléből adódóan látja úgy *Korhecz* (2013), hogy a meglévő kínálat nem elég. Ezért is történtenek kezdeményezések közös programok fejlesztésére, magyarországi intézményekkel (Óbudai Egyetem és MTTK informatika-mérnök tanárképzés). Az MNT által támogatott ösztöndíjasok száma 2013-ban 850-re nőtt, lényegében ezzel is érvel *Korhecz*, amikor a szabadkai székhelyű egyetem vízióját vázolja föl. Számításai szerint évi 150 magyar hallgató beiskolázására kerülhet sor, továbbá számol a többségi nemzet fiataljaival is, akik helyben szeretnének majd tanulni (ahogy azt most is teszik az egyes karokon és a fizetős magánkarokon). Mindenképp többnyelvű (magyar, szerb, angol) képzésekben tudja az

⁷ A szervezést, programegyeztetést az MTA (illetve a Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság) fokozott figyelemmel kíséri, ösztönözve és egyben támogatva a témát. Ezt a vajdasági magyar akadémiai elit nem igazán „veszi jónéven” (ismételten az akadémiai elit, az elsősorban újvidéki karokon tanító tanárokból álló Vajdasági Magyar Akadémiai Bizottság érdekei/ellenérdekei kerülnek felszínre), hiszen a potenciális egyetem létrejöttének témáját „látens módon ugyan, de csillapítani szeretné”. A konferencia témája (már a plenáris előadások is) – az első előadás kivételével (*Korhecz*, 2013: *A szabadkai székhelyű magyar nyelven (is) oktató állami egyetem: utópia vagy merész vízió?*) – eltolódik a tehetségápolás irányába; 2011-től a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete (elnökség: Novák Anikó, Rózsa Rita, Takács Zoltán) egyre erősebben és aktívabban szerveződik, tevékenykedik, és mintegy 120 tagot tömörítve felméri a doktoranduszok helyzetét egy kárpát-medencei „*Aranymetszés*” c. kutatásban. A kutatási eredményekkel a társaság és vezetői egyben azt sugallják, hogy a vajdasági magyar fiataloknak a Szabadkai Egyetem „létkérdés és szakmai érvényesülési kérdés.” *Novák és Csata* (2013) kiemelik, a (felmérésbe bekerült) vajdasági magyar hallgatók 69%-a Szerbiában akar dolgozni, a „kettős (magyar és szerb) szakmai integrációt” nagyon fontosnak tartják („hid szerepe”, új tudás stb.), de a jelen körülmények között nincs kiterjedt intézményi keret, amely ezt lehetővé tenné. A konferencia szekciói is érdekesen szerveződnek: a Szabadka felsőoktatásával foglalkozó témák (mérnökképzés Szabadkán, egyetemi világranglisták, diverzifikáció, Szabadka felsőoktatása) – vegyülve például az irodalomtudományokkal – több különböző szekcióban jelennek meg. Egyben zárószóként Berényi akadémikus bejelenti, hogy ősszel újabb diszkurzus megszervezésére kerül sor, amelynek témája csak a Szabadkai Egyetem lesz (ugyanis addigra – véleménye szerint – megfelelő ismeretanyag halmozódik föl). Egyértelmű az akadémiai elit „visszafogottsága” a témát illetően.

egyetemet elképzelni, és kizárólag állami alapítású intézményként (amelyben az MNT társalapító lehet). Véleménye szerint az alapot az SZMSZ, MTTK és a Corvinus kihelyezett képzése adja majd. Egy problémával (többek között) nem számol az MNT elnöke, nevezetesen, hogy ezzel csak kettő tudományterületet tud az egyetem lefedni. Tehát a konszenzushány és támogatottság mellett, továbbra is hiányzik a harmadik oktatási-tudományterület. Kicsit érezhető az MNT nevében nyilatkozók bizonytalansága a nyelvet illetően is, nevezetesen magyar vagy multietnikus egyetem legyen?

Felvetődik a kérdés: *Mi az intézményalapítás realitása az eddigi koncepciókat felülvizsgálva?* A szerb vezetőségű karok és a szerb akadémiai elit (újvidéki egyetemi elkötelezettsége miatt) nem támogatják a Szabadkai Egyetem koncepcióját. Hasonló a vajdasági magyar akadémiai elit hozzáállása is. A városvezetés (amely 2008 óta elsősorban szerb érdekeltségű) támogatja az egyetem létrehozását, rendelkezik elképzelésekkel. Az MNT szintén támogatja (kezdeményezi) az alapítást, viszont a két fő támogató fél között kitapintható egy ellentét: a nemzetiség és az oktatás nyelvének kérdése. Mivel a kezdeményezést ez a két fél támogatja leginkább, meg kell találni a kompromisszumot, nagyobb figyelmet szentelve a nemzeti tanács(ok) oktatásfejlesztési törekvéseinek.

Fontos megemlíteni a *Horvát Nemzeti Tanács (HNT) álláspontját* is, amely nem rendelkezik elkülönülő (saját) egyetemfejlesztési koncepcióval, mégis vannak felsőoktatás-fejlesztési igényei. Hasonlóan a magyar nemzeti közösséghez, a Horvát Nemzeti Tanács elnöke is szükségesnek látja a horvát (bunjevac) közösségen belüli kedvezőtlen képzettségi struktúra javítását. A horvát kisebbségi közösség főleg Szabadka és Zombor környékén koncentrálódik, a modernizációs folyamatoktól távol esve. A közösségre jellemző az agrár-beállítottság. Nem polgári társadalom. Kevesen iratkoznak egyetemekre. A horvát állam, a '90-es évektől (hasonlóan a magyar államhoz), bizonyos kisebbségi kvótákkal, évi 30–40 horvát nemzetiségű diáknak biztosított lehetőséget Horvátországban tanulni, ami nagyon fontos volt a kisebbségi értelmiségképzés szempontjából. Viszont nagy probléma (szintén párhuzam vonható a magyar kisebbség helyzetével), hogy mindössze 10%-uk tért vissza. Sajnos, a horvát közösség érdekérvényesítési képessége igen gyenge. A HNT elnöke példaként említi azt a kezdeményezést, amellyel az Újvidéki Egyetemen Horvát Nyelv és Kroatisztika Tanácsokat szerettek volna nyitni, ami szerb ideológiai okok miatt meghiúsult. Az identitás szempontjából a legnagyobb probléma, hogy az emberek nem

gyakorolják az irodalmi horvát nyelvet. Egy újonnan szerveződő egyetemen belül a horvát nyelv oktatásának és vizsgáztatásának intézményes formáját kellene megtalálni. Néhány évvel ezelőtt volt kezdeményezés horvát tanítók képzésének beindítására, ám ez nem sikerült. Nem sikerült a horvát–magyar teológiai kar létrehozása sem. De – az elnök véleményét összegezve – nem is erre van igazából szüksége a horvát közösségnek. A nyelv ápolása, művelése sokkal fontosabb lenne. Ezek a nemzetiségi igények mindenképp integrálandók a „magyar nyelven (is) oktató” intézményi vízióba.

Tény, hogy jelen pillanatban „az egyetem-ügyet” a köztudat a Magyar Nemzeti Tanáccsal társítja. *Korhecz* (2013) az év végéig szeretné az egyetemalapítást, illetve annak hatástanulmányát elkészíteni/elkészíttetni, majd annak tükrében megkezdeni a tárgyalásokat, egyeztetéseket az intézményekkel, Szabadka várossal, minisztériummal, Vajdasági Magyar Szövetséggel (VMSZ).

1.5. Multietnikus, több nyelven (is) oktató vagy önálló magyar egyetem kell Szabadkának?

Az interjúk során – kimagasló képviselőik által – megszólaltatott magyar, szerb és horvát nemzetiségek lehetőséget kaptak arra, hogy kifejtsek véleményüket a potenciális egyetem nemzetiségi- és nyelvi-szervezési kérdéseivel kapcsolatosan. Az összegzett véleményeket előrevetítve, a helyi-regionális elit egyetért abban, hogy egy multietnikus felsőoktatási intézménynek van igazán létjogosultsága. Ezzel párhuzamosan több ellenérv is megfogalmazódik, illetve más megközelítésű koncepciót is képvisel néhány változásmenedzser, amelyekről mindenképp szeretnék beszámolni.

Az MNT elnöke a multietnikus irányvonal mentén szerveződő egyetem helyett egy többnyelvű egyetem fejlesztését látja reálisnak: magyar, szerb és angol nyelven (szerb–magyar vegyes kurzusokkal, magyarországi példák alapján, angol nyelven folyó párhuzamos képzések, vagy önálló angol nyelvű képzések). Egy szabadkai multietnikus városi/regionális egyetem szervezése kérdéses: „*Ha az itteni szerb, horvát elitnek nincs ilyenre sem igénye, sem kapacitása, akkor miért hozzuk mi nekik létre, magyarok?*” Ez elsősorban egy magyar nyelvű városi egyetem lenne (nem egy klasszikus többnyelvű, de nem is egy színmagyar, mint amilyenek alapítására a Kárpát-medence más régióiban sor került), függetlenül a többi szerb kartól – az MNT elnökének meglátása szerint. Ez a koncepció, a könnyebb kezdeti megvalósíthatóság miatt (már meglévő magyar érdekltségű karok könnyebb integrálása/mobilizálása, kevesebb egyeztetéssel járó munka, folyamatos kompromisszumok ke-

resése) tűnhet csak elfogadhatónak. Tényként kell kezelni, hogy létezik szerb érdekeltségű intézményfejlesztési törekvés is (*Agora*, 2010), valamint – tekintettel arra, hogy Szabadka egy tipikusan többnemzetiségű város – nélkülözhetetlen a más nemzetek által képviselt álláspontok figyelembe vétele is.

A horvát nemzeti közösség kiszorul és marginalizálódik a felsőoktatás-fejlesztési koncepciók során (viszont Szabadkán részarányuk a bunyevác nemzeti közösséggel együtt 20%). „*Multietnikus tudat*” létezik – a HNT elnökének véleményét összegezve – viszont ez a gyakorlatban egyre nehezebben jut kifejezésre. Ez a ’90-es évektől kezdve leépülőben van, határozott visszafejlődést mutat. Nehéz a monokulturális beállítottságú nemzetállami ideológiával szembeszállni, függetlenül attól, hogy a Vajdaság tradicionálisan multikulturális. Ennek analógiáján a multikulturális egyetemkoncepció is „*gyenge lábakon álló kezdeményezés*”.

[A multietnikus egyetem létrehozása] „(...) inkább egy kikényszerített politikai döntés lenne, mint valós minőségi oktatás. (...) Abban sem vagyok biztos, hogy Szabadka rendelkezik gazdasági kapacitásokkal, hogy egy ilyen intézményt létrehozson. Ha egy ilyen intézmény mégis létrejönne, félek annak multietnikus jellegétől, mert gyakorlatilag ez kétnyelvű (magyar, szerb) oktatás lenne. Nem látom a horvát nemzet szerepét.” – Elnök (HNT, Szabadka).

A horvát nemzeti közösség által megfogalmazott igények (a horvát nyelv és irodalom, tanítóképzés, hittudományi képzés) indokolják a formálódó új egyetem multietnikus jellegét.

Szabadka város oktatásügyi feladatokkal megbízott tanácsnokának érvelésében is szerepel, hogy Szabadkán nagy nemzeti közösségek élnek együtt, ami *egyedi jellegű*. Az etnikai sokszínűségre alapozott intézményszervezés egy *rendhagyó megoldás* lenne. Probléma azonban, hogy a nemzeti közösségek eltérő „súllyal”, nemzeti tanácsaikon keresztül eltérő érdekérvényesítési erővel és célokkal rendelkeznek. A szabadkai (szerb vezetőségű) állami kar nevében nyilatkozó fiatal egyetemi docens véleménye szerint a nyelv teljesen marginális. Nem látja lényegét annak, hogy a nemzeti közösségek, azok nemzeti tanácsai nyomásgyakorlással eszközöljék ki a több nyelven oktatott kurzusokat. Ha valaki külföldön, illetve Európában tanul, angolul vagy németül teszi azt. Ezek a korszerű felsőoktatás alapjai:

„(...) Előbb támogatnám az unifikációs törekvéseket, mert ezzel nem forgasztanánk szét energiainkat; úgy gondolom, hogy már így is túldimenziónt ez az aspektus [egyetem tannyelve].” – Egyetemi docens (ÚE KK, Szabadka).

A helyi-regionális elit többségében egy multietnikus egyetem létrehozása mellett érvel. Az önálló magyar egyetem gondolatát (a vajdasági magyar közösség) egyértelműen elveti.

„Ha Erdélyben lennénk, és másfél millió magyar élne a Vajdaságban, akkor biztos, hogy azt mondanám, hogy 'jöjjön' a tiszta magyar egyetem... Mivel azonban a Vajdaságban ennél jóval kevesebb magyar van, nem gondolkodhatunk tiszta magyar egyetemen, mert egyszerűen hallgatóság nem lenne” (A 2006-ban megalakult MTTK dékánjának véleménye, Szabadka). A tartományi oktatási titkár (Újvidék) meglátása szerint: „Ma már a multietnikus irányzat képviselői közül kerülnek ki azok az emberek, akik a jövő egyetemének kérdéséről dönteni fognak, tárgyalni fognak. Fogytokozik az 'ortodox' vonal, a színmagyar egyetemet akaró, asztalt verők tábor...”

A VMSZ elnöke (egyben tartományi gazdasági titkár) szerint, a közösség egy szabadkai önálló magyar egyetemet nem tud létrehozni, és „nem is szabad ilyen irányba mozogni”. A közösség kicsi lélekszámú, hiányos a tanári kar, és csak bizonyos képzési területeket tudna egy magyar intézmény lefedni.

A magyar közösség szempontjából fontos kérdés az intézményi vezetés alakulása egy új egyetemen belül.

„... Magyar döntési függetlenség tulajdonképpen nem létezik az Újvidéki Egyetemen belül. Azonban egy szabadkai multietnikus egyetem kereteiben, a magyar döntési függetlenségnek több esélye van, főleg ha maga a lokális szféra, vagy az önkormányzat is esetleg magyar érdekeltségű, vagy a tartományi kormányban van magyar húzóerő.” (Az egyetemalapító bizottság tagjának megítélését idézve, Szabadka.) További érvek a „többnemzetiségű intézményalapítás és magyar érdekérvényesítés” mellett a tartományi oktatási titkár (Újvidék) részéről: „Ebben az új intézményben legalább 2–3 nyelven történne az oktatás, tehát a délvidéki magyar oktatók eleve előnyben részesülnek (magyar, szerb nyelven, esetleg angolul oktatnak), duplazzák az oktatást, óraszámot, tanárigényt, csoportosítást hajtanak végre, tehát 'gazdaságilag fenntartható kart hoznak létre', és az intézmény égisze mégiscsak a magyarság kezében maradhat. Nem veszítjük el a magyar vonalat...”

A fentiekben összegzett nyilatkozatokból látszik, hogy több forgatókönyv is lehetséges, attól függően, hogy az alapítást ki kezdeményezi. Ha az MNT, akkor ez egy magyar (és más nyelven is oktató) egyetem lesz, ha Szabadka városa, akkor szerb (és részben magyar nyelven [is] oktató) intézmény lesz (akárcsak az eddigi újvidéki egyetemi struktúrák gyakorlatát

másolva), a horvát nyelvet pedig mellőzni fogják. Nyilvánvaló, hogy a Szabadkai Egyetem létrehozásában mind a három érintett nemzetiség szeretne részt és szerepet vállalni, pontosabban megtalálni helyüket az intézményen belül.

A helyi-regionális és kisebbségi elit gyenge (Kozma kutatásai nyernek alátámasztást 2004, 2005a), bizonytalan, nem egységes, nehezen tud konszenzusos megoldást találni. Az új intézmény „kiharcolását” nagy kockázatként, alkuként, szükséges szövetségként éli meg. A helyi társadalom folyamatos győzögetésével, változó érvelésekkel (munkaerőpiac, identitás-örzés, migráció, regionális fejlesztések stb.) tudnak csak sikert elérni.

„Koalíciós megegyezésekről lehet csak szó. Gazdasági szempontokkal kell érvelni, és nem mondhatja senki sem, hogy az intézményalapítás nem szükséges. Egyik vita témája volt tulajdonképpen az újvidéki és szabadkai értelmiség között az, hogy színmagyar felsőoktatási intézményt kell létrehozni... Ezek a kezdeményezések (Szlovákia, Románia példáját említve) gazdaságilag nem fenntarthatók, és csak gondokat szülnek. Támadások érték a multietnikus tematikájú intézményt is pár évvel ezelőtt...”
A tartományi oktatási titkár (Újvidék), egyben az egyetemalapító bizottság tagja, taktikai lépésnek tartja a multietnikus intézmény-fejlesztési koncepciót: *„Nem lenne ellenkezés, pozitív diszkriminációban részesülhetne, ellenségkép formálása nélkül, ellenben egy színmagyar egyetemmel, amely folyamatos bántalmazások eleme lenne...”*

2. ELKÜLÖNÜLŐ ÉRDEKCSOPORTOK ÁLLÁSPONTJAI ÉS FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK SZABADKÁN

Függetlenül az eddigi egyetemkonceptióktól, a következőkben a kutatás során megszólaltatott interjúalanyok, különböző érdekcsoportok véleményét mutatom be, hangsúlyozva az aktuális helyzetet és a szabadkai felsőoktatás-fejlesztésről kialakult álláspontokat.

2.1. Szabadka gazdasága (és felsőoktatása) a helyi-regionális elit megítélésében

Az interjúalanyok, köztük első helyen a tartományi gazdasági titkár, hangsúlyozzák az alacsony szinten levő gazdasági aktivitást a Vajdaságban, a gazdasági térszerkezet kiszámíthatatlan alakulását, amely alól Szabadka sem kivétel. Nagyon bizonytalan, hogy ki és milyen munkahelyet nyit, bizonytalan a befektetők érdeklődése is. Nehéz ilyen körülmények között elő-

revetíteni a felsőoktatás fejlesztését, szervezését, mert nincs teljes és tiszta perspektíva a piacról, gazdaságról. Nagyon nehéz a valós szükségleteket meghatározni, és azokhoz mértén képezni felsőfokú végzettségű egyéneket. Nehéz ezt egy régiótól/várostól elvárni, ha az egész országnak nincs konkrét fejlesztési (gazdasági-társadalmi és azon belül felsőoktatási) víziója, elképzelése, és amikor az egész országban minden „*máról a holnapra*” történik, improvizációval – egyik szabadkai magánkar vezetőjének véleményét összegezve.

Szabadka gazdasága gyenge, nem tud annyi diplomást felszívni, mint amennyit az itt lévő karok (állami és magán) kibocsátanak – a HNT elnökének véleménye szerint. Szabadka város oktatásügyi feladatokkal megbízott tanácsnokának meglátása szerint a város felsőfokú végzettséggel rendelkező humánkapacitásai nem fedik a város valós szükségleteit (közgazdász és tanító dömping mellett kétszagos általános iskolai tanárból hiány van). Sajnos, sem gazdaság, sem munkaerőpiac nem létezik gyakorlatilag a városban. Annak ellenére, hogy történtek sikeres befektetések (Swarovski, Dunkermotoren, Continental), az ország centralizált befektetési politikájának, a KKV-k elégtelen támogatásának köszönhetően nagyon bizonytalan jövőképpel találja magát szemben Szabadka gazdasága. Az állami Közgazdasági Kar tanárának véleménye szerint, a régióban a termelési tevékenységeket kell fejleszteni, nagyvállalati struktúrákat létrehozni, szolgáltatásokra és kisvállalatokra nem lehet komoly gazdaságfejlesztési koncepciót építeni. A tartományi gazdasági titkár véleménye szerint, Szabadka város újraiparosítási folyamataiban játszhat a műszaki képzés és annak fejlesztése nagyon fontos szerepet (Siemens betelepülése, megrendelésre történő képzés).

Fontos lenne egy 5–10 éves terv: Mit képezni, miből hányat, és ezt az oktatáspolitikán keresztül vinni, regionális viszonylatban reagálni a szükségletekre. – Ebben a helyi-regionális elit egyetért. A felsőoktatás részt tud vállalni konkrétan teljesítendő feladatokkal a regionális társadalom és gazdaság építésében, erősítve az innovativitást, versenyképességet, ehhez azonban fejlesztési koncepcióra van szükség és konkrét munkamegosztásra – az állami Közgazdasági Kar egyetemi tanárának véleményét összegezve.

Szabadka tradicionálisan periférikus helyzettel küzd, ugyanis határ menti város, és ez a felsőoktatás területén is megnyilvánul (ellenpéldák: Arad, Eszék, Szeged), emeli ki az egyik szabadkai magánkar vezetője. Országos szinten jelent nagy problémát, hogy nincs világos kezdeményezés a felsőoktatás decentralizációja irányában. Egyáltalán nincs semmi decent-

ralizációra utaló jel, bármilyen szféra is legyen érintett – az állami egyetem képviselőjében nyilatkozó egyetemi oktató véleményét kiemelve. Így Szabadka város és maga a városvezetés bármilyen jellegű politikai ereje is gyenge. Szabadka város oktatásügyi feladatokkal megbízott tanácsnokának tapasztalatai alapján, a felsőoktatás területén a városvezetésnek nem igazán van valós hatásköre. A városi költségvetés is jelentősen meggyengült, mégis a meglévő felsőoktatási struktúrával lehetne „operálni” egy egyetem létrehozásakor (helybeli magán- és állami karok).

„Szabadka meg is érdemli az egyetemet” – a városi tanácsnok⁸ bízik abban, hogy a következő kormányzati ciklusban lesznek aktív kezdeményezések és politikai konszenzus egy (osztrák és szlovén példákra alapozó) kicsi, funkcionális és fenntartható egyetem létrehozására. „Az egyetem a város ereje, mozgatója”. Sok fiatal vonz, ami Szabadkának nagyon fontos, hiszen egy előregedő városról van szó. Jó gazdasági injekció lehetne a városnak egy új egyetem – a városvezetés véleményét kiemelve. Az állami Közgazdasági Kar nevében nyilatkozó interjúalany (annak ellenére, hogy a Szabadkai Egyetem ellen érvel) elismeri, hogy egy egyetemmel fiatalok jönnek a városba, több pénzt hoznak, az egyetem által kinevelt technokrata réteg pedig, ha elég innovatív, erősítheti a gazdasági aktivitást. A városvezetés aktívan dolgozik és gondolkodik a város felsőoktatásának fejlesztési lehetőségein.⁹ Az egyetemi campus az egykori kaszárnya épületében kapna helyet, amit a város szeretne felvásárolni. Függetlenül attól, hogy szerb vagy magyar kezdeményezésről van-e szó, következtetésként megfogalmazható, hogy a városban igen is van politikai konszenzus és akarat egy egyetem létrehozásával kapcsolatosan.

2.2. A (kisebbségi) politika álláspontja

A politika szereplőit (lokálistól nemzeti szintérig), Kozma (2004, 2005a) kutatási tapasztalatai alapján, meg kell győzni, hogy kapcsolati tőkéjükre szükség van egy új egyetem létrehozása során. Általánosságban Szabadkán nem tapasztalható elzárkózás a politikum részéről.

A városi hatalmi politikai tömörülés (természetszerűen) megosztott: magyar, szerb, horvát többségi-nemzetiségi, jobb és baloldali (illetve a

⁸ A többségi nemzet képviselője.

⁹ Az interjú során tesz említést az interjúalany egy bizottságról, amely a Szabadegyetem szervezésében működik (egy tíztagú csoport), és a felsőoktatás fejlesztési lehetőségeit elemzi.

kettő között elhelyezkedő) pártokkal. Ennek analógiáján, a vajdasági magyar politikai érdekérvényesítése is megosztott. Különböző pártok, aktorok vannak jelen, mégis a VMSZ¹⁰ képviseli a leghatározottabb, legeltökéltebb politikai tömörülést, amely a döntéshozatal folyamatában, az önkormányzatokban, az MNT-ben, a tartományban és köztársasági szinten is jelen van (részese a kormányzásnak). Csak ilyen politikai kondíciókkal érhető el a megfelelő felsőoktatás-fejlesztés, támogatások és a megfelelő érdekérvényesítés – az MNT elnökének véleményét összegezve. Az oktatásfejlesztési törekvésekben, a kisebbségi politikai kultúra hiányára hívja fel a figyelmet a HNT elnöke. A magyar, tradicionális kisebbségpolitikával szemben, a szerb állam nem ismeri el a horvát kisebbségi közösséget. Hiányzik az a magasan képzett értelmiségi réteg, aki felvállalná a horvát érdekérvényesítést és önmegvalósítást Szerbiában.

A HNT elnöke is osztja az MNT elnökének véleményét, miszerint azok a kisebbségi politikusok, amelyek más pártokban (például: Demokrata Párt – DP¹¹) tevékenykednek, „*virtuálisan politizálnak*”, semmilyen módon nem járulnak hozzá a közösség (horvát, magyar) építéséhez. Az MNT érdemi politikai dialógushoz kapcsolati tőkéjét leginkább tartományi szinten tudja mozgósítani, felsőbb vertikumokkal (minisztérium) már szegényesebb a lobbierő. Nem mondható hatékonnak a szerb–magyar országközi „egyezkedés” sem (viszont a magyar támogatások sokat jelentenek).

A politika meghatározó – a HNT elnöke szerint. Amit a politikai érdek diktál, az kerül ki a HNT véleményező jóváhagyásai közül is. A köztársasági szinttel nagyon rossz a kommunikáció, kisebbségellenes oktatáspolitikát folytat, ezt érdemileg a tartomány ellensúlyozza, hasonlóan a magyar kisebbségi oktatáspolitikához. Államközi egyeztetés ebben a vonatkozásban sem történik: Horvátország támogatja a kisebbséget tankönyvekkel, horvát nemzetiségi tanítókkal, akik általános és középiskolákban (illegálisan) tanítanak, valamint 2011-től öt doktorandusz számára ingyenes, hor-

¹⁰ *Vajdasági Magyar Szövetség (VMSZ)* – (Pásztor István elnök), centrista, kisebbségi politikai tömörülés. A mintegy 70–80 ezer fős szavazói bázissal a legbefolyásosabb vajdasági magyar párt.

¹¹ *Demokrata Párt (DP)* – *Demokratska Stranka* (Boris Tadić elnök), balközép, szerb-nemzeti politikai tömörülés, mintegy milliós szavazói táborral. A 2012. évi májusi választásokig (két választási ciklusra visszamenőleg) minden kormányzati szinten részesei voltak a hatalomnak. A szerb párt számtalan magyart is tömörít, például a 90%-ban magyarok által lakott Ada községben abszolút hatalmi többséget alkot a párt. A DP Szabadkán a VMSZ-szel nehézkes koalíciós formában van jelen a városi hatalomban (kisebb megszakításokkal) az elmúlt két választási ciklusban.

vátországi posztgraduális képzésen való részvételre nyújt lehetőséget. A horvát nyelv és irodalom szakon szerzett diplomákat (hasonlóan a magyar vallástudományi diplomákhoz) Szerbiában nem lehet honosítani.

A vajdasági magyar felsőoktatás irányában létezik egyfajta politikai támogatás, nyitottság, megértés és segítőkészség. Két intézmény esetében nyilvánul meg igazán ez a politikai erő (MTTK, SZMSZ), amit valójában a tartományi titkárság, az MNT és a VMSZ képviselnek – a tartományi gazdasági titkár, a VMSZ elnökének gondolatait összegezve. Kiemeli továbbá: a politika elsősorban erkölcsi támogatását tudja biztosítani (vagy anyagi támogatásokat), és méltányolja az akadémiai elit bármiféle kezdeményezését, de nem részese a felsőoktatásnak, és igyekszik kivonulni ezekből a folyamatokból.

A VMSZ elnöke a problémát egy új intézmény esetében a szükséges törvényes feltételek biztosításában látja: csak reális ambíciók árán valósítható meg ez a terv (az akadémiai elit érett ambíciói, hazatérő Ph.D.-sek, megfelelő hallgatói létszám, fenntarthatóság). A vajdasági magyar felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatban – az MNT elnöke és a VMSZ elnöke is – néhány prioritást emel ki, amit következetesen végig kell vinni:

- komplex felsőoktatási ösztöndíjrendszer (a hazai egyetemekre iratkozók és a hazai egyetemeken tanuló hallgatók [demonstrátorok] anyagi támogatása),
- „Európa kollégium”¹² (350 férőhellyel, magyar nemzetiségű egyetemisták számára),
- MTTK és SZMSZ fejlesztése (elsősorban az MTTK-n minél több magyarul tanulható szakirány bevezetése, kétszakos tanárképzés és doktori iskola indítása, együttműködések támogatása más egyetemekkel közös programok indítása céljából),

¹² Az Európa Kollégium alapítását segítő Európa Alapítvány 2006-ban alakult meg. Előzmények: Szerbiában, illetve az Újvidéki Egyetem karain tanuló kollégiumi ellátásban részesülő magyar hallgatók részaránya nagyon alacsony (3,33% – 2004/2005-ös tanév). Így Újvidéken a magyar értelmiség ápolásának bástyáját is jelentheti majd ez a kollégium, ahol korszerű infrastruktúra és szakkollégiumi programok mellett (minőségi körülmények között biztosított tanulmányok) növekedni fog a magyar egyetemi hallgatók száma, csökken az asszimiláció, és erősödik az értelmiségi szellemiség.

- további MNT programok: szerb nyelvi felzárkóztatás, elhelyezkedést segítő programok, oklevél-honosítás anyagi támogatása, a magyarországi diplomások felkutatása.

Ezekből az intézkedésekből is látszik, hogy az MNT nagy erőfeszítéseket tesz a fiatalok – az értelmiségi elit itthon tartására. Azonban egyértelmű, hogy egy szélesebb egyetemi képzési kínálat megteremtésén kell dolgozni, valamint a szerb nyelv oktatásának szisztematizálásán. Ehhez a kárpátaljai főiskola szolgálhat kitűnő példával (ukrán nyelvvizsga, ukrán nyelven oktatott tantárgyak), amelyhez már csak az ösztöndíj rendszert, forrásokat kell megtalálni, és alkalmazható a cél érdekében. A kínálat színésítésében a határon átívelő együttműködésekben rejlő lehetőségeket kell kihasználni, ez hozhat nagyobb előrehaladást, következésképpen, az eddig implementált stratégiai fejlesztési célokra építve.¹³ Az MNT 2012 december óta támogatja a Szabadkai Egyetem megalapítását.

2.3. Az egyház álláspontja

Egy önálló felsőoktatási intézmény – a Szabadkai Egyházmegye nevében nyilatkozó tisztelendő úr¹⁴ véleménye szerint – kiváltságos helyzetbe hozná az itt élő nemzetiségeket, és talán függetlenné válhatnának a szerbiai központosított intézményektől („*de ezt nagyon nehéz lenne megcsinálni*”). Másrészt, jelen pillanatban semmilyen képzésnek nincs értelme, „*mert kilátástalan a helyzet, és aki csak tud, menekül ebből az országból. Ez nem pesszimizmus, hanem reális helyzetfelmérés.*” – A szabadkai atyát idézve. A vallásos nevelés szempontjából nagy szükség lenne egy teológiai karra a régióban (háborúk, erkölcstelen, süllyedő társadalom).¹⁵ 8–10 személy

¹³ Az *MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010–2016-os* dokumentum felsőoktatás-fejlesztésre vonatkozó részeiben a 2016-os időszakig nem szerepel egyetemalapítási célkitűzés. Az intézményfejlesztések közül a Magyar Nyelvű Pedagógiai Tanárképző Kar létrehozása élvez prioritást (ugyanitt említést tesz a dokumentum az SZMSZ kari szintre emeléséről, valamint a szerb karokon magyar lektorátusok, kisebbségi csoportok állami, illetve pótfinanszírozásának szükségességéről is). A stratégiai dokumentum tárgyalja a kihelyezett képzések fejlesztéséről, kettős diplomakiadás lehetőségeiről, intézményi együttműködésekről is, de nem vázolja ezt fel olyan operatív szintekig, mint például a komplex-ösztöndíjprogramot. Ez a fajta képzési rendszer jogilag nem tisztázott Szerbiában, illetve költségvetési támogatást sem élvez (*MNT, 2010*).

¹⁴ Egy hónap egyeztetés során négy lehetséges válaszadó mondta le az interjút. A Szabadkai Egyházmegye hozzáállása nem volt konstruktív (tekintettel a téma fontosságára).

¹⁵ A szabadkai Katekétikai–Teológiai Intézet kollégiuma (Augustinianum) 2009-ben lett átadva. Ezzel az intézetben, a főiskolai képzésben résztvevő, civil hitoktatónak tanuló

doktori tanulmányai vannak folyamatban (Magyarországon, Horvátországon és Olaszországban). Nagy részük a „Paulinum” Püspökségi Klasszikus Gimnáziumban oktat, letisztázatlan tanári státuszban, ugyanis a külföldön szerzett diplomákat Szerbiában nem lehet honosítani. Le kell tárgyalni a szerb állam szándékát, hozzáállását az egyházhoz, a diplomákhoz, fokozathoz, és fokozatos lépésekkel majd egy potenciális szabadkai egyetem kereteiben a vallástudományok is helyet kaphatnak.

2.4. Intézményi álláspontok (az akadémiai elit álláspontja)

A szabadkai intézmények (az intézményvezetők és az intézményekben oktató tanárok) megosztottak, akárcsak a politikai elit. A probléma összetettségét fokozza a tény, hogy Szabadkán elkülönülve – munkamegosztás és piacmegosztás nélkül – léteznek állami karok és magánkarok. Az állami és magánkarok pedig szerb, illetve magyar érdekeltségűek. Ezen tények ismeretében pedig karakteresen elkülönülő álláspontok alakulnak ki az egyetemalapítással kapcsolatosan (sőt egymással kapcsolatban is),¹⁶ intézményektől függően.

2.4.1. Állami intézmények Szabadkán

Szabadkán az Újvidéki Egyetem kihelyezett karai (Közgazdasági Kar, Építőmérnöki Kar, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar) és állami szakfőiskolák (Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Óvóképző Szakfőiskola) működnek – (12. táblázat). A városban szerb és magyar érdekeltségű (vezetőségű) állami intézmények különülnek el egymástól. A magyar érdekeltségű intézmények álláspontja a nemzetiségi érdekek mentén formálódik (annak ellenére, hogy a vajdasági magyar akadémiai elit új intézményt támogató álláspontja sem teljesen világos). A szerb érdekeltségű karok álláspontjában meghatározó az *Újvidéki Egyetemtől való függőség*.

magyar és horvát hallgatók (cca. 150 fő) számára oldódott meg a kollégiumi ellátás. A főiskolai képzést szeretnék egyetemi szintű képzésre emelni, amely megvalósításához a Római Kongregáció (oktatási minisztérium) feltételrendszeréhez kell alkalmazkodni. Az egyetemi program kidolgozása folyamatban van, a képzés kétnyelvű: magyar és horvát. Ezzel Szerbia egyetlen katolikus teológiai kara nyilhatna meg (VMMI, 2009).

¹⁶ Az intézményi álláspontok összegzése során több esetben megszólaltatom „a másik oldal” képviselőit is, illetve a témában véleményt nyilvánító akadémiai és politikai elitet, akik külsőként nyilatkoznak az adott intézményekről, érvelésükben próbálják megérteni az intézményvezetők álláspontját.

Egy új intézmény létrejöttét az Újvidéki Egyetem nem támogatja. Eből kifolyólag egy új intézmény létrejöttét a Szabadkán működő Újvidéki Egyetem (szerb irányítás alatt álló) karai sem támogatják. Ezt a helyi felsőoktatás minden (releváns) megszólaltatott szereplője látja. A szabadkai magánkar tanárának véleménye szerint az Újvidéki Egyetem jó, nemzetközi súlya van, viszont ha a politika és az állam belátná, hogy ennek a mamut-egyetemnek kétmillió „embert” kiszolgálni nem egy funkcionális megoldás, talán akkor lehetne változás.

A potenciális szabadkai egyetemmel kapcsolatosan a tartományi gazdasági titkár (Újvidék) a következőket emeli ki: *„Az Újvidéki Egyetem hozzáállása olyan, mint amilyen általában a világban mindig is volt, a réginek és a központnak a hozzáállása a perifériához és az újhoz”. Irritációt jelent. „Hiányzik a józan ész”* – a szabadkai magánkar vezetőjének véleménye szerint (FABUS, Szabadka).

Az akadémiai struktúrák nem látják be azt, hogy az egyetem Szabadka számára szükséges. A kari struktúrák féltik a pozícióikat, túlságosan be vannak zárkózva, túlságosan meg vannak rémülve, ijedve az önálló egyetem hallatán. Egy másik szabadkai kihelyezett magánkar nevében nyilatkozó egyetemi tanár meglátás a következő: Szabadkán szinte minden megvan: Közgazdasági Kar, Építőmérnöki Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, mégsem tud összeállni az az erő, amelyből kialakulhat egy egyetem.

„(...) Az ilyen helyzet sajnos az akadémiai köröknek nagyon megfelel, mint egy szervezettebb egyetem, ahol lehet, hogy kevesebb 'mellékést' lehet keresni.” – A magánkar vezetőjének véleménye (FABUS, Szabadka).

A Közgazdasági Kar helyzete, szerepe (hasonlóan az Építőmérnöki Karéhoz) az egyetemalapítási történetben mindenképpen kérdéses. Míg az Építőmérnöki Kar évente alig tud 50 hallgatót beiskolázni, szinte folyamatosan tűnik el Szabadka felsőoktatási színteréről, addig a Közgazdasági Kar Újvidékkel konkurál. A kar nevében nyilatkozó egyetemi tanár aggodalma reálisnak tűnik: az egyetemisták száma Újvidéken jóval meghaladja a szabadkai egyetemisták számát (az újvidéki mindössze „tagozat” szervezési formában működik). Véleménye szerint nem lenne következetes Újvidéktől 100 km-re új egyetemet nyitni. Az újvidéki tagozat kiválna, új kar jönne létre, ami a közgazdászképzés további elaprózódásához vezetne. Felveti a kérdést: *„Milyen egyetem lennénk? Lokális?”* Nem lenne szabad egy tekintélyes kart, lokális egyetemi karért – egy *„kisebbrendűért”* felcserélni. Más megoldásban kell gondolkodni, egyéb 3–4 kis karral (példaként említi: in-

formatika, külkereskedelem, ökológia) kéne létrehozni ezt az egyetemet, de „nem szabad az Újvidéki Egyetem dezintegrációját elindítani.”

A kisebbségi egyetemszervezés létjogosultságától elvonatkoztatva, az állami kar nevében nyilatkozó egyetemi oktató (ÚE KK, Szabadka) a következő feltételeket, szervezési szemléletet említi: *„Újvidék, Belgrád és Budapest viszonylatban kell megnézni, hogy mi az, ami hiányzik. Egy olyan hálózatszerű multidiszciplináris megközelítés kell, amely során pl. az ügyviteli informatika és menedzsment területén az SZMSZ-vel köti össze a kart, közös logisztikai program indításával, vagy projektmenedzsment oktatásával, közösen az Építőmérnöki Karral. Egy ilyen erős, gyakorlatorientált és korszerű módszerekre alapozó menedzserképző kar, illetve menedzserképző egyetem hozzá tudna járulni egy erős vezetői réteg kineveléséhez.”*

A kisebbségi intézményfejlesztési szempontok kiegészítéseként, az MNT elnöke Szeged közelségére hívja fel a figyelmet az egyetem-fejlesztési törekvésekben. Véleménye szerint ez a magyar nyelvű oktatás szélesítésének létjogosultságát határozza meg. A határ ugyanakkor, kétségkívül létezik: érdemes megnézni, mi az, ami a szerbiai oldalon nincs meg és versenyképesen fejleszthető (példaként a jogot, a műszaki és a mezőgazdasági képzést említi).

Szintén a szabadkai (hallgatói szám, oktatói gárda, regionális beágyazottság alapján), legnagyobb állami Közgazdasági Kar nevében nyilatkozó egyetemi oktató Szabadkát az elkövetkező 5–10 évben nem tudja elképzelni egyetemi városként. Érvelése: nincs politikai konszenzus, nincs tartományi szinten, az Újvidéki Egyetem szintjén konszenzus, nincs stratégia sem, mit és kiknek oktatni, képezni, nincs meg a piaci rés, amiben Szabadka erős lehet. Letisztázatlanok további részletek: helyszín, finanszírozás, emberi erőforrások stb. Szintén az állami Közgazdasági Karon oktató interjúalany teljesen „független és neutrális” kézbe adná a szabadkai felsőoktatás kérdését. Készüljön egy hatástanulmány olyan külföldi tanácsadói cég megbízásával, ahol nem ütköznek ki „az egyre lehetetlenebb nemzeti áramlatok”, továbbá a különböző politikai vagy egyéni érdekek. Az emberek egyszerűen „nem nőttek fel ehhez a feladathoz” a régióban (az interjúalany véleményét összegezve).

A fentiekben bemutatott, állami karokat képviselő akadémiai elit álláspontját (és viselkedését) reflektáló, hat évvel ezelőtti értelmiségi-politikai összefüggést idéz fel az egyik szabadkai magánkar nevében nyilatkozó egyetemi tanár, ahol meglepettséggel tapasztalta, hogy pont az akadémiai elit, az egyetemi tanárok nem támogatták az egyetem ötletét.

„Körülbelül olyan volt a felállás, hogy nem a mi dolgunk ezt eldönteni, hanem a politikáé. Nem fog a belgrádi politika jól dönteni Szabadka érdekében. Ez egy naiv elképzelés. Tovább is az az álláspontom, hogy Szabadkán kell egy multietnikus egyetem. Nem kell, hogy olyan nagy legyen, mint az újvidéki, nem konkurálni kell, együttműködni kell. De nem igaz, hogy jó – nem az egyetemnek, hanem a társadalomnak –, nem igaz, hogy jó, hogy Vajdaságban csak egy egyetem van. Meg kell nézni Szerbiában hány van! Belgrád, Niš, Kragujevac... ne soroljam!” Kiemeli továbbá, hogy az akadémiai köröknek óriási a súlya, egyben kissé cinikus, ugyanakkor elgondolkodtató megjegyzést is hozzáfűz: *„(...) Egy egyetem megalapítása, az túl komoly dolog ahhoz, hogy egyetemi tanárookra bizzuk. Túl komoly, mert az egyetem nem az egyetemi tanároknak kell, hanem a társadalomnak. Ha ezt a társadalom nem látja, ha a társadalom nevében a politika nem mer dönteni, akkor...”* Szabadka város vezetése kellene, hogy felvállalja ezt a történetet, de az elmúlt 7–8 évben a helyzet drámai e téren. – A magánkar vezetőjének véleménye (FABUS, Szabadka).

Érezhető az érdekellentét: Az akadémiai elit vagy azzal érvel, hogy a politika döntése szükséges, vagy azzal érvel, hogy a politika nem ért hozzá, tehát nem szolgálhat megoldással.

2.4.2. Magánintézmények Szabadkán

Az állami felsőoktatási intézmények mellett, számos magánkar is folytat képzést Szabadkán. Ezek közül a belgrádi Singidunum Egyetem, a Novi Pazar-i Nemzetközi Egyetem és a szabadkai FABUS Menedzserképző Magánkar (Educons Egyetem, Sremska Kamenica) oktatás-szervezőivel, vezető magántanáraival készítettem interjúkat, mert szerettem volna betekintést nyerni ezen intézmények munkájába is, mivel Szabadka felsőoktatásának egyre meghatározóbb szereplői.

A *Singidunum Egyetem (Univerzitet Singidunum)* belgrádi székhelyű, kihelyezett képzés formájában működik Szabadkán (a zlatibori, niši és belgrádi helyszínek mellett). A DLS (Distance Learning System) távoktatási rendszer elvén működik az intézmény; a tárgyak 1/3-ának oktatása elektronikus és távoktatás formájában történik (minden vizsgáztatással és konzultációkkal, oktatással kapcsolatos információ megtalálható az intézmény honlapján). Nem önálló intézmény, saját folyószámlája sincs. A következő szakokon (illetve osztályokon, „departmanokon”) folyik a képzés: turizmus és szállodaipar (1), ügyviteli gazdaságtan (2), valamint informatika és számvitel, mérnöki menedzsment szak (3), alapképzés formájában,

és mesterképzés formájában: ügyviteli gazdaságtan (1), marketing és kereskedelem (2), turisztikai és szállodaipari ügyviteli rendszerek (3), korszerű információs technológiák (4). Az intézményvezető elmondása alapján, évente 100–120 hallgatójuk iratkozik be, összesen 400–500 hallgatója van a szabadkai képzési központnak. A 2010/11-es tanévben mesterképzést is indítottak, 30 hallgatóval. A Szabadkai Szabadegyetem ad helyet a képzésnek (tantermi és személyzeti infrastruktúra), a tanárok Belgrádból (és külföldről) érkeznek, néhányan pedig helybeliek. Az intézmény akkreditált, nincsenek problémái sem a humán, sem a materiális tényezők biztosításával.

A *Novi Pazar-i Nemzetközi Egyetem (Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru)* 2002-ben, alapítványi intézményként alakult meg, a helyi-regionális elit és az akkori Đindić-kormány kezdeményezésére. 2012-ben ünnepelte fennállásának 10. évfordulóját. A niši (2003), belgrádi (2004) kihelyezett képzéseket 2005-ben a pančovai és a szabadkai központok létrehozása követte. A szabadkai képzési központban a következő szakokon (illetve osztályokon, „departmanokon”) folyik az alap- és mesterképzés: közgazdaságtudományok (1) (agrobiznisz, turizmus, revízió és biztosítás), filológiai tudományok (2) (anglisztika, germanisztika), jogtudományok (3) (általános jog, kriminalisztika), valamint pedagógiai-pszichológiai képzési területeken (4) (pszichológia). Évente megközelítőleg 150 hallgató iratkozik az egyetem különböző szakaira, ahol a húzóágak (profilok) a jog és a pszichológia. A legjobb tanárookra építenek (Harvardon doktorált, egy belgrádi szakkórház igazgatója, a Novi Pazar-i rendőrkapitány, a Szabadkai Körzeti Bíróság elnöke stb.), gyakorlatból jövő szaktekinvélyekkel, helyiekkel, Novi Pazar-i és belgrádi oktatókkal, külföldi vendégtanárokkal. Az interjúalany elmondása alapján, az intézmény akkreditált felsőoktatási intézmény, épületet bérel Szabadkán. Az egyetemisták dél-szerbiai kihelyezett képzésen vesznek részt, a Novi Pazar-i Egyetem oklevelét kapják meg a diplomázást követően.

A szabadkai *FABUS (Fakultet za uslužni biznis, Educons Univerzitet, Sremska Kamenica)* – Menedzserképző Magánkar. Az Educons Egyetemen hat kar és egy művészeti akadémia működik, ebből egy kar tevékenykedik Szabadkán, mintegy 125 hallgatóval, az SZMSZ tantermeiben, és a MOST–HÍD Kft. alapítványi koordinálásával (adminisztratív munkák, oktatásszervezés, vizsgáztatás, tanárok elszállásolása stb.). A hallgatók hente 10 konzultációs előadást hallgatnak pénteken és szombaton, szemináriumi munkákat írnak, szóban és írásban vizsgáznak, és nagyon sokan mel-

lette dolgoznak. Az intézmény öt éve akkreditált. A hallgatók a Sremska Kamenica-i Educons Egyetem oklevelét kapják. Az intézményben a magyar oktatást elsősorban magyarországi vendégtanárok végzik. Szabadkai tanárok nincsenek, az állami kar nem ad engedélyt a tanárainak, hogy magánkarokon (be)tanítsanak.

Mivel a magánkarok hallgatói létszámáról hivatalos statisztikák nem állnak rendelkezésre, ezért az interjúk, intézménylátogatások során elhangzottak alapján mintegy 1 700 főre tehető a szabadkai magánképzésben részt vevő hallgatók száma. Így a szabadkai hallgatók 30%-a tanul magánkarokon, ami jóval a szerbiai átlag fölött alakul. Az egyik szabadkai (kihelyezett) magánkar vezetője „nagyon összetettnek” nevezi a szerb magán felsőoktatás helyzetét. Szerbiában a hallgatók mintegy 15%-a tanul magán felsőoktatási intézményekben (a fejlett országokban ez sokkal nagyobb részarány). Jellemző országos szinten egy nagyfokú instabilitás, anarchikus állapot. Ez annak is köszönhető, hogy maga az állam sem döntötte meg el, mit is akar a magánintézményekkel kezdeni. Az állami intézmények is „kvázi állami intézményként” működnek (állami támogatott hallgatókkal), de a hallgatók nagy részét (sok esetben több, mint felét) költségtérítéses képzésben oktatják, ahol a tandíjak megegyeznek a magánkarok tandíj-kötelezettségével. Nincs kiegyenlített helyzet a magán és állami intézmények között. A magánoktatás jogi-politikai státusza megoldatlan. Így ott, ahol az állam nem avatkozik be, felüti a fejét az improvizáció, sokszor illegálisan működnek a kihelyezett expozitúrák (ideiglenes akkreditációval) – (az interjúalany véleményét összegezve).

„(...) Nem véletlen, hogy egy ilyen területre aztán bejöttek a magán-egyetemek. Még az nem is baj, hogy Vajdaságban van vajdasági magán-egyetem, egy vagy több is, de bejöttek a belgrádiak, sőt szerbiai kisebb városokból magánegyetemek, és eljutottunk egy olyan helyzetbe, hogy Szerbia legjobb képzettségű lakosságának árulja az ész a kevésbé képzett lakosságú országrészben megalakított egyetem vagy egyetemi magánkar; és ezzel én őket nem elítélem, hanem tulajdonképpen dicsérem, hogy ott belátták, és politikai döntés segítségével megcsinálták, mert úgy érezték, hogy kell annak a környezetnek egy erős kisugárzású akadémiai központ. Ha kicsi is, ha kezdetben nem is annyira jó. És mi meg ezt úgy látjuk, nem látjuk be annyira Szabadkán, hogy itt tulajdonképpen sokkal nagyobb erőbevetéssel, ezt kellene csinálni, mert csúszunk le, és mind jobban le fogunk gazdaságilag csúszni, társadalmilag le fogunk csúszni, egy ilyen erős kisugárzó erővel bíró egyetem nélkül.” – A szabadkai kihelyezett magánkar oktatójának véleményét idézve (FABUS, Szabadka).

2.4.3. Magánkari struktúrák vs. állami felsőoktatási intézmények

Az állam részéről egyáltalán nincs ellenőrzés, az állami és magánintézmények akkreditációja csak papíron van kiegyenlítve. Az állami kar oktatójának véleménye szerint: „*Soha nem volt ennyi felsőoktatási intézmény, ugyanakkor ennyi képzetlen ember.*” Ha ma minden kisebb városkában menedzsereket képzünk (Szabadkán öt intézmény képez menedzsereket), akkor azzal ezek a „profilok fognak inflálódni” a munkaerőpiacon. Ugyanakkor a magánkarok vezetői azzal érvelnek, hogy szabadkai viszonylatban a közgazdászdömping okozója pontosan az állami Közgazdasági Kar, amely (hasonlóan a többi állami karhoz) zárt, rigid, nem hajlandó új szakokat bevezetni, a szükségletek irányába változtatni a képzési profilokon. Nem hajlandóak a magánkarokkal együttműködve egy sikeres munkamegosztást kezdeményezni, hosszú távon pedig egy, a régió számára előnyös felsőoktatás-fejlesztési pályát kijelölni.

„Létezik (...) egy komoly elkötelezettség, hogy Szabadka egy funkcionális, kicsi, dinamikus egyetemi központ legyen, olyan, ami most nem létezik, (...) amelyet magán- és állami karok fognak képezni, amely lehetővé teszi az egyetemisták mobilitását, fluktuációját a régióban.” – Egyik szabadkai magánkar vezetőjének véleménye (SE, Szabadka).

Sikeres modellt az állami és magántulajdon ötvözete hozhatna, az aktuális helyzet ismeretében, amelyben a magánkarok támogatásukat és együttműködési hajlandóságukat fejezik ki.

Együttműködés hiányában, a magánintézmények reagálnak azokra a változásokra, amelyekre az állami intézmények nem képesek (új szakirányok, növekvő hallgatói létszám, kisebbségek nyelvén történő oktatás stb.).¹⁷ A Novi Pazar-i Egyetem oktatáskoordinátorának határozott és komoly elképzelései vannak a magyar felsőoktatási lehetőségekkel kapcsolatban Szabadkán. Látja, hogy a magyar nyelven történő felsőoktatás irányába „senki sem mozdul”, holott ez egy kielégítetlen piaci rés, valós piaci kereslet. Az

¹⁷ Az állami karok esetében ritkán történik (minden 5–10 évben) új szak, képzési program indítása (pl. újságíró szak, ÚE BTK, rendezvényszervezői szak, ÚE MTTK). Ugyanakkor flexibilisebb intézmények (SZMSZ, BCE KK) esetében új, piacképes szakok (mehatronika, műszaki kommunikációs menedzsment, illetve környezetgazdálkodói agrár-mérnök) bevezetése és akkreditálása is folyamatban van. Az igényfelmérés kérdőívek formájában, előkészületekkel történt meg. A diplomázás utáni pályakövetésre szintén a szóban forgó intézmény (SZMSZ) pályázatot dolgozott ki. Tehát némely intézmény igyekszik piaci stratégiai viselkedésformát felölteni. A gyakorlatorientált képzéseknek (SZMSZ, BCE KK) köszönhetően, a fiatal diplomások valós gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyet akár magánvállalkozóként (konyhakertész) is tudnak kamatoztatni.

egyetemen is nagyon sok a magyar hallgató, annak ellenére, hogy az oktatás szinte teljesen szerb nyelven folyik (példaként a 2006-os pszichológiai szak nyitását említi, ahol a hallgatók 99%-a magyar volt). Az oktatáskoordinátor (egyben kihelyezett tagozatvezető) elmondásai szerint, a szabadkai kihelyezett képzést 2005-ben a hiányszakmákra alapozták (példaként említi: akkor az észak-bácskai körzetben 48 angoltanár hiányzott az iskolákból, ezt követte a német nyelv, majd az újságírás). A FABUS Menedzserképző Magánkar a magyar nyelvű közgazdászképzésben találta meg a piaci rést Szabadkán. További két új lehetséges szak indítása van tervben: egyik a logisztikai menedzsment, illetve a területfejlesztési szakirány. A Singidunum Egyetem szintén új szak, a szociálpolitikai tanulmányok bevezetésén dolgozik. A magánintézmények esetében a központi vezetés véleményezi, hagyja jóvá, és indítja el az új képzéseket, a helyi intézmények pedig lebonyolítják a „beiskolázást” és „oktatásszervezést”.

A magán felsőoktatási intézmények előnyei (a magánintézmények nevében nyilatkozók megfogalmazásában): flexibilitás, gyors reakciókészség a gazdaság és társadalom igényeire, az egyetemisták szolgálatában állni maximálisan (internetes, telefonos mentorálás, segítőkész tanulmányi osztály és személyzet). További megkülönböztetett előnyök: kiscsoportos, interaktív munka, a „legjobb”, szakmai tapasztalattal rendelkező tanárokkal, valós tudásátadással, egy „emberarcú egyetem” kialakítására való törekvéssel. Fontos továbbá, hogy a felsőoktatási követelményrendszer a magánintézményekben könnyebben összeegyeztethető a munkahelyi kötelezettségekkel (hétvégi oktatás), valamint kifejezésre jutnak a közelség, a helyben tanulás előnyei is.

Általánosságban (nem csak az állami intézményeket képviselő akadémiai elit véleménye alapján) a magánkarokkal szemben nagy az *ellenállás, a negatív megkülönböztetés*. Képzési dömpinget hoznak létre, és az oktatás sem mondható minőséginek. Ezek a magánkarok, magánintézmények kizárólag bizonyos akadémiai körök érdekérvényesítését szolgálják, más céljuk és funkciójuk nem igazán van, regionális beágyazottságuk alacsony, elsődleges céljuk a profitszerzés. A további hátrányokat és negatívumokat a különböző érdekcsoportok a következőkben fogalmazzák meg: manipuláció, korrupció, könnyű diplomaszerzés, az állami diplomák, illetve bizonyos profilok inflálódása, „fejből történő szakok indítása”, komoly verseny a hallgatók megszerzéséért, gyenge minőségi feltételek biztosítása (beutazó tanárok, megfelelő tankönyvek hiánya, hétvégi oktatás stb.), egyszerű „ma-

tematikai és pénzügyi megtérülési számvetés” bizonyos intézmény megnyitásáról, működtetéséről, beiskolázásról.

A regionális alapokon szerveződő felsőoktatás alapvető funkciója, hogy a gazdaság számára biztosítson megfelelő emberi erőforrást, a piac és a gazdaság elvárásaival összhangban, és a regionális igények szerint alakítsa képzési kínálatát (Rőfi, 2009). Mégis, a régióban nincs hagyománya a szükségletek alapján történő képzési profilok indításának, pályaorientációnak, majd a diplomás pályakövetésnek, munkaerő-piaci monitoringnak. Nincsenek megfelelő információk a hallgatók számára, sem a képzésekről (kivétel a magánkarok által kiadott színes és attraktív tájékoztatók, valamint az MNT által, az elmúlt évben kiadott felsőoktatási informátor), sem a munkaerőpiac igényeiről. A bolognai folyamatokkal és az országban uralkodó általános társadalmi érdektelenséggel (a gazdasági erőtlenséget fokozottan kiemelve), a központi – minisztériumi felsőoktatás koordináció hiánya/nemléte miatt, a diákok nem tudnak tervezni, nem tudnak megfelelően helyezkedni.

„A piac farkastörvényei szerint helyezkednek el a diplomás fiatalok. Senki nem tudja megmondani, hogy mi lesz 5–10 év múlva, tehát pályaorientáció sincs iratkozáskor. Nehéz is ezt elvárni egy olyan országban, ahol a minisztérium sem képes tájékoztatót kiadni, tervezni...” – A tanszékvezető véleményét idézve (ÚE ÉK, Szabadka). Szabadkai iskolaigazgató megfogalmazásában: *„A fiatalokat a körülmények sodorják... Kénytelenek képezni magukat, be kell látniuk, mert nagy versengés alakul ki, de ez mindenképpen javítani tudja jövőjüket, esélyeiket.”* – (SZMSZ, Szabadka).

Szabadka szintjén láthatjuk lecsapódni azt az általános problémát, amely a szerb felsőoktatást jellemzi. Röviden: *az állami bürokrácia levette a kezét a felsőoktatási intézményekről, szabad piaci feltételeknek adva teret, amelyből az akadémiai oligarchia is hasznot húzhat. Így lényegében minden érdekcsoport (az egyetemistákat és adófizető polgárokat, kisebbségeket, a gazdaságot leszámítva) sikeresen tudja „csillapítani” és fenntartani ezt a helyzetet, látszólagos egymásrámutogatás mellett is.*

3. AZ EGYETEM LÉTREHOZÁSNAK MEGKERÜLHETETLEN FELTÉTELEI

Mivel az első „egyetemkoncepció” megjelenése óta tíz év telt el, a változó körülmények miatt felül kell vizsgálni az egyetem létrehozásának objektív feltételeit, függetlenül az egyes érdekcsoportok véleményétől. A következőkben röviden bemutatom az egyetemalapítás:

1. jogi feltételeit;
2. a meglévő humán erőforrás-kapacitásokat;
3. a képzések iránt érdeklődő (és beiskolázható) hallgatókat, majd
4. a potenciális intézmény forrásszabályozási feltételeit (kezdeti támogatások szükségességét).

3.1. Az alapításra vonatkozó jogi szabályozás

A Vajdaság Autonóm Tartomány területén alapítandó felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos jogi szabályozást két alapidokumentum tárgyalja: a *felsőoktatási törvény* (Zakon, 2005) és a *Vajdaság Autonóm Tartomány egyes hatásköreinek visszaszármaztatásáról szóló törvény* (Zakon, 2009).

A felsőoktatási törvény reformhordozó dokumentum (Bologna-konform, többciklusú oktatás, minőség, ellenőrzés, autonómia, akadémiai szabadság, mobilitás stb.).¹⁸ Jelen kutatás szempontjából viszont fontos elemezni a szerb jogszabályok vajdasági felsőoktatási intézmények létrehozására és működtetésére vonatkozó elemeit. A hatályos törvény szerint felsőoktatási intézményt alapíthat a köztársaság, a VAT, jogi és fizikai személyek. A külföldi egyetemek kihelyezett tagozataira, külföldi fizikai és jogi személyek által történő alapításra nem tér ki a törvény.¹⁹ Szerbiában a felsőoktatás szerb nyelven történik (kivételt a kisebbségek nyelvén és az idegen nyelveken akkreditált képzési programok képeznek).²⁰ Egy kar működését akkor

¹⁸ Szerbia 2001-ben aláírta a Bolognai Nyilatkozatot, majd 2003-ban a Lisszaboni Egyezményt, amellyel megkezdődött a felsőoktatás reformja. 2005-ben meghozták az új felsőoktatási törvényt, 2006/2007-ig minden intézménynek át kellett térni az ECTS kreditrendszerre. 2006 decemberében pedig megkezdődött az intézmények akkreditációja és folyamatos minőségellenőrzése az állam részéről (Gábrity Molnár, 2008b).

¹⁹ Közös diplomakiadást megcélzó képzési programok (például külföldi felsőoktatási intézményekkel) csak akkor valósulhatnak meg, ha azt Szerbiában akkreditálják (pontosabban az adott képzési programra vonatkozólag, működési engedéllyel rendelkezik a szerbiai intézmény) – (Zakon, 2005, 26. szakasz).

²⁰ A felsőoktatási törvény (a felsőoktatási intézmény alapszabályzatával összhangban) engedélyezi a kisebbségek nyelvén történő vizsgáztatást, óraadást, szakdolgozat, mesteri

engedélyezi a szerb köztársasági vagy a tartományi kormány, ha eleget tesz bizonyos oktatói, tárgyi és anyagi feltételeknek (pl. a Nemzeti Felsőoktatási Tanács által létrehozott, Akkreditációs- és Minőségellenőrzési Bizottság [AMB] által jóváhagyott stúdiumok, továbbá az induló karon az oktatók 70%-a teljes munkaidőben dolgozik, ahol megfelelő épület, laboratóriumok, előadótérmekek, könyvtár biztosítják a munkához szükséges feltételeket).²¹

Gábrity Molnár (2008b) érvelésében az esetleges magyar egyetemalapítás feltételei (a jogi feltételek, oktatók, hallgatók száma, infrastruktúra) nem adottak. *Šabić* (2013) az egyetemalapítás minimális (teljesítendő) jogi feltételei között a következőket emeli ki: három tudományterületen, három szinten (BSc, MSc, Ph.D.), három különböző akkreditált képzési programmal (szakkal), oktatói, tudományos-kutatói és művészeti munka megszervezésének biztosítása.²² Számításai szerint 135 oktatóra lenne szükség a Szabadkai Egyetem megalakításához.²³ Jogi személyiséggel rendelkező,

és doktori munka megírását és megvédését. Képzési programot – a kisebbségek nyelvén vagy idegen nyelven – azonban külön kell akkreditáltatni (*Zakon*, 2005, 80. szakasz).

²¹ Az akkreditációra vonatkozólag részletesebben lásd: *MPSRS*, 2007; és *Zakon*, 2005, 16. szakasza. A rendkívüli akkreditációt az alapító, vagy maga a felsőoktatási intézmény kezdeményezi. Az AMB által elvetett kérelem egy év múlva ismételten benyújtható.

²² Ez egyben az „*egyetem (univerzitet)*”, mint önálló felsőoktatási intézmény törvényben foglalt definíciója is (*Zakon*, 2005, 33. szakasz). A törvényben meghatározott tudományterületek: társadalom- és humántudományok, műszaki és technológiatudományok, természettudományok és matematika, orvostudományok és művészetek (*Zakon*, 2005, 27. szakasz). A három képzési szint: alapképzés (akadémiai alapstúdiumok, szakstúdiumok), mesterképzés (akadémiai mesterképzés, akadémiai specializációs stúdiumok, specializációs szakstúdiumok, valamint integrált – osztatlan akadémiai és mesterképzések, pl. egészségügyi képzés), valamint doktori képzés (*Zakon*, 2005, 25. szakasz). A képzési program a kötelező és választott tantárgyak összessége, amelyek elsajátításával, a képzési szintnek megfelelő oklevél, és annak megfelelő tudás (és ügyesség) szerezhető meg (*Zakon*, 2005, 24. szakasz).

²³ Az új törvénnyel összhangban történő (magán) intézményalapítás példája lehet a Vajdaságban az Educons Egyetem. Az első vajdasági magánegyetem az Univerzitet Educons Sremska Kamenican, amely egy önálló magánkarból (FABUS Menedzserképző Magánkar – Fakultet za uslužni biznis cca. 6 éves pályafutásával) nőtte ki magát, és 4 karon folyik az oktatás a 2008/2009-es tanévtől, mintegy 500 hallgatóval, a teljes képzési vertikumon (alap-, mester- és doktori képzés), három tudományterületet lefedve: társadalom- és humántudományok, műszaki és technológiatudományok, művészetek. A négy kar: a szolgáltatói biznisz, az ügyviteli gazdaságtan, a környezetvédelmi karok és a klasszikus festészeti akadémia. Az új magánegyetemen 11 rendes egyetemi tanár, 5 rendkívüli egyetemi tanár, 10 docens és 55 segédmunkatárs van munkaviszonyban (a Környezetvédelmi Kar alapképzésében 4 rendes egyetemi tanár, 1 rendkívüli egyetemi tanár, 6 docens és 12 segédmunkatárs vesz részt). Az egyetemen összesen 81 fős tanári gárdával

önálló karok szintén legalább három akkreditált képzési programmal és három tanítási szinttel rendelkeznek. *Gábrity Molnár* (2008b) a 2006-ban alapított MTTK²⁴ példáján mutatja be az intézményalapítás (egy kar alapításának) nehézkes folyamatait, ugyanis az intézmény a mai napig nem kaphatott önálló jogi személyi státuszt. Egyben hangsúlyozza: a kisebbségi felsőoktatási intézmények az állam folyamatos ellenőrzése alatt állnak.

Tekintettel a szabadkai intézmények helyzetére, a jogi feltételeket illetően, a Szabadkai Egyetem létjogosultsága – valóban kérdéses. Az újvidéki egyetemi struktúrákba ágyazódott Közgazdasági és Építőmérnöki Karok elzárkóznak az intézményalapítástól, az MTTK nem rendelkezik önálló kari státusszal,²⁵ az SZMSZ „csak” szakfőiskolaként működhet²⁶ (akárcsak az Óvóképző Szakfőiskola), a szintén érdekelt BCE Kertészettudományi

indult el a képzés. *Forrás:* <http://www.educons.edu.rs> [2009. április 1.]. *Šabić* (2013) említést tesz továbbá a (szintén új) Novi Pazar-i Egyetemről, ahol 217 oktató dolgozik.

²⁴ Alapképzésen két akkreditált képzési programmal rendelkezik az intézmény (okleveles óvodapedagógus és okleveles tanító), mesterképzésen két programmal (tanító-mester és mérnök-tanár MA szakirány), viszont doktori képzés nincs a karon. Az alapítástól számítva hét év telt el. Ez is csak azt bizonyítja, hogy egy új „egyetem” létrehozása (legalábbis kisebbségi és állami alapítással) nagy kockázatot jelenthet, a szükséges feltételeknek pedig nem, vagy csak nagyon nehezen tudna eleget tenni.

²⁵ Az MTTK számára a jövőben követendő példa lehet: „A finnországi Joensuu Egyetem perifériális helyzetéből, kicsi méretéből adódóan, valamint az adott bizonytalan társadalomgazdasági helyzetnek köszönhetően, rákényszerült a változásra. Kitűnő példája annak, hogyan tud a tanárképzés, a hiányzó üzleti-vállalkozói, illetve műszaki képzések hiányában üzleti irányultságú intézménnyé fejlődni. Regionális dimenzióban történő gondolkodás, kicsi méret, személyesség, perifériából adódó összetartás, rugalmasság, kiemelt prioritású szakterülettel, amely mint húzóág működött a folyamatokat (*Hrubos*, 2004: 30–32.).”

²⁶ *Odry* (2013) véleménye szerint egy nagyon fontos és a régióban elismert intézmény, az SZMSZ (Microsoft szerbiai verseny győztese, egyéb rangos versenyeken elnyert termékfejlesztési díjak, a több mint 10–15 beindított, kipörgetett cég, vagy az idevonzott külföldi befektetők – Dunkermotoren stb.) nem lát fejlődési pályát és megfelelő politikai támogatottságot maga előtt. Támogatottság hiányában nem tud az intézmény például mesterképzéseket indítani. A végzős hallgatókból évente mintegy 40 fő tanul tovább Győrben, mesterképzésen. Tanáraik nagy része 12 különböző magyarországi mérnöki képzésben tanít, akadémiai továbbhaladásukban más intézményekre kell, hogy támaszkodjanak, például az Újvidéki Egyetem Műszaki Tudományok Kara (docentúra, egyetemi tanári kinevezések stb.). Ilyen feltételrendszerben a Szabadkai Egyetem potenciális mérnöki kara nehezen tud megerősödni, fejlődni. Véleménye szerint egyáltalán nem lenne sem akkreditációs probléma, sem pedig a (sokszor emlegetett) Újvidéki Egyetemen belüli viszály, esetleges ellenségkép formálódása nem ütközne ki. A „magyar támogatási érdekszféra” fókuszában nem szerepel az SZMSZ, ezen kell változtatni (*Odry*, 2013).

Kara pedig kihelyezett képzés formában működik, és egyáltalán nem mutatott eddig a szerb akkreditációs feltételrendszer teljesítése irányába (határozottabb) igyekezetet.

A felsőoktatási törvény által biztosított lehetőségek ismeretében, valamint a helyi intézményi kapacitások mérlegelésével, középtávon egy „*Szakstúdiumi Akadémia*”²⁷ hozható (talán legkönnyebben) létre. Szintén önálló felsőoktatási intézmény, amely oktatói, kutatói, tudományos és művészeti tevékenységeket egyesít, három tudományterület lefedésével, legkevesebb öt akkreditált képzési programmal, két szinten (alap: szakstúdiumok, valamint „középszinten”: specializációs szakstúdiumok szintjén). Ennek a lehetőségét, azonban a helyi-regionális elit egyáltalán nem is említi (feltételezem nem is ismeri), és Szabadkát egyetemi városként tudja csak elképzelni a jövőben. Egy ilyen intézmény szintén független lenne az újvidéki egyetemi struktúráktól (magyar érdekeltségű intézményvezetéssel), lehetőséget biztosítana egy regionális szinten szerveződő felsőoktatási intézmény megalapozásához, amely a későbbiek folyamán, akár egyetemi szintre is emelhető lenne, komoly intézményfejlesztési erőfeszítések mellett, hosszú távú fejlesztési stratégiában gondolkodva, ugyanakkor könnyen áthidalhatná a kezdeti alapítási nehézségeket. Ehhez a meglévő intézmények által minden feltétel adott Szabadkán (a harmadik tudományterületet képviselhetnék a művészetek vagy természettudományok); ebben a forгатatókönyvben viszont a pénzügyi fenntarthatóság (a bizonyos képzések gazdaságossága) kérdőjelezhető csak meg.²⁸

²⁷ *Akademija strukovnih studija* (Zakon, 2005, 35. szakasz). Szervezési egységei a *tagozatok* (oddeljenje) és *osztályok* (odseki) – (Zakon, 2005, 47. szakasz). A tanulmányok befejezésével „*bachelor (appl.)*” szakstúdiumi alapképzési diploma szerezhető meg, illetve a specializációs szakstúdiumok abszolválásával, az adott képzési terület „*specialista*” oklevelét kapják kézhez a hallgatók (Zakon, 2005, 95. szakasz). Illetékességei között szerepel: a szervezési egységek irányítása, stratégiai tervezés, képzési programok meghatározata, minőségellenőrzés, iratkozási politika, tanerő-minősítés, befektetések tervezése, LLL és nemzetközi együttműködések (Zakon, 2005, 48. szakasz). Az intézmény legfelsőbb vezetői szerve a *tanács* (savet), az ügyvitelért pedig az *elnök* (predsednik [egyetem esetében rektor, szakfőiskola esetében igazgató]) felel. Amennyiben az önálló felsőoktatási intézmény a kisebbségi közösségek nyelvén is folytat oktatást, az irányítói szervekbe kerülő személyeket (így az elnök személyét is) a nemzeti tanács véleményezi (Zakon, 2005, 52–54. szakasz). A tudományos kutatómunka és alkalmazott művészetek művelése céljából tudományos központot hozhat létre az önálló felsőoktatási intézmény (Zakon, 2005, 49. szakasz).

²⁸ Hasonló (kisebbségi volumenű) intézmény létrehozását jelentené egy *Szabadkai Szakfőiskola* (*Visoka škola strukovnih studija*), amely egy, illetve több tudományterületet lefedve,

Az új intézmény alapítását – a VAT átruházott jogkörök által (a felsőoktatási törvénnyel összhangban)²⁹ – magára vállalhatja (*Zakon*, 2009, 35. és 38. szakasz):

- a VAT területén lévő felsőoktatási intézmények működési engedélyét adja ki;
- önálló felsőoktatási intézményeket alapít;
- határozatot hoz a VAT által alapított felsőoktatási intézmények nevének, székhelyének és státuszának változásáról;
- határozatával megszünteti a tartományi alapítású intézményeket;
- a Nemzeti Felsőoktatási Tanács és a felsőoktatási intézmény véleménye alapján, határozatot hoz az államilag támogatott hallgatók és helyek számáról;
- önálló tartományi parlamenti rendeletekkel (a köztársasági törvényekkel összhangban) támogatja a VAT területén élő nemzeti közösségek felsőoktatási igényeinek és jogainak megvalósulását, az anyanyelvű oktatás biztosítását.

Az egyetemalapításra a Vajdasági Képviselőház is jogosult, de a koncepcióval való egyetértésért a Szerb Oktatási Minisztériumhoz, jóváhagyásért a Nemzeti Felsőoktatási Tanácshoz (közvetve az AMB-hez) kell fordulnia. A szerb kormány tehát igyekszik az állami felsőoktatási intézményeket közvetlenül irányítani. Mindez semmiképpen sem kedvez a kisebbségi felsőoktatásnak. Az intézmények státuszváltozásairól (SZMSZ) is a Vajdasági

alap és specializációs szakstúdiumok szintjén végezhetne oktatás-kutatási tevékenységet (*Zakon*, 2005, 37. szakasz).

²⁹ 2002-ben Omnibusztörvény néven jelent meg a VAT visszaszármaztatott jogait taglaló törvény, amelyet 2009-ben – az új Szerb Alkotmánnyal történő összehangolást követően – a Szerb Parlament hozott meg. A 2012-es szerbiai parlamenti választások eredményeinek kihirdetését követően, a Szerb Alkotmánybíróság 22 regionális illetékességet kiáltott ki alkotmányellenesnek (többek között a VAT tudomány- és technológiai fejlesztések területén végzett munkáját). Ezzel a VAT regionális intézményrendszere még határozottabb, központi-kormányzati függőséggel találta magát szemben, amely során a regionális hatáskörök szavatolásának biztonsága, a hosszútávú tervezhetőség és fenntarthatóság kérdőjeleződött meg. Ez egyben az újabb centralizáció felé tett határozott lépésként értelmezendő (*Takács*, 2008b, 2008c; *Zakon*, 2002; *Zakon*, 2009; *Winkler–Takac*, 2012). Az ilyen jellegű, decentralizációt veszélyeztető politikai nyomásgyakorlás kivédésére fogalmazódik meg (az előző fejezetben) az ajánlás, egy szupranacionális régió lehatárolására, amelyben a képlékenyebb, és sokkal flexibilisebb, változtatásokat igénylő struktúrák (nevezetesen felsőoktatás és kutatás, innováció) korlátok és határok nélkül tudnak érvényesülni és fejlődni, a szubszidiaritás és alulról történő szerveződés elvei mentén.

Képviselőház hozhat döntést, mint ahogyan a nemzetiségek nyelvén történő oktatás megszervezéséről is.

3.2. Humánerőforrás (egyetemi oktatók, kutatók)

Egy új, önálló felsőoktatási intézmény létrehozásához, a vajdasági magyar akadémiai közösség rendelkezik megfelelő (számú) szakember-potenciállal. Számításaim szerint mintegy 250 fős 30 és 65 év közötti oktatói és tudományos gárdával vethetünk számot. Nyilvánvaló, a Kárpát-medence más régióinak intézményfejlesztési példáit látva, hogy nem fogja mindenki munkájával támogatni az új intézmény létrejöttét, főleg a kezdetekben.

Tény azonban, hogy az MTA (külső köztestületi) tagságának szinte 90%-a már a vajdasági felsőoktatási intézményekben dolgozik (és itt az adott intézmények integrációs hajlandósága lesz mérvadó). Problémát jelent a fiatal utánpótlás alacsony vajdasági intézményi foglalkoztatottsága.³⁰ *Berényi és szerzőtársai* (2004) a tudományos utánpótlást illetően, a Kárpát-medence régiói közül, a Vajdaság helyzetét ítélik meg legkedvezőtlenebbnek a kétezres évek elején. Hangsúlyozzák az utánpótlás elhelyezésének, karrierlehetőségének hiányát, a kisebbségi tudományos intézményrendszerek fejlesztését. A helyzet mintegy 10 év távlatából – az intézményfejlesztést illetően – nem sokat változott. A tudományos utánpótlás sokszor intézménytől függetlenül történik, és domináns a magyarországi fokozatszerzés.³¹ Viszont megállapítható, hogy a Vajdaság erőteljes tudományos

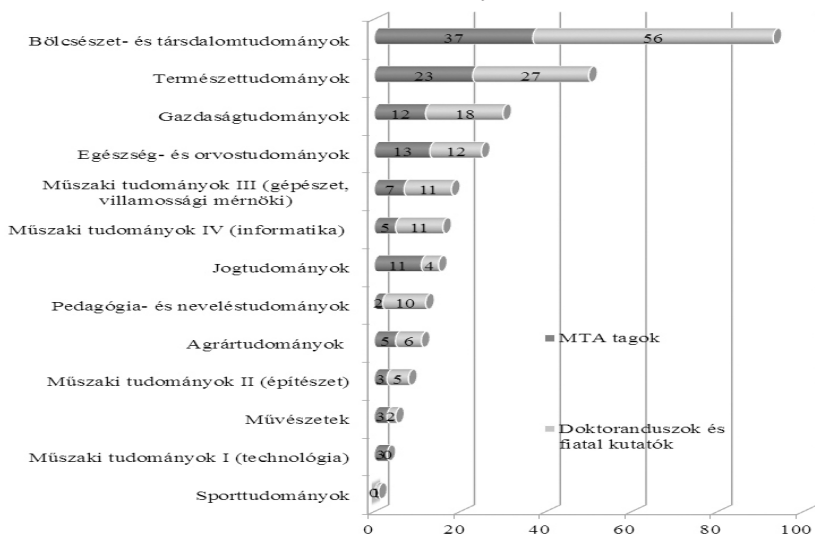
³⁰ T. Mirnics (2005) „Az anyaországi PhD-ösztöndíjak vajdasági hasznosulása” c. kutatása során is már megfogalmazódik az egyetemalapítás igénye a Vajdaságban. A kutatásban részt vevő Ph.D. hallgatók önhibájukon kívül nem kapcsolódtak/kapcsolódnak be a vajdasági felsőoktatásba. Ami annyit jelent, hogy a doktori képzés jelenleg támogatott formájában egyik fél részéről sem hasznosul megfelelően.

³¹ Az „*Aranymetszés*” c. kutatásban Csata és Novák (2013) a következő tényeket hangsúlyozzák: A vajdasági doktoranduszok 61,5%-a Magyarországon, 32,1%-a Szerbiában, illetve 6,4%-a más országban szerzi tudományos fokozatát. A szerzők egyben felhívják a figyelmet néhány további tényre, amelyekben – kárpát-medencei viszonylatban – a vajdasági magyar Ph.D. hallgatók eltérnek. Sokkal kisebb arányban részesülnek ösztöndíjakban, több mint 80%-uk állandó munkaviszonyban van (felsőoktatási intézményekben kevesen, kutatóintézetekben alig 2%-uk dolgozik), magas a társadalomtudományi részarány. Novák (2011) korábbi tanulmányában rámutat a vajdasági magyar fiatal kutatók és doktoranduszok kifejezetten kisszámú (két-három 30–40 év közötti személy) jelenlétére a vajdasági felsőoktatási intézményekben (elsősorban szerb vezetőségű intézmények). A kiigazításokhoz a vajdasági magyar közösség támogatására van szükség, továbbá komplex mentori rendszerre, koncepcionális megközelítésre, stratégiai tervezésre.

utánpótlással (mintegy 170 fő) rendelkezik, és a kapacitások mozgósítására mindenképp szükség lesz az új intézmény létrehozása során. A potenciális intézmény esetében a már meglévő (a legtöbb magyar oktatót tömörítő) karokból kell kiindulni (MTTK, SZMSZ). Itt a már dolgozó, minősített oktatók és a folyamatban lévő tudományos utánpótlás³² szolgáltathat (az akkreditáció szempontjából) megfelelő alapot.³³

15. ábra

Vajdasági magyar MTA-tagok és doktoranduszok tudományterületek szerint, 2013, fő



Forrás: MTA és a VMDOK adatbázisa alapján saját szerkesztés, 2013 (N=287).³⁴

³² A szükséges fiatal oktatói gárda kinevelése érdekében a magyar érdekeltségű intézmények magyarországi MSc és Ph.D. képzésekre küldik a hallgatókat (Budapest, Gödöllő, Kecskemét, Szeged, Debrecen, Pécs) – (BCE KK, Zenta; SZMSZ, Szabadka; ÚE MTTK, Szabadka).

³³ *Korhecz* (2013) ezzel ellentétben főleg azokra a személyekre számít, akik más munkahelyi és szakmai karrier miatt eddig kiszorultak az egyetemi szférából. Ezzel a megközelítéssel – véleményem szerint – csak némileg tudunk az új intézmény oktatói gárdájának toborzásához hozzásegíteni, és az akkreditáció szempontjából feltehetően problémákkal szembesülne ez az elképzelés.

³⁴ Az MTA (szerbiai) Külső Köztisztviselői Tagsága került katasztrofizációra. A mintegy 192 tagot számláló közösség további szűrésre került. A szerb munkatörvényben előlított 65 éves kori munkára való jogot (és a humánerőforrás reális tervezhetőségének feltételeit) figyelembe véve, az MTA tagok közül csak az 1948-ban, illetve az azt követő években született személyeket vettem alapul (N=124). Ehhez az adatbázishoz hozzárendeltem a

A vajdasági magyar (junior és szenior) akadémiai elit 32%-a bölcsész- és társadalomtudományi profilú (a csoporton belül 50%-uk a magyar nyelv és irodalom területén szerzett/szerez fokozatot). A második legnagyobb csoportot a természettudósok képviselik, 17%-kal. Ezt követően a műszaki-mérnöki képzési terület (gépész-, villamos-, informatika-mérnöki, továbbá az építészeti és technológia-tudományi képzési terület) emelkedik ki 16%-kal, majd ezt követi a gazdaságtudományi képzési terület 11%-kal. A 15. ábra abszolút számokban mutatja be az egyes tudományterületeket képviselő vajdasági magyarokat.

11. táblázat

A szerb felsőoktatási törvény (27. szakasz, tudományterületek) alapján csoportosított junior és szenior vajdasági magyar akadémiai elit, 2013, fő, %

Képzési területek	Potenciális oktatói gárda					
	Doktoranduszok és fiatal kutatók		MTA tagok		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
Társadalom- és humántudományok	88	54,0	62	50,0	150	52,3
Műszaki és technológiatudományok	33	20,2	23	18,5	56	19,5
Természettudományok és matematika	27	16,6	23	18,5	50	17,4
Egészségügyi tudományok	13	8,0	13	10,5	26	9,1
Művészetek	2	1,2	3	2,4	5	1,7
Összesen	163	100,0	124	100,0	287	100,0

Forrás: MTA és a VMDOK adatbázisa alapján saját szerkesztés, 2013 (N=287).

A harmadik tudományterületet lefedő intézmény (kar) – az összesített humán erőforrás-adatok alapján – a természettudományok és matematika

Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete által, 2012 nyara óta, elkötelezetten toborzott tagokat egyesítő adatbázist (N=163). A doktoranduszok (ebből 24 Ph.D. fokozattal rendelkező személy) átlag életkora 30 év. Az MTA külső köztestületi tagjainak 49%-a 1948–1958, 23%-a 1958–1967, 19%-a 1968–1977 között született, míg 9%-a 35 év körüli fiatal. Az észak-vajdasági intézményekben készült esettanulmányokban (a foglalkoztatottak listáján) további 15–20 tudományok doktora szerepel. Ők nem tagjai az MTA-nak.

lehetne (korábbi munkaerő-piaci és gazdasági-társzerkezeti indokoltság is e mellett szól). A karon belül szerveződhetne meg a kétszakos tanárképzés is (fizika, biológia, matematika stb.).

A tartományi oktatási titkár (Újvidék) köztársasági minisztériumi egyeztetésekkel, tárgyalásokkal alátámasztott személyes véleménye szerint: *„A kétszakos tanárképzés abszolút elfogadható, és igény van rá, és meg is valósítható. Ez a világon mindenhol működik, és valójában ez lenne az, ami tulajdonképpen szélesítené a spektrumát a tanári gárdának, és a fiatalok bekapcsolását a szabadkai tanítóképzőbe, azon keresztül pedig a Szabadkai Egyetem kifejlesztésébe, intézményesítésébe. És ez részben jó, hogy a fiatalok nagy része külföldi kapcsolatokkal rendelkezik már, amit nagyon komolyan lehetne hasznosítani.”* Így párhuzamosan a túlsúlyban lévő, társadalomtudományokat képviselő fiatalok is el tudnának helyezkedni a potenciális pedagógiai karon: *„A tanárképzés nem vonzó a hallgatók számára, mégis hiány mutatkozik belőlük. Magyarországon nagyobb a szakosodási lehetőség, színesebb a kínálat. Másrészt az államnelyv miatt is vannak problémák. (...) Egy humán súlypontú kart (szociológia, filozófia, történelem, pedagógia, média, pszichológia) biztosan lehetne indítani, és nagyobb érdeklődést váltana ki, hogyha magyarul kínálnánk fel.”* – Elnök (VMFK, Újvidék).

Fontos, hogy multidiszciplináris képzési profilokkal tegyük változatossá a kínálatot (környezetvédelem, agrár, jog- és műszaki tudományokat is ötvözve), mert részben ezzel tudjuk a legtöbb humánkapacitást kihasználni és mobilizálni.

A művészeti képzési terület szintén egy lehetőséget képvisel a harmadik tudományterület lefedéséhez. Ez a potenciális humánerőforrást összegző adatokból nem látható. Ennek több oka is lehet (kevés tanár, alacsony MTA tagság, alacsony utánpótlás), és itt további kutatások, elemzések, forgatókönyvek felvázolása szükséges, tekintettel a terület specifikusságaira. A potenciális Szabadkai Egyetemen a művészetek is helyet kaphatnak, több okból is:

- már meglévő intézmény Újvidéken,³⁵
- városvezetés érdeklődése (a Szabadkai Színház óriási, folyamatban lévő beruházásai és tradíciói miatt),³⁶

³⁵ A Művészeti Akadémia minden második évben indít magyar nyelven képzést, a dráma tanszéken belül (elsősorban színész, rendező, vágó, producer profilokkal).

³⁶ A szabadkai városvezetés nevében nyilatkozó személy véleménye szerint, a színház épülete teljes mértékben kielégíti egy alkalmazott művészeti akadémia infrastrukturális feltételeit, és a kezdeményezés komoly támogatottságot élvez. Az egyetem „harmadik

- a Szabadkán és környékén élő több nemzet (elsősorban magyar, szerb, horvát, bunyevác) kulturális örökségét ápoló, a régió művészeti jellegzetességeit megjelenítő intézmény lehetne,³⁷
- a multikulturális jelleggel nem formálódna ellenségkép azokban (többségi nemzet), akik az intézményalapításban nem vállalnának „aktív-alapítói szerepet”.

A Vajdaság területén működő, állami felsőoktatási intézményekben (2012/2013-as tanévben) összesen 3 968 (különböző kinevezésű és nemzetiségű) oktató³⁸ tanította az 54 908 egyetemi és főiskolai hallgatót (*TT VAT*, 2013). Egy multietnikus intézményszervezés esetén bármi jellegű kétely és aggodalom, arra vonatkozólag, hogy egy új, önálló felsőoktatási intézmény nem tudna megfelelő tanárgárdát (150–200) és párezer hallgatót koncentrálni Szabadkán, az újvidéki mamutegyetem mellett, csakis a helyi-regionális elit (elsősorban az akadémiai elit) bizonytalan szándéka és akarata miatt merül föl.

oszlópát” egy alkalmazott művészeti vagy zeneművészeti akadémia adná (a régióra jellemző specifikumokat kiemelve: tamburazene, jazz, bábjátás). További – a szabadkai városvezetés ötletelése által megfogalmazott megoldások – egy matematikai, gazdasági és informatikai multidiszciplináris képzés. Az interjúalany véleményéből is látszik, hogy az egyetem harmadik tudományterületet lefedő szervezési egységét a művészetek, illetve a természettudományokkal lehet/kell biztosítani.

³⁷ Az MTTK dékánja olyan szakok és szakpárosítások bevezetésének lehetőségére hívja fel a figyelmet, amelyek nem találhatók meg az Újvidéki Egyetemen, ugyanakkor nemzeti-kulturális létjogosultságuk van: tamburaszak, egyházi zene szak.

³⁸ A felsőoktatási törvény a következő oktatói minősítéseket különbözteti meg: előadó (magiszteri vagy specialista fokozattal), szakstúdiumi professzor (doktori fokozat), a művészetek területén felsőfokú végzettség és kiemelkedő művészeti alkotásokkal rendelkező személy (akik a szakstúdiumokon oktathatnak csak). A magasabb minősítésű oktató: docens, rendkívüli és rendes egyetemi tanár (doktori fokozat és külön követelményrendszer) minden képzési formában oktathat (*Zakon*, 2005, 62–64. szakasz). A felsőoktatási intézmény (belső szabályzata alapján) tanügyi munkatársakat (mesteri képzésben résztvevő hallgatók) és asszisztenseket (doktori képzésben résztvevő hallgatók) szerződtethet (*Zakon*, 2005, 70–72. szakasz).

3.2.1. *A vajdasági magyar doktoranduszok Magyarországon és Szerbiában*

Az ezredfordulót követően – a magyarországi doktori képzési rendszer gyorsabb intézményesülésével – a szakmai előrehaladás céljával, a vajdasági magyar doktoranduszok Magyarország felé fordultak. A KSH (2012) adatbázisa alapján a 2005/2006-os tanévtől kezdve, évente mintegy 40–46 szerbiai származású doktorandusz vesz részt valamilyen magyarországi doktori képzésben. Idővel azonban a szerbiai doktori képzések is megindultak, így több vajdasági magyar Szerbiában kezdte meg doktori tanulmányait. A következőkben a vajdasági magyar tudós értelmiségi elit csoportjának, a doktoranduszok társadalmi-gazdasági helyzetének, karrierlehetőségeinek, mobilitási pályájának és észak-vajdasági jövőképeinek kérdésével foglalkozom. Meggyőződésem, hogy az elitformálás (és felsőoktatás-fejlesztés) megkerülhetetlen bázisát képezi a *vajdasági származású, fiatal doktoranduszok* csoportja, ezért is szeretnék egy rövid összeggöt adni a velük készült *fókuszcsoporthoz vizsgálatról*.³⁹ Előzetes megállapításként ki kell hangsúlyozni: markáns „generációs árok” jelenik meg a vajdasági magyar tudós elit körében (okok: emigráció, a kisebbségi tudós elit „bezárkózása”, „önértékeléssbeli megingása”, érdektelenség, tudományművelési perspektíva hiánya stb.). Ez a tudományos elitet érintő generációs különbség több éves szisztematikus és pontosan megfogalmazott ösztöndíjpolitikával, céltudatos személyi-mentori munkával csökkenthető csak. Teljes rehabilitálása szinte lehetetlen, több okból is:

- Hasonlóan a magyarországi alap- és mesterképzésben résztvevő vajdasági magyar hallgatókhoz – a Magyarország által biztosított Ph.D. képzési lehetőségek, és vajdasági magyar közösség intézményi tehetséggondozásának⁴⁰ következtében, a fiatal tudós elit „színe-java”, akarva akaratlanul, Magyarország, vagy más EU-s országok felé „sodródik”, későbbi érvényesülést a Vajdaságon kívül talál, tehát az emigráció veszélye továbbra is fennáll.
- Azok, akik mégis hazajönnének, valós felsőoktatási intézményi háttér hiányában, nem tudnak érdemileg a vajdasági magyar tudományos életben aktívan és tevékenyen részt venni. Kilátásaik a jövőre nézve sem biztatók.

³⁹ A fókuszcsoporthoz helyszíne: Szabadka, Regionális Tudományi Társaság konferenciaterme, Corvinus utca 9, időpontja 2011. május 28. Moderátorok: Dr. Gábrity Molnár Irén, egyetemi tanár és Takács Zoltán. A beszélgetés teljes időtartama: 93:08 perc (a hanganyag a Regionális Tudományi Társaság archívumában érhető el).

⁴⁰ Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium (VMFK) és más civil szervezetek.

- A hazai felsőoktatási intézményekben doktori képzésben részt vevő vajdasági magyar Ph.D. hallgatók csak bizonyos tudományterületeken tudnak az utánpótlás intézményi igényeivel lépést tartani és felzárkózni, a biztos munka reményében.
- Tehát nem kapunk a doktori fokozatok szempontjából olyan egzisztenciális és regionális érvényesülési pályát, amely minden tudományterületet egyaránt és egységesen képviselni tud, és amely mögé a tudományos tevékenység végzése szempontjából nélkülözhetetlen intézményi háttér feláll, itt a Vajdaságban.
- Így még egy karakteres „szakadék” jelenik meg a vajdasági magyar fiatal tudós értelmiségen belül: magyarországi (esetleg külföldi) karrierút és érvényesülési perspektívák, vagy a Ph.D. fokozatok vajdasági hasznosulása.

A fókuszcsoportos beszélgetésben részt vettek Magyarországon és Szerbiában tanuló vajdasági magyar doktoranduszok egyaránt,⁴¹ minden tudományterületet lefedve, több egyetemi központot képviselve.⁴² A beszélgetésbe, a módszertani gyakorlattól eltérően,⁴³ nagyobb számú alanyt vontunk be (15), kisebb – tudományterületi – csoportokat (6) létrehozva (irodalom, nyelvészet, neveléstudományok; jog- és hittudományok; közgazdaságtudományok; műszaki tudományok; természettudományok; egészségügyi tudományok).

⁴¹ Az identifikációs adatok alapján a következő társadalmi-demográfiai jellemzők összegezhetők a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevőiről: korosztály szerinti megoszlásuk 25–41 év, a nemek közötti megoszlás: 5 nő, 10 férfi. Tanulmányaikat hatan Szerbiában, nyolcan Magyarországon, illetve egy személy Horvátországban végzi. A családra, gyermekvállalásra, szülők iskolai végzettségére, jövedelmi szintekre, lakhatási körülményekre vonatkozó kérdéseket nem elemzem a fejezetben.

⁴² Újvidéki Egyetem, Belgrádi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (valamint Horvátország [Eszék]: Josip Juraj Strossmayer Egyetem).

⁴³ A tipikusan 6–8 ember bevonásával készülő fókuszcsoportos beszélgetés helyett (*Flick*, 2007: 251–252.) 6 tudományterületi csoportba kerültek a résztvevők. Így a csoportos vélemények, a bizonyos kérdéseket illető konszenzus, vagy diszkurzus tudományterületenként (több kritériumot is egybeolvastva: vajdasági/magyarországi doktorandusz, nő/ férfi stb.) alakulhatott ki és került összegzésre.

3.2.2. Szakmai érvényesülés és jövőkép

A beszélgetés alapján bizonyítást nyert, hogy a vajdasági származású, „új-generációs” fiatal értelmiségi elit nehéz helyzetben van a jövőt és szakmai érvényesülést illetően.⁴⁴

A Ph.D. képzés kiválasztása során a vajdasági magyar doktoranduszok tudatos döntéseket hoznak, ösztöndíjjal mennek továbbtanulni, szakmai-akadémiai hálózatok, mentorok segítségével biztosított az előrehaladásuk. Fontos számukra a fokozat által remélt társadalmi státusz. A vajdasági magyar doktoranduszok elkötelezettek, az alapképzési tanulmányok folytatása a jellemző, a multidiszciplinaritás, esetleges váltás nem. Ha újra kellene választaniuk, akkor is megmaradnának az eredetileg választott tudományterületen. Véleményük szerint a Vajdaságban csak az a tannyelvű Ph.D. képzés versenyképes (és csak az biztosíthat teljes regionális szakmai hasznosulást a szülőföldön), amelyik szerb vagy/és angol nyelven folyik. Nemzetközi kapcsolataik szegényesnek mondhatók. Kevés a külföldi konferencia-szereplés, tudományos projekt. A hallgatók sok esetben csak „belterjes” anyaintézményükön belül tevékenykednek.

A képzést követő szakmai hasznosulás (előrelátása) kapcsán az egyes tudományi ágakat képviselők megosztottak. Nehezebb az érvényesülés a társadalom- és humántudományok képviselői számára (átképzésre is lehet szükség, gyakori a munkaváltás). Sikeres érvényesülés Ph.D. fokozattal az oktatásban, akadémiai szférában képzelhető el a fiatalok véleménye szerint. Viszont a beszélgetés több résztvevője más területeken dolgozik (nemzetközi cég, civil szervezet stb.). A természettudományok területén megszerzett fokozat magasabb társadalmi hasznosulási lehetőségeket garantál. Az egészségügyi tudományok területén a hasznosulás „közepes”, az is kizárólag kutatóintézeti, egyetemi szférában. A műszaki tudományokkal foglalkozó doktoranduszok teljesen elégedettek jövőbeli érvényesülési lehetőségeikkel (tekintettel arra, hogy a régióban működik a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola és a Műszaki Tudományok Kara, amely alkalmazni tudja a fiatalokat). A fokozatszerzés és a munka világa közötti átmenet egyre bizonytalanabb, kevésbé zökkenőmentes. A Ph.D. fokozat eltérő munkaerőpiaci hasznosulást biztosít az egyes tudományterületek képviselői számára.

Doktorival sikeresen elhelyezkedni a Vajdaságban egyet jelent szaktudással rendelkezni (gyakorlat- és piacorientált), kapcsolatokkal rendelkezni

⁴⁴ Részletesebben lásd: *Karrierutak, érvényesülési pályák, emigráció a vajdasági magyar doktoranduszok körében* (Takács–Gábrity Molnár, 2012).

(kiemelve a kari háttér, mentor, ajánlás szerepét) és komoly nyelvtudással rendelkezni. Ugyanezt támasztják alá a szükséges személyi képességek is: tudás, illetve gyakorlati tudás, lojalitás, kommunikációs képességek, kreativitás, némely esetben a könyöklés, politikai angazsáltság. A „jó munkahellyel” szemben támasztott elvárások között egy „doktor” a következőket rangsorolja: első helyen a karrier-építési lehetőségek, majd „jól fizetett” munka, jó főnök és jó kollégák, ugyanakkor legyen egy munkahely kreatív-innovatív, a továbbtanulás (külföldi tapasztalatszerzés) lehetőségével.

A Ph.D. fokozatok eltérő regionális és nemzetközi hasznosulását tapasztalhatjuk meg – vajdasági magyar doktoranduszként – a Vajdaságban. Néhány egyéni véleményt emelnék ki:

Vajdasági karokon milyen a magyar doktoranduszok helyzete? Milyen a Magyarországon tanulók helyzete? Hogyan és hol tudnak ők integrálódni (esetleges) hazatérésüket követően? Mik az egyéni tapasztalatok, hátrányok?

Műszaki tudományok (Budapest): „Műszaki tudományra szerintem bárhol szükség van. A Ph.D.-t azt nem biztos, hogy olyan könnyű kihasználni, hát inkább azt mondanám, hogy egyetemen lehet legkönnyebben kihasználni. Egy Ph.D.-nak a 'plussz dolgait' azt talán kicsit szerbiai szinten nehezebb kihasználni.”(...)

Irodalom, nyelvészet és neveléstudományok (Szeged): „Ha nincs kapcsolata az embernek az egyetemmel, akkor ugye... vagy 'nagyon jó kapcsolata', akkor nem fog munkát kapni, és akkor (...) Szerintem így konkrétan hátrány lesz az, hogy a doktori képzést is elvégeztem, mert hogy ha középiskolába, vagy általános iskolába akarom beadni a papírokat, rá merjem írni az önéletrajzomra, vagy ne merjem ráírni?!”

Természettudományok (Újvidék): „Engem a cég küldött, hogy csináljam a doktorátusomat, ők fizetik, például. Ez természettudományok: környezetvédelem-vegyészet.”(...)

Egészségügyi tudományok (Szeged): „Úgy gondolom, hogy ha nem az egyetemen, akkor kutatólabor nagyon nincsen [Szerbiában]. Míg Magyarországon több gyógyszercég van, vagy olyan cég, akik direkt kutatással foglalkoznak. Itthon vagy Újvidék, vagy Belgrád és az egyetemen belül. Tehát más szférában nem igazán tudom elgondolni, vagy pedig oktatás.” (...)

Közgazdaságtudományok (Pécs): „Az egyik dolog az, hogy a nyelvet tudni kell, itt szerbül, nagyon magas szinten, hogyha az ember Ph.D. képzés után itt akar maradni, mindenféleképpen.”

A tanulás, fokozatszerzés „nehezebb” (körülményesebb, nyelv, költséges, megterhelő) Szerbiában/Vajdaságban. Munkát vállalni, munkát találni Ph.D. fokozattal nehezebb Szerbiában/Vajdaságban, de főleg a szűkebb régióban a társadalom- és humántudományok, valamint az egészségügyi tudományok területén, míg könnyebb a munkaszerzés természet- és műszaki tudományi képesítéssel.

A doktoranduszok és Ph.D. fokozatok várományosai az *elitmegtartás és régiófejlesztés/régiófejlődés, perspektíva bizonytalanságával* találják szemben magukat. Észak-Vajdaság (Szabadka környéke mint régió) nehezen képzelhető el élhető helyként egy doktorandusz/Ph.D. fokozattal rendelkező számára. A vajdasági magyar doktoranduszok néhány személyes tapasztalatát, véleményét emelném ki:

Észak-Vajdaság (Szabadka környéke mint régió) élhető hely-e egy doktorandusz/Ph.D. fokozattal rendelkező számára?

Műszaki tudományok (Eszék): „*Szerintem élhető. Munkahely biztosított a Szabadkai Műszaki Főiskolán. Támogatás van, ami a továbbképzést illeti.*”(…)

Irodalom, nyelvészet és neveléstudományok (Szeged): „*(...) Az észak-bácskai régióban a politika, ami nagyon meghatározó (...) Magyarországon sincsen lehetőség, tehát ott is azért telített, vagy lehet még jobban telített a Ph.D. képzés irodalom szakon. Ők egymást az emberek, amint befejezik a képzést, ők egymást a munkáért, és akkor ha az embernek itthon nincsen annyira jó kapcsolata, vagy éppen per pillanat nincsen lehetőség, akkor hát marad a középiskola, általános iskola, hogyha van kapcsolatotod, vagy mondjuk ez az önkormányzati szféra, szerintem. Vagy bármi más (...) szórakoztál mondjuk három évet a doktorival, meg az egyetemmel.*”

Természettudományok (Belgrád): „*Inkább Újvidék és Beograd felé megyünk. Szeged–Szabadka reláción nem találtam meg magam. Belgrád–Budapest reláción igen.*”

Egyértelműen érezhető, hogy Észak-Vajdaság (akár Dél-Magyarország is) – ha oda képzeljük a határt, ha nem – egy periférikus terület. A többség inkább Újvidék, Belgrád és Budapest reláción találja meg szakmai érvényesülését, kevésbé Szeged–Szabadka vonalon. Találó – egyik doktorandusz által használt – kifejezés a régióra: „fekete lyuk”. Tudományos és felsőoktatási térelemként a Ph.D. hallgatók nem tartják attraktívna ezt a régiót. Véleményük szerint olyan régiófejlesztési stratégia kell (kiemelten kezelve a tehetséggondozás és elitmegtartás problémáját), ami összefogja nem csak

a magyarok lakta községeket. A problémát regionális politikai, regionális hatékonysági kérdésként kell kezelni. Ehhez stratégiai megközelítés, a régió imázs újradefiniálása szükséges, amely során vonzani tudja majd a régió a szakembereket, és megfékezhetővé válik az emigráció (felsőoktatási intézményfejlesztés, magántőkével működtetett kutatóintézet – amelynek „*alapvetően nem feltétlenül kell Beogradban lenni a székhelyének*”). Talán akkor tud az egyén Ph.D. fokozattal megfelelően (szakmailag és anyagiilag) érvényesülni Észak-Vajdaságban.

3.2.3. Vendégtanárok egy új felsőoktatás-fejlesztési koncepcióban

Az észak-vajdasági régió felsőoktatásának humán erőforrás-kapacitása igen összetett. A képzések vendégtanárok, ingázó egyetemi oktatók és helyi tanárok által valósulnak meg. Az ingázás irányai: Budapest, Szeged, Újvidék, Belgrád, Novi Pazar, Bujanovac.

A magyar érdekeltségű intézményekben szükség mutatkozik minősített, fokozattal rendelkező tanárok iránt. Ezeket a hiányosságokat pótolják a vendégtanárok (illetve Magyarországról utazó tanárok) – (MTTK, SZMSZ, KK BCE). Százalékos részarányuk a régió oktatói kapacitásainak cca. 4–5%-a.

„Az itten jó káder áttanít Szegedre, a hiányzót pedig behozzák Szegedről. Gyakorlatilag ez így működik. (...) Egy ember tanít 5 egyetemen, Győrtől Nišig.” – A zentai intézményvezetőt idézve (BCE KK, Zenta).

„Meg kell érteni ezt az intézményt. Ide eljön a belgrádi (vagy újvidéki) tanár, ideérkezik kilenckor. Akkor zsinórban tart egy csomó előadást (felét meg sem tartja...). Beül a kocsijába, és elmegy. Aztán ideges, ha valaki zavarja. Tehát ezt az igényt (egy nem szokványos vendégtanári-együttműködési formát) nem akarják fölsísmerni [...] Passzív, impotens az iskolavezetés. Ha formálisan rákényszerítik a vezetőséget és a tanári kart, és hivatalos keretet biztosítanak, csak akkor fognak ezek az együttműködések működni.” – A tanszékvezető egyetemi tanár véleményét idézve (ÚE ÉK, Szabadka).

Kifejezetten magas a vendégtanárok száma a magánkarok esetében. Teljes „vándorcirkuszi” hangulat uralkodik. A tanárok 90%-a beutazó (elsősorban Belgrádból, Novi Pazarról, Szegedről). A magánkarokon készült beszélgetések során kiderült, hogy például a Novi Pazar-i Egyetemen külföldi vendégtanárok, társoktatók segítik az oktatást Magyarországról, Horvátországból és Boszniából. A Singidunum Egyetem szabadkai székhelyén

szintén magyarországi és horvátországi egyetemi tanárok is oktatnak. A szabadkai FABUS Menedzserképző Magánkaron a tanárok és a magyar nyelvű oktatás helyzete a legspeciálisabb. A magyar nyelvű képzést 65–70%-ban magyarországi vendégtanárok végzik. Ők a központnál regisztrálva vannak, mint vendégtanárok, bedolgozó tanárok, az intézményt legálisan és hivatalosan akkreditálni mégis más hazai oktatókkal tudják csak. A magánkarokkal ellentétben az állami intézmények – a helybéli tanerőt tekintve – erős regionális beágyazottsággal rendelkeznek (SZMSZ, MTTK, ÚE KK). A szerb érdekeltségű iskolavezetés pedig nem is igazán ismeri (és kedveli) a külföldi vendégtanárokat (a káderprobléma-hiányosságok, változatosság növelésének ellenére sem).

Jelentős probléma az oktatói minősítések kölcsönös elismerése,⁴⁵ amit nemzetközi, nemzetek közötti (országok közötti, Szerbia–Magyarország) szinten kellene elrendezni (erős politikai lobb mentén), elsősorban a tanerőhiány pótlása, szabadabb munkavállalás miatt (nyelvi korlátoktól eltekintve). Erről a problémáról a szlovákiai és ukrainai intézménylátogatások során is beszámoltak az intézményvezetők. A felsőoktatási törvény és szigorú akkreditációs előírások negatívan befolyásolják a vendégtanári gyakorlat meghonosodását.⁴⁶ Másrészt a felsőoktatási intézmények vezetői többségében elvetik a vendégtanárokra építkező felsőoktatás-fejlesztési koncepció lehetőségét. Egy multietnikus egyetem esetében, a magyar anyanyelvű tanárok mellett, a helyi szerb és más nemzetiségű tanárok is bekapcsolódhatnak majd az oktatásba.

3.3. Hallgatók Szabadka felsőoktatásában

„A Szabadkai Egyetemnek egy többnemzetiségű közösség (kb. 500 000 fő) felsőoktatási igényét kell kielégítenie.” – Az egyetemalapító bizottság elképzeléseit megszólaltató egyetemi tanár szerint. Az egyetemnek kalkulálni kell a potenciális hallgatók számával is, ugyanis hosszú távon csak így biztosított az intézmény fennmaradása.

⁴⁵ A tartományi oktatási titkár a Magyarországgal folytatott diplomáciai kudarcként éli meg, hogy egyeztetéseket követően sincs még mindig a két ország között aláírva az az egyezmény, amely értelmében a két ország kölcsönösen elismeri az egyetemi tanári kinevezéseket, „így a magyarországi tanárokkal nem lehet elvégezni az akkreditációt.”

⁴⁶ A felsőoktatási intézmények pályázat kiírása nélkül, saját belső jogi szabályzataikkal összhangban, alkalmazhatnak és szerződethetnek külföldi vendégtanárokat, kiemelkedő művészeket (Zakon, 2005, 66. szakasz). Ugyanez vonatkozik a nyugalmazott egyetemi tanárokat is, akiket szintén szerződéssel lehet alkalmazni, és részarányuk nem haladhatja meg az egyetemi gárda 3%-át (Zakon, 2005, 67. szakasz).

12. táblázat
A szabadkai székhelyű (nem önálló) felsőoktatási intézmények hallgatóinak etnikai összetétele, 2013, fő, %

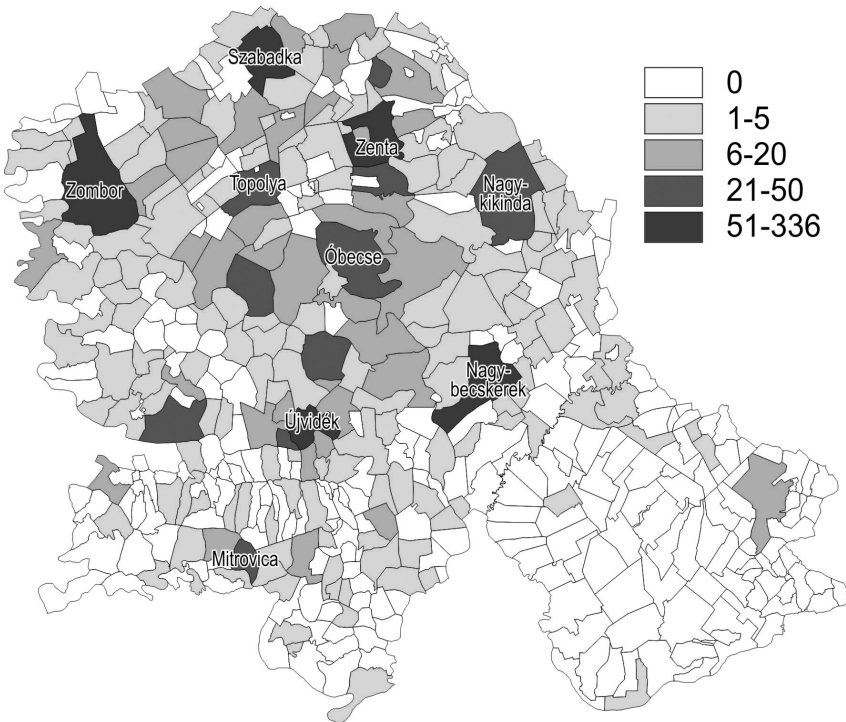
Felsőoktatási intézmények Szabadkán	Hallgatók - nemzeti összetétel								
	összes	magyar	magyar-%	horvát	horvát-%	bunyevác	bunyevác-%	szerb	szerb-%
Építőmérnöki Kar, Szabadka	628	138	22,0	13	2,1	10	1,6	429	68,3
Közgazdasági Kar, Szabadka	5 653	329	5,8	82	1,5	23	0,4	4 762	84,2
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	251	248	98,8	0	-	0	-	0	-
Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Szabadka	758	498	65,7	41	5,4	27	3,6	139	18,3
Óvóképző Szakfőiskola, Szabadka	510	69	13,5	25	4,9	5	1,0	242	47,5
Hallgatók Szabadkán	7 800	1 282	16,4	161	2,1	65	0,8	5 572	71,4
Más felsőoktatási intézmények VAT	46 512	2 281	4,9	494	1,1	61	0,1	37 717	81,1
Összesen:	54 312	3 563	6,6	655	1,2	126	0,2	43 289	79,7

Forrás: TT VAT 2013 alapján saját szerkesztés.

A Szabadkán tanuló egyetemisták száma 6 500–7 000 főre tehető (le-számítva az Újvidéki Egyetem egyes karai közötti beiskolázási és hallga-tói jogviszonyból fakadó eltéréseket: pl. Közgazdasági Kar), nemzetiségtől függetlenül, állami és magánintézményekben egyaránt (12. táblázat). Mivel a potenciális egyetem Észak-Vajdaság vonzáskörzetére is kiterjedne, így az mintegy 7 500–8 000 hallgatóval kalkulálhat, multietnikus intézményszer-vezés és többnyelvű oktatás esetében. A 16. ábra alapján Észak-Vajdaságot teljes egészében lefedik a szabadkai (jelen pillanatban önálló, pontosabban elkülönülő) intézményekben tanuló, elsőéves hallgatók. Intézményi integ-rációval a szabadkai székhelyű intézmények regionális beágyazottsága, Észak-Vajdaság regionális-felsőoktatási vonzása tovább nőhet (Szabadka, Zenta és Zombor képezi a legnagyobb kibocsátó területeket).

16. ábra

A szabadkai karokon tanuló elsőéves hallgatók száma, származási hely (település) szerint, a Vajdaságban (2010/2011), fő



Forrás: A szabadkai székhelyű intézmények *belső* adatbázisai alapján saját szerkesz-tés. Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012.

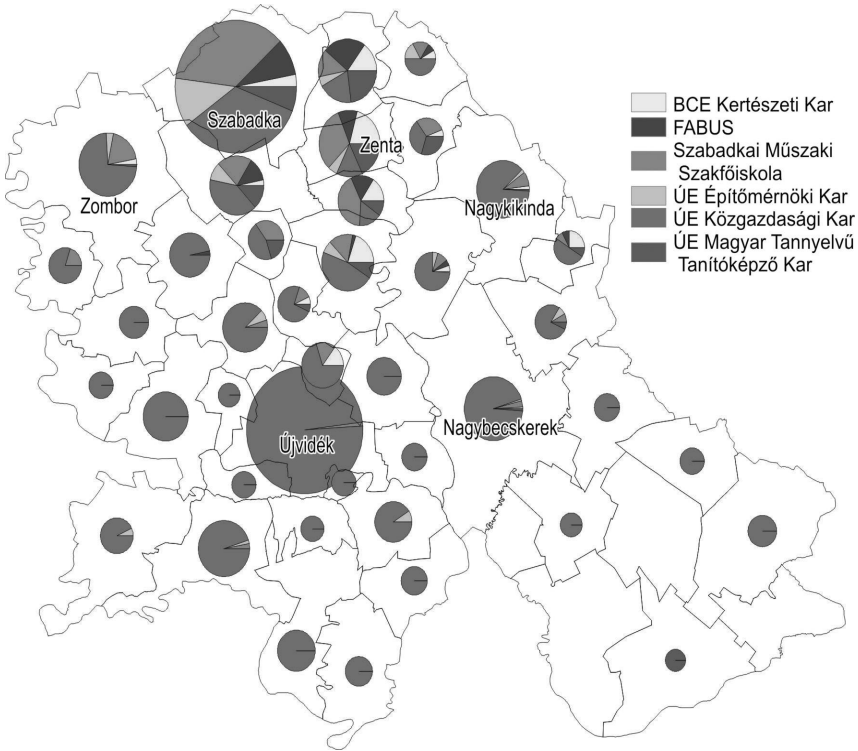
Megjegyzés: N=1 811. A 16. ábrán nemzetiségtől függetlenül jelennek meg az első évre iratkozó hallgatók. Az ábrán nem szerepel a szabadkai székhelyű Óvóképző Szakfőiskola, valamint a szabadkai magánkarok hallgatói (Singidunum Egyetem, Novi Pazar-i Egyetem, Megatrend), mivel ezekhez az adatbázisokhoz nem lehetett hozzájutni. A Közgazdasági Kar adatbázisában szerepelnek a később Újvidéken tanuló hallgatók is, mivel a beiskolázás a szabadkai intézményben történik, viszont a hallgatók cca. 50%-a Újvidéken folytatja tanulmányait).

Szabadkán a magyar hallgatók száma mintegy 2 000 főre tehető (a magánkarokon tanulókkal is kalkulálva). Az interjúalanyok jelentős problémaként említik a negatív demográfiai trendeket: a magyar hallgatók száma (alsóbb oktatási szinteken is) stagnál, vagy csökken. Ebben nem csak az játszik szerepet, hogy kevesebb magyar gyermek születik. Sajnos a vajdasági magyarok továbbtanulási hajlandósága és esélye is kisebb, mint a többségi nemzeté. Kiutat sokan a magyarországi tanulmányi célú migrációban látnak.⁴⁷

⁴⁷ Elszomorító, hogy hosszú időn át csökkent a magyar egyetemi hallgatók száma: az 1966/67-es tanévben a magyar nemzetiségű főiskolai és egyetemi hallgatók száma több, mint 4 300 volt – a jelenleginek majdnem kétszerese. 2000-ben az újvidéki állami felsőoktatási intézményekben csaknem 1 500 hallgató tanult, Szabadkán pedig kb. 1 100. Három év múlva a helyzet megváltozott: 2003-ban Szabadkán már csaknem 1 600 volt a számuk, Újvidéken pedig 1 230. Ennek oka lehet, hogy a magyar fiatalok szívesebben választották a magyar, vagy részben magyar tannyelvű intézményeket, de közrejátszhatott az olcsóbb albérlet és a könnyebb utazási lehetőség is – az egyetemi tanár tapasztalatait, illetve korábbi empirikus kutatási eredményeim összegezve. Az SZMSZ tanára is megjegyzi, hogy a szabadkai hallgatói részarány „átsapott” az utóbbi időben. A 2012/13-as tanévre, a Magyarországon tanuló vajdasági magyar hallgatók száma megközelíti az 1 400 főt, és lényegében sem Szabadkán, sem Újvidéken nem gyarapodott (sőt inkább csökkent) a hallgatói létszám.

17. ábra

Elsőéves vajdasági hallgatók szabadkai karonkénti megoszlása és részaránya, származási hely szerint (2010/2011), %



Forrás: A szabadkai székhelyű intézmények belső adatbázisai alapján saját szerkesztés. Kartográfia: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012.

A potenciális szabadkai multietnikus egyetem vonzó lehet, elsősorban a magyar etnikai tömb területén élő vajdasági magyar hallgatók számára (anyanyelvű oktatás biztosítása, közelség, színesebb kínálat és munkaerőpiaci érvényesülési szempontok miatt). A 17. ábrán látható, hogy a magyar etnikai tömbből érkező hallgatók 70–80%-a, a tisztán magyar képzéseket (SZMSZ, FABUS, MTTK) preferálja leginkább. A potenciális multietnikus egyetem természetesen nem zárja ki a többségi nemzet képviselőit sem, akik szintén gazdasági és egyéb racionalitási érveket felsorakoztatva, a közelebbi szabadkai karok közül válogatnak pályaválasztásuk adott pontján.

„A Szabadkai Egyetemnek 'másabbnak, kicsit különbözőbbnek' kell lennie, mint egy újvidéki integrált egyetem, amely (elsősorban) a többségi nemzet számára biztosít szakembereket.” A vajdasági magyarság speciális humán erőforrás-igényekkel rendelkezik, létszáma kicsi, amelyet csakis egy „rugalmas” egyetem tudna biztosítani. *„A rugalmas egyetem egy nem mindennapi fogalom... Mit is értenénk alatta?! Az elképzelések szerint, mondjuk BSc szinten meg kellene valósítani egy törzsgárdával az alapoktatást, néhány területen, és azután más karokkal együtt, közös oklevélkiadással megszervezni a változatosságot.”* Az oktatás helyszíne változna (a még meglévő határ egyik, illetve másik oldalán), vagy „utazó” tanárokkal lehetne megoldani a kezdeti hiányosságokat. *„Így meg tudnánk oldani, hogy egyik évben villamosmérnököket, másik évben erdőmérnököket, a harmadikban fizikatanárokat képeznénk... Ezt értem rugalmasság alatt.”* – Idézve a tartományi oktatási titkár (Újvidék) érvelését. Az eddigi „hosszú lejáratú” intézményi megoldások, mint pl. a műszaki főiskola (SZMSZ), amely évek óta villamosmérnököket képez, nem megfelelő a vajdasági magyarság fenntartható gazdasági fejlődése szempontjából. *„Olyan szakembereket kell kiképezni, akik nem egy egyszerű, 'matematikai képlet' alapján megalkotott intézményből kerülnek ki, és erős bennük az 'itt-élési igény'.”* – A tartományi oktatási titkár (Újvidék) érvelése.

3.4. Forrásszabályozási alternatívák, támogatáspolitikai és infrastrukturális feltételek

Egy önálló intézmény alapításának tervezésekor, az alapításhoz szükséges források nagysága, illetve a fenntartás költségeinek sarkalatos kérdései merülnek fel. Az alapításhoz szükséges pénzeszközök nagyságát, konkrét elaborátum nélkül, nehezen lehet előrevetíteni (épületvásárlás és építés, berendezések beszerzése, könyvtárfejlesztés stb.). Jelen pillanatban, az alapításban érdekelt intézmények rendelkeznek (a város különböző pontjain) épületekkel.⁴⁸ A későbbi infrastrukturális beruházásokban, a helyi-regionális elit számít magyarországi támogatásokra, annak ellenére, hogy tisztában van a támogatási rendszer korlátaival.

Az anyaországi, aktuális politikai hatalom általi támogatáspolitikai folyamatos bizonytalanságot, kiszámíthatatlanságot jelent (további negatívumokkal fémjelvezve: összetett forrás-allokáció, áttekinthetetlenség, integrálatlanság, nem megfelelő pályáztatási gyakorlat).

⁴⁸ A szabadkai városvezetés részéről elhangzott a kaszárnya épületének megvásárlási szándéka (ami egyébként egy romos épület), ahol a teljes egyetemi campus helyet kaphatna.

„Csak alkalmi, kiegészítő támogatások érkeznek Magyarországról. Az eddig kialakult alapítványi támogatási forma alkalmatlan, ezért normatív támogatás szükséges, amely a magyar költségvetésben elkülönítve szerepel. Előnyös lenne a magyarországi szakértői közreműködés az egyetemszervezésben, és a magyar–magyar szakértői csoportok folyamatos működtetése.” – Az egyetemalapító bizottság (Szabadka) tagjának véleményét idézve.

Egyed (2005: 57.) megfogalmazásában a magyarországi támogatások „esetlegesek, nagyságrendjük, sőt felhasználásuk mindig a politikailag, ideológiailag determinált, aktuális költségvetési alkuktól és a markánsan perszonifikált másodlagos redisztribúciótól függ”. *Gábrity Molnár* (2005b: 65.) a felsőoktatás és kutatás támogatásának folyamatát (a Vajdaság esetében) „be nem fejezettnek” tekinti. Kutatásaiban kiemeli: a fogadó intézményrendszer, illetve a társadalmi légkör (háborús hangulat, nacionalizmus, bizalmatlanság, félelem és aggodalom) sem volt megfelelő ezen eszközök fogadásához. Regionális összevetésben jogos *Gábrity Molnár* (2006b) megjegyzése: a négy határon túli (nagy) régió⁴⁹ közül csak Vajdaságban nincs még olyan magyar oktatási intézmény, amelyet az anyaország folyamatosan támogatna.⁵⁰

Látva a Kárpát-medence más régióban, folyamatos magyar támogatások által működtetett intézmények komoly pénzügyi fenntarthatósági hiányosságait, a vajdasági helyi-regionális elit *állami alapítású intézmény létrehozásában* gondolkodik (szerbiai költségvetési támogatás), és a magyar támogatáspolitikai kiegészítő forrásait, elsősorban az oktatás minőségi feltételeinek javítására irányozza elő. Így a hangsúly a *tartományi/szerbiai forrás-szabályozási kondíciók* feltárására és maximális kiaknázására tevődik.

⁴⁹ Felvidék, Kárpátalja, Erdély és a Vajdaság.

⁵⁰ A mintegy 210 millió Ft értékű támogatás (11 év távlatából) kb. 50%-a képviselt intézményi támogatást (kertészeti főiskola, magyar tanszék), míg másik fele ösztöndíjazásban hasznosult. A Kárpát-medence többi nagyrégiója határozottabb felsőoktatási támogatásban részesült az elmúlt évtizedben. A támogatások mindössze 4,65%-a jutott a vajdasági magyarság felsőoktatási igényének kielégítésére. A teljes határon túli támogatások mindössze 12%-a jutott közvetve/közvetlenül a felsőoktatás támogatására, míg 4% K+F támogatásokra a Kárpát-medencében (*Egyed*, 2005). A támogató intézmények közül a legfontosabbak: az Illyés Közalapítvány, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium/Oktatási Minisztérium/Nemzeti Erőforrás Minisztérium, az Apáczai Közalapítvány, a Szülőföld Alap, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., a Domus Hungarica, a Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, a Magyar Tudományos Akadémia Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram és más támogató szervezetek voltak.

Rác (2008) kutatásaiban bemutatja a szerb oktatási rendszer forrásszabályzási kompetenciáinak részleges megosztását az önkormányzatok/tartomány és köztársaság viszonylatában. A felsőoktatási intézményekben dolgozók bérét az állami költségvetésből biztosítják. A tartományi alapítású felsőoktatási intézmények esetében, a VAT költségvetéséből⁵¹ eszközöket biztosít a főiskolák és az Újvidéki Egyetem működéséhez és programjaik végrehajtásához, továbbá a beruházási és folyó karbantartási munkálatok pénzelésében is részt vállal (alapítói jogok). Ez mégsem jelent valós decentralizációt, ugyanis a tartomány (önálló jövedelmek, önálló monetáris és fiskális autonómia hiányában) nem rendelkezik megfelelően koncentrált materiális kondíciókkal. A tartomány költségvetése a köztársasági költségvetés függvényében alakul. „Átruházott és átutalt (költségvetési) transzferrek” által valósulnak meg a tartomány „átruházott jogai és kötelezettségei”. Ettől eltekintve, a fenntartható pénzelés (állami alapítás és költségvetési támogatás) kérdését illetően a tartományi oktatási titkár (Újvidék) nem lát finanszírozási korlátokat tartományi szinten:

„Gyakorlatilag két kar [MTTK, SZMSZ – kari szintre emelését követően] már pénzelve van, egy harmadik kar kellene. Egy olyan tudományágat kell egyetemi kar formájában Szabadkán létrehozni, amely kielégíti a társadalmi igényeket is, másrészt a tudományágak felosztásával összhangban van, és főleg, amire tudunk megfelelő tanárokat találni, hogy akkreditálni tudjuk az új programokat (ez lehetne mondjuk környezetvédelem, művészetek...)”. Egyedül az új tudományterületet lefedő „karhoz” hiányzik bizonyos pénzügyi támogatás, amit a tartományi költségvetésből lehetne biztosítani.

⁵¹ Az önálló (állami, tartományi alapítású) felsőoktatási intézmények finanszírozása a kormánnyal (minisztériumi véleményezéssel) kötött szerződés alapján történik, adott költségvetési évben. Az intézmény anyagi forrásokat az alapítótól, donációkból, tandíjából, saját – kereskedelmi tevékenységből származó – jövedelmekből, pályázati pénzekből és egyéb forrásokból valósíthat meg. A tandíjak nagyságát az intézmény belső szabályzatai alapján, maga határozza meg (*Zakon*, 2005, 57–58., 61. szakasz).

4. LÉTEZIK-E „KÖZÖS NEVEZŐ” AZ ÁLLAMI BÜROKRÁCIA, AZ AKADÉMIAI OLIGARCHIA ÉS A PIAC ÉRDEKCSOPORTJAI KÖZÖTT?

Az interjúalanyokkal folytatott beszélgetéseket követően (az elmúlt négy évben) folyamatosan merültek föl bennem kérdések. Lehetséges-e értékítélet nélkül (megfogalmazva, leírva) megtalálni „*azt a közös nevezőt*”, amelyet Szabadka felsőoktatása tíz éve keres? Lehet-e minden, a felsőoktatásban szerepet játszó aktor (érdekcsoport) véleményét egyenlő súllyal mérlegelni, tiszteletben tartani? Lehetséges egyáltalán a cél érdekében, az ilyen demokratikus véleménykinyilvánítás mentén megfogalmazódó „*érdekrengetegben*” megtalálni azt a bizonyos „*közös nevezőt*”? A beszélgetéseket lezárva, a véleményeket és az egyes intézmények helyzetét alaposan áttanulmányozva, a bizonyos összefüggéseket tapasztalva és látva, a felvetett kérdésekre, szerintem, a válasz: nem. Értékítélet nélkül (semleges és árnyaltabb megfogalmazással), értéksemleges következtetések levonása ebben az esetben felesleges, értelmetlen.

A konszenzushoz vezető út – jelen pillanatban még nem látható, vagy egyáltalán – nem is létezik. Ez a közösség nem tudja eldönteni „*kié (le-gyen) az egyetem*”?⁵² A problémát és az alapítással járó, komfortzónák átlépését igénylő feladatokat senki sem érzi magáénak. Minden esetben a „*miért nem lehet intézményt létrehozni*”, „*milyen problémák vannak és milyen problémák jelenhetnek még meg*”, „*milyen veszélyekkel, buktatókkal kell számolni*” kérdés-boncolgatások és érvfejtegetések kerültek felszínre (domináltak), vagy az utópisztikus, megvalósíthatatlan elképzelések; kevés konstruktív hozzáállás volt az interjúk során.

A felsőoktatás minden szereplője a „*saját kis világában él*”. A problémák nem kerülnek mérlegelésre ezekben a „*kis (és kicsinyes) világokban*”. Folyamatos az egymásra mutogatás a szereplők között. Ezt jól bizonyítja az egyes érdekcsoportokat képviselő interjúalanyoknak felvetett kérdés (és az arra kapott, összegzett válaszok):

„Az Ön véleménye szerint melyik 'erő' formálja leginkább a tartomány, szűkebb régió, Szabadka felsőoktatását: a magántőke (piac), az akadémiai elit harca vagy az állami bürokrácia?”

Az egyetemi oktatók, kutatók ambíciója és motivációja formálja leginkább a társadalom ezen szegmensét (együttműködési hajlandóság, projektek stb.). – Tartományi gazdasági titkár, VMSZ elnök (Újvidék–Sza-

⁵² *Kozma* (2004) művének címét használom.

badka). Az Újvidéki Egyetem (mamutegyetem), valamint a minisztérium ereje és szerepe a meghatározó. – MNT elnök (Szabadka). A piac kivételével hármat emel ki a magánegyetemen dolgozó tanár (Szabadka): akadémiai körök, állam és politika. Az állami egyetemi karon (Szabadka) oktató interjúalany a politikát említi („*A politika mozgat mindent.*”). A személyes érdek kerül minden társadalmi kérdés tekintetében előtérbe, így a felsőoktatás-fejlesztés esetében is, véleménye szerint. A másik állami kar (Szabadka) nevében nyilatkozó egyetemi tanár a profitot és tőkét emeli ki, véleménye szerint ez a meghatározó erő a régió felsőoktatásának formálásában.

További nehézség, hogy nincs igazi változásmenedzser, mert a változást a kritikus tömeg nem szeretné. Másrészt a változások hordozóinak szerepe több alrendszerben is felbukkan (politika, kisebbségi-többségi közösség, akadémia, gazdaság).

A helyi-akadémiai elit képviselői a legnagyobb kerékkötői (Újvidék és Szabadka) az intézményfejlesztéseknek. Mindegyik jólfizetett, stabil állással rendelkezik, több egyetemen (illetve független karon, magánintézményben) is betanít, biztos pozícióit fenyegetné egy új intézmény. A szerb érdekeltségű állami intézmények (szerb akadémiai elit) nem támogatják az egyetemkonceptiót, nem tudják Szabadkát egyetemi városként elképzelni (a város gazdasága ezt nem indokolja, felelőtlenség, dezintegrációs folyamatot hozhat, nincs politikai támogatottság, sem stratégia).⁵³ A magyar ér-

⁵³ Érvelésüket sok esetben komolytalannak tartom: Az Újvidéki Egyetemen belüli, több és változatos kar létrehozásának megoldása nem reális. Ha legalább a meglévő karok változni tudnának (új tartalmak, képzési programok), akkor az már látható lenne. Másrészt, nincs szükség más tudományterületet lefedő új karra az Újvidéki Egyetemen belül (inter- és multidiszciplináris képzéseket kivéve). Az új karok, szakok bevezetésénél kulcsfontosságú „az intézményi gazdasági racionalitás” és „az állandóság” a nyilatkozó állami karok esetében, mert ez az akadémiai elit érdeke. Nincs a piaci változásokra (tudását tekintve sem) egyáltalán felkészülve. Nem tud a szükségletek szerint oktatni, és a szükségletek irányába változni, részben az elavult rendszernek, részben pedig a nagyfokú konformizmusnak köszönhetően. Globális és regionális szinten félnek megmérgettni magukat. Az Újvidéki Egyetem (University of Novi Sad) nemzetközi hírneve mögé kívánnak (megalkuvóan) „bújni”. Régi emberekkel pedig új rendszert építeni nem lehet. A tannyelv kérdése fontos és vita tárgyát képezi. Mindenki (és főleg a szerb érdekeltségű intézményekbe bedolgozók) az angol képzést emlegeti, holott tanár alig van, aki angolul oktatna. Szerbiában alig van angol tannyelvű akkreditált képzési program (*Strategija*, 2012), amely tényleges kitörési pont és stratégiai fejlesztési cél lehetne, de ehhez nincs humánerőforrás. Az akadémiai elit a városvezetés felé idézi a kritikát, miszerint nincs olyan gazdasági és befektetési politika, ami kiszámítható lenne. Sajnos, ez nem városi hatáskör, mivel a befektetéspolitika (valós intézkedések és ösztönzések formájában) tel-

dekltségű intézmények álláspontja a nemzetiségi érdekek mentén formálódik, annak ellenére, hogy a vajdasági magyar akadémiai elit, új intézményt „támogató álláspontja” sem teljesen világos (szintén az Újvidéki Egyetemen belüli instabil és ellenőrzött kisebbségi intézmények, valamint a jogi és humánfeltételekkel kapcsolatos aggályok miatt).

A (kisebbségi) politika erkölcsi támogatást (megértést, segítőkészséget) biztosít, méltányolja az akadémiai elit kezdeményezéseit, és reális, megvalósítható fejlesztéseket hajlandó támogatni. A politikai elit (a többségi politikával szemben vívott harcában) nem támogatja az intézményalapítást, amennyiben:

1. bizonytalan az akadémiai elit támogatói tömege (oktató tanárok), a diákok száma, a törvényben előírányzott feltételek teljesítése;
2. az intézményalapítás politikai alku kérdése: a jelen politikai helyzetben nincs kompromisszum, egyéni alku, mert esetleges egyéni alku bedönthetné (dominóeffektusként) a teljes kisebbségi magyar politikai érdekképviselőket. Nem kimondott és el nem hangzott gondolatok (tartományi elnöki pozíció átengedése [szlovák példa], a vajdasági magyar tartományi-politikai kisebbségi érdekérvényesítés lehetséges alkukérdései), amelyek látens összefüggések, és felel a gyorsabb (határozottabb) intézményalapítást.

Az egyház (kimérten, megfontoltan) támogat, ugyanakkor hangsúlyozza: le kell tárgyalni a szerb állam szándékát, hozzáállását az egyházhoz, a diplomákhoz, fokozathoz, és fokozatos lépésekkel (8–10 doktorandusz tanul külföldön) majd egy potenciális szabadkai egyetem kereteiben a vallástudományok – egy teológiai (vallástudományi) kar formájában – is helyet kaphatnak. A szabadkai városvezetés is, az egyházhoz hasonlóan, támogat. Konkrét elképzelései között egy művészeti kar létrehozása szerepel (esetleges alternatívák a természettudományok és matematika, illetve a kétszakos tanárképzés, mint valós regionális szükségletek).

jesen központosított Szerbiában (lásd részletesebben: *Takács és szerzőtársai* 2010, 71–103.). Másrészt, ha az akadémiai elite (az egyetemes és egyetemi tudás hordozóira) nem lehet számítani, valóban nem épülhet „felelős társadalom”. Ugyanis hiányoznak a „harcosok”. A szerb érdekérvényesítés esetében (Szabadka szintjén) még inkább hiányzik az igazi változásmenedzserek személye, munkája, mint a magyar koncepció esetében (kiszönte az újvidéki egyetemi struktúrába épült akadémiai elitnek).

5. TÁMOGATÓI ÉRDEKCSOPORTOK ÉS AZ INTÉZMÉNYALAPÍTÁSI (KÖTELEZŐ) FELTÉTELEK KERESZTMETSZETE

Az esetleges (nem csak magyar) „*egyetem*” alapításának feltételei nem adottak Szabadkán, a következő okok miatt:

- az intézmények (önálló karok), amelyek részben vagy teljesen eleget tennének a jogi feltételeknek (legkevesebb három akkreditált képzési program, három szinten [BSc, MSc, Ph.D.]), nem támogatják az intézményalapítást;
- azok az intézmények, amelyek a magyar érdekeltség miatt (nagyobb autonómiára törekedve) részesei lehetnének az egyetemnek, nem tesznek eleget a törvényes feltételeknek (szakfőiskolák, még nem önálló kar, kihelyezett képzés), bizonytalan a hozzáállásuk is;
- hiányzik a harmadik tudományterület, amely szintén önálló karként kellene, hogy létrejöjjön (a fenti jogi feltételekkel összhangban);
- hiányzik egy, az akadémiai elitet képviselő, erős kritikai tömeg, aki kiállna az egyetemalapítás mellett.

Az esetleges (nem csak magyar) „*önálló, regionális felsőoktatási intézmény*” alapításának biztosítható (reális és nem elvitatható) feltételei Szabadkán:

- A felsőoktatási törvény által biztosított lehetőségek ismeretében, valamint a helyi intézményi kapacitások mérlegelésével, középtávon egy „*Szakstúdiumi Akadémia*” hozható létre Szabadkán. Szintén önálló felsőoktatási intézmény, amely oktatói, kutatói, tudományos és művészeti tevékenységeket egyesít, három tudományterület lefedésével, legkevesebb öt akkreditált képzési programmal, két szinten (alap: szakstúdiumok, valamint „középszinten”: specializációs szakstúdiumok szintjén). Egy ilyen intézmény független az újvidéki egyetemi struktúráktól (magyar érdekeltségű intézményvezetéssel), lehetőséget biztosítana egy regionális szinten szerveződő felsőoktatási intézmény megalapozásához, amely a későbbiek folyamán, akár egyetemi szintre is emelhető lenne, komoly intézményfejlesztési erőfeszítések mellett, hosszú távú fejlesztési stratégiában gondolkodva, ugyanakkor könnyen áthidalhatná a kezdeti alapítási nehézségeket. Ehhez az érdekeltséget mutató, meglévő intézmények által minden feltétel adott Szabadkán (kivéve a harmadik tudományterületet).

- A harmadik tudományterületet lefedő intézmény (kar/tagozat), az összesített humánerőforrás-adatok alapján a *természettudományok és matematika* lehetne (korábbi munkaerő-piaci és gazdasági térszerkezeti indoklás is e mellett szól). Az intézményen belül szerveződhetne meg a *kétszakos tanárképzés* is, részben *természettudományi* (fizika, biológia, matematika stb.), és részben *humán tudományi súlyponttal* (szociológia, filozófia, történelem, pedagógia, média, pszichológia, néprajz). Fontos, hogy multidiszciplináris képzési profilokkal tegyük változatossá a kínálatot (környezetvédelem, agrár-, jog- és műszaki tudományokat is ötvözve), mert részben ezzel tudjuk a legtöbb humánkapacitást kihasználni és mobilizálni.
- A *művészeti képzési terület* szintén egy lehetőségek képvisel a harmadik tudományterület lefedéséhez (a humánerőforrás jelen pillanatban nem látható, azonban a törvényes feltételek sokkal „képlekenyebbek” a szükséges akadémiai titulusokat illetően). További támogató körülmények: városvezetés érdeklődése (Szabadkai Színház racionális kihasználásának lehetősége), többnemzetiségű (magyar, szerb, horvát/bunyevác), regionális kulturális örökséget ápoló művészi hagyományok és identitásörzés (pl. tamburazene, jazz, bábjátás, egyházi zene programokkal), Újvidéken már (magyarul is) működő dráma tanszék (színész, rendező, vágó, producer képzési programokkal).
- Az alapításban a politika támogatására (kisebbségi-többségi, magyar–szerb–horvát közösségek) mindenképp szükség van, és biztosítható is, mivel az intézményalapítás reális alapokra helyezkedik.
- *A reális alapok megteremtésének humánfeltételei (1.):* tekintettel a vajdasági, egyetlen állami „mamutegyetem” kapacitásaira (cca. 4 000 oktató és 55 000 egyetemi hallgató), multietnikus intézményszervezés esetén nem helytálló bármi jellegű kétely és aggodalom, arra vonatkozólag, hogy egy új, önálló felsőoktatási intézmény nem tudna *megfelelő tanárgárdát* (150–200) és párezer hallgatót koncentrálni Szabadkán. Ha csak a vajdasági magyar akadémiai közösség kondícióit vizsgáljuk, mintegy 250 fős, 30 és 65 év közötti oktatói és tudományos gárdával vethetünk számot (32% bölcsész- és társadalomtudományi profilú, de a második legnagyobb csoportot a természettudósok képviselik, 17%-kal).
- *A reális alapok megteremtésének humánfeltételei (2.):* a Szabad-

kán tanuló *egyetemisták száma* 6 500–7 000 főre tehető, nemzetiségtől függetlenül, állami és magánintézményekben egyaránt. Mivel a potenciális intézmény Észak-Vajdaság vonzáskörzetére is kiterjedne, így az mintegy 7 500–8 000 hallgatóval kalkulálhat multietnikus intézményszervezés és többnyelvű oktatás esetében (a már most meglévő intézményekben tanuló hallgatók létszáma alapján). A magyar hallgatók száma Szabadkán 2 000 főre tehető (Magyarországon és a Vajdaságban tanulók száma összesen cca. 5 000 fő).

- *A reális alapok megteremtésének finansiális feltételei (3.):* Tekintettel arra, hogy a hangsúly a tartományi/szerbiai forrásszabályozási kondíciók feltárására és maximális kiaknázására tevődik (állami intézmény alapítása), amelyben a magyar támogatáspolitikai kiegészítő forrásai az oktatás minőségi feltételeinek javítását segítik majd, így már az érdekelt (magyar vezetőségű) intézmények pénzelése megoldottnak számít (MTTK, SZMSZ, ÓSZF, magyar támogatással a BCE KK), problémát ez sem jelenthet.
- Menedzserképző magánkar(ok) is érdeklődést mutatnak, szeretnének részt venni együttműködési programokban (különösen a FABUS Menedzserképző Magánkar).
- Nélkülözhetetlen, egy *nyelvi- és tehetséggondozó központ*,⁵⁴ vala-

⁵⁴ Nélkülözhetetlen egy fejlett, nyugati minták (DAAD, Goethe, Toefl) alapján kidolgozott nyelvi labor létrehozása (ezt megelőzően egy komoly *hatástanulmány kidolgozása*). A hangsúly a szerb nyelv oktatásán van. A felsőoktatási tanulmányok megkezdése előtt már el kell indítani a felzárkóztató oktatást a magyar tanulók esetében. A középiskola és gimnázium I–VI. osztályában, a tanulóknak 6–8 hét intenzív nyelvvoktatást kell megszervezni, jól felszerelt nyelvi laborban – korszerű módszerekkel, szerb anyanyelvű tanárokkal. A nyelvi képzés EU-konform és hatékony kell, hogy legyen (A Közös Európai Referenciakeret – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – elvárásaival és oktatási módszereivel összhangban). Cél, hogy C1-es szintet elérve, a tanulók automatikusan részesüljenek az MNT ösztöndíjában az egyetemre iratkozva (és itt lehetőség szerint az Újvidéki Egyetem szerb karain is folytathatják tanulmányaikat). Az egyetemi képzés alatt a nyelvi labor a szaknyelv oktatására fókuszál, több csoportot, tagozatot működtetve, melyeket az MNT támogat. Kereskedelmi szolgáltatásokat is nyújt a nyelvi központ (a gazdaság számára angol nyelvvoktatás, fordítási szolgáltatások stb.). Egy ilyen nyelvi központ megalapítása elengedhetetlen egy többségében magyar érdekeltségű, szabadkai önálló felsőoktatási intézmény létrehozásakor, ugyanis ez részben európai-, részben pedig helyi- munkaerő-piaci elvárás, amelynek egyesülni kell a diplomaszerzés folyamatával az egyetemi évek alatt (illetve azt megelőzően).

mint egy *államilag akkreditált kutatóközpont* létrehozása,⁵⁵ az új intézmény keretein belül. Ezzel, a határ(ok) és társadalom felé nyitott, modern tudományszervezési és regionális szolgáltatói magatartásformát tud az új intézmény biztosítani, a helyi társadalomban több síkon demonstrálva „hasznosságát/szükségességét”.

- Jelen körülmények között az intézményalapításra a Vajdasági Képviselet is jogosult, de a kidolgozott koncepcióval a Szerb Oktatási Minisztériumhoz, jóváhagyásért a Nemzeti Felsőoktatási Tanácshoz (közvetve az AMB-hez) kell fordulni.

⁵⁵ *További hatástanulmányt* kell készíteni egy ilyen intézmény létrehozási feltételeiről (törvényes keret, akkreditáció). Tekintettel arra, hogy Szabadka a tartomány második legnagyobb városa, ahol tradicionálisan folyik műszaki (mérnöki) képzés, jogosan vetődik fel a kérdés: Miért nincs egyetlen egy államilag akkreditált kutatóintézet sem a városban? Ezekre a hiányosságokra a szabadkai önálló felsőoktatási intézmény-koncepción belül kell megoldást találni. Önálló intézetként is lehet akkreditáltatni, amennyiben a Szakstudiumi Akadémián belül nem kaphatna megfelelő pozíciót egy alkalmazott kutatási profilú intézmény.

**A FELSŐOKTATÁS
REGIONÁLIS-GAZDASÁGFEJLESZTÉSI
SZEREPE**

Szabadka (tágabb értelmezésben: Észak-Vajdaság, illetve a határon átnyúló régió) esetében az adott regionális gazdaságfejlesztési perspektívák a felsőoktatás-fejlesztés terén további szempontokat sem kerülhetnek meg:

- Mivel alapcélként az ország regionális fejlesztési politikájában a felsőoktatás decentralizált fejlesztése, intézményalapítás nem szerepel, a helyi-regionális elitnek kell megküzdeni a (nem csak kisebbséget érintő) problémával. Alulról történő építkezés az egyedi megoldás az észak-vajdasági, (elsősorban) magyar közösség esetében (annak ellenére, hogy Szerbiában a bosnyák és albán intézményfejlesztések felülről jövő kormánytámogatásokkal valósultak meg, külföldi donációk segítségével).
- A tartományi regionális (és lokális) szervezeteknek biztosítani kell a felsőoktatás és a regionális fejlődés szoros együttműködését, szem előtt tartva, hogy a felsőoktatás fejlesztése *nem kizárólag az oktatásirányítás belügye, és fokozott ágazatközi koordinációt igényel.*¹
- A társadalmi szükségletként megnyilvánuló intézményalapítást követően biztosítani kell a hosszú távú működtetést, és az innovációs rendszer (új) elemeként a területfejlesztési feladatok megfelelő elvégzését, amelyhez a felsőoktatásnak – Horváth (2003) alapján – további feltételeket kell teljesítenie. *A kutatást kiemelten kell kezelni, megfelelően ösztönözni, technológiai és gazdasági innovációkat kell létrehozni, támogatni kell a felsőoktatás és a gazdaság szervezett együttműködését egy területileg decentralizált felsőoktatási közegben, ahol a munkamegosztás, forráselosztás, intézményi méret területén is biztosított a kiegyensúlyozott fejlődés* (Horváth, 2003: 202.).

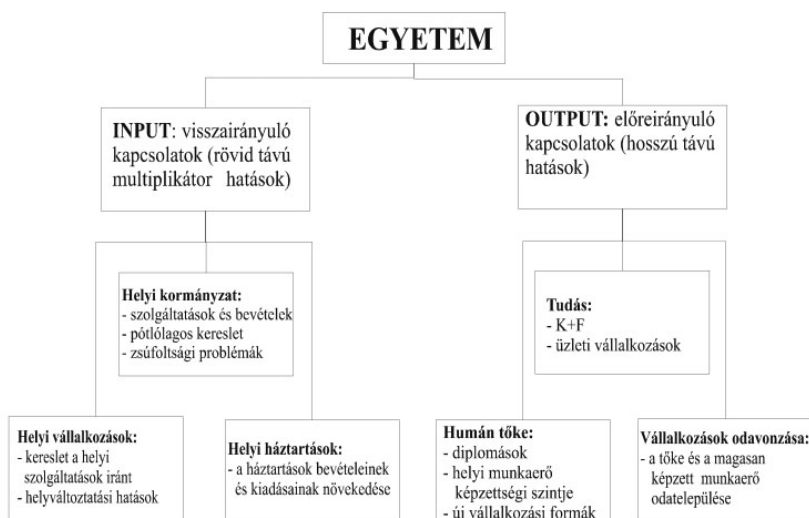
A következő fejezetben a potenciális felsőoktatási intézmény („egyetem”) lokális gazdasági hatásait elemzem, szakirodalmi feldolgozás alapján. Ezt követően az egyetem regionális fejlesztésekben játszott szerepét, az egyetem–gazdaság reláción kifejezésre jutó hatásokat összegzem, először szakirodalmi feldolgozás alapján, majd a Szabadka környéki (részben) önálló felsőoktatási intézmények tapasztalatait és gyakorlatát mutatom be.

¹ Horváth (2003: 206.) a magyar modernizáció, illetve Magyarország felsőoktatás-fejlesztésére adott ajánlásaira hivatkozza.

1. AZ EGYETEM LOKÁLIS GAZDASÁGI HATÁSAI

A felsőoktatási intézmények szűkebb és tágabb környezetükre gyakorolt legfontosabb gazdasági hatásait *Brown és Heaney* (1997) a következőkben összegzi: a gazdasági fogyasztás növekedése, új munkahelyek létrehozása, a lokális gazdaság serkentése, amelyet *Lengyel* (2005) folyamatára formájában, a következőképpen mutat be:

18. ábra
Az egyetemek helyi gazdasági hatásai



Forrás: *Lengyel*, 2005: 195.

Egy felsőoktatási intézmény közvetlen gazdasági hatásait *Lewis, J.* (1988) a munkaerő alkalmazásában, a helyi jövedelmek növekedésében, míg közvetett hatásait a helyi vállalkozások megrendeléseinek és bevételeinek, valamint az általuk biztosított munkahelyek számának növekedésében összegzi. Ezekhez hozzájárul még a *hallgatói szükségleteket kielégítő szolgáltatások* (elszállásolás, étkeztetés, szórakozás stb.) bevételeinek és munkahelyeinek növekedése, továbbá az *intézmény kívülről* (pl. átképzési forrásokból) *finanszírozott programjainak* bevételnövelő, illetve munkahelyteremtő hatása. Egy új felsőoktatási intézmény számára lehetőség nyílik továbbá arra is, hogy (az intézmény hiányában) más városokban tanulók vagy egyáltalán nem tanulók kiadásait is megszerezze, őket helyben tartsa (ugyanígy *Rechnitzer–Hardi*, 2003; *Siegfried et al.*, 2006).

Az *input–output vizsgálatok* a gazdálkodó, munkáltató és hallgatókat toborzó felsőoktatási intézmények azonnali működési bevételeit (inputok) és az intézmények tudástermelő, humánerőforrás-fejlesztő, kutatás-fejlesztési tevékenységeiből származó, hosszabb távon kifejezésre jutó hatásokat/hasznokat (output) mérlegelik (Petrás, 2006). *Rechnitzer és szerzőtársa* (2003) a rövid távú inputok alatt azonnali bevételeket és előnyöket ért (a helyi munkahelyek, jövedelmek, a helyi gazdaságnak nyújtott szolgáltatások, helyi beszerzések). *Siegfried és szerzőtársai* (2006) az egyetem gazdasági fogyasztásra gyakorolt hatását elemzik, amely az egyetemi közösség (egyetemisták, karok, látogatók és más aktorok) összegzett kiadásaiból áll. A *felsőoktatási intézmények gazdasági hatásinputjai*: a munkaerő-foglalkoztatás, fizetések, adók, az egyetemi felszerelések, eszközök, szolgáltatások vásárlására költött kiadásai, építkezési kiadások, az egyetemi tanárok, adminisztrációban foglalkoztatottak és egyetemisták helyi fogyasztása. A köz- és magánforrásokból, donációkból támogatott kutatások is növelik az egyetemek gazdasági hatását. *Rechnitzer és Hardi* (2003) a hosszú távú hatások/outputok hosszú listáját nevezi meg: oktatók és diákok által generált kulturális igények, a város arculatának alakulása, szellemi pezsgés, új gazdasági szereplők vonzása, megtartása, a helyi szellemi tőke, lokális öntudattal rendelkező polgárok kinevelése, oktatók letelepedése, megtartása (*Rechnitzer–Hardi*, 2003).

Az intézmény multiplikátor (indukált) hatása a gazdaság élénkülésében, további jövedelemnövelő és munkahelyteremtő hatásában jut kifejezésre (Lewis, J., 1988). A szerző további, a helyi cégek számára ingyen képzett munkaerőből származó nyereséget említi, a helybeli diákok pedig útiköltséget takarítanak meg. *Siegfried és szerzőtársai* (2006: 16.) szintén hangsúlyozzák a gazdasági, összegzett *inputok multiplikatív hatását*, az intézmény közvetett hatását a lokális közösségen belül. A multiplikatív hatások, illetve az ún. „hozzáadott értékek” kiszámításának több módszere is létezik,² amelyek során az alapfeltételezés: a helyi gazdaságokban létrejött új fogyasztások által jövedelmek jönnek létre, a vállalatok és egyének pedig további, hozzáadott eszközöket költenek, „megtöbbszörözve ezáltal az elsődleges jövedelmeket”. *Ambargis és szerzőtársai* (2011) a módszer kisebb módosításaira hívják fel a figyelmet, különösen abban az esetben, ha a felsőoktatási intézmények szűkebb és lokális környezetére gyakorolt gazdasági hatása-

² „The off-the-shelf aproach/multipliers”, „The bill-of-goods aproach” (*Ambargis–McComb–Robbins*, 2011).

inak elemzése a cél (helyi munkaerő, kizárólag helyben gyártott termékek vásárlása, a helyi gazdasági szubjektumok által forgalmazott termékek).

Steinacker (2005) kisvárosi egyetemek, kisebb intézmények (kisebb költségvetés, kevesebb foglalkoztatott) esetében, a helyi gazdasági hatás legfontosabb tényezői között a bejáró diákok általi fogyasztást említi. *Rechnitzer és Hardi* (2003) kutatásaiban a hallgatókat stabil, *földrajzilag koncentrált, életkor, érdeklődés és vásárlási szokások szempontjából homogén csoportnak* tekinti, akik fogyasztása fontos a város gazdasága szempontjából. *Siegfried és szerzőtársai* (2006) szerint, a posztgraduális képzésben résztvevők és más kutatók látogatásai, egyéb rekreatív tevékenységei is a fogyasztás e csoportjába sorolandók. *Steinacker* (2005) a legnagyobb közvetlen helyi gazdasági hatásként a lakásbérlelésből és a kis boltok forgalmából származó bevételeket említi, amelyet kisvárosban, a diákok hiányában nem pótolná más bérlők megjelenése. Ezzel indirekt módon a helyiek jövedelme növekszik, az ingatlanpiac szélesedése mellett (*Rechnitzer–Hardi*, 2003). Pénzügyi mutatókkal *Siegfried és szerzőtársai* (2006) ezt így határozzák meg: *minden felsőoktatásra költött 1 dollár, a helyi gazdasági aktivitások által 2 dollárt hoz.*

Siegfried és szerzőtársai (2006) az egyetemeket stabil, *Steinacker* (2005) immobil gazdasági szervezetekként mutatják be, amelyek nagyjából függetlenek a gazdasági élet változásaitól (recesszió, válságok), gazdaság-élénkítő hatásuk mellett jelentős külső forrásokat vonzanak, közpénzeket és emberi tőkét mozgósítanak. Az intézményeken keresztül a lokális gazdaságok versengenek az erőforrásokért, hiszen a felsőoktatás finanszírozása döntően állami forrásokból történik (*Rechnitzer–Hardi*, 2003).

Az egyetemek gazdasági hatása a *humánerőforrás szempontjából* is megnyilvánul. Az egyetemet végzettek – magasabb fizetéseiknek köszönhetően – magasabb adókat fizetnek (indirekt hatás), a helyi társadalomban elhelyezkedve (*Bluestone*, 1993. Idézi: *Brown–Heaney*, 1997) annak produktivitását, versenyképességét növelik, és ezek a benefit-hatások a helyi társadalom más tagjaira is továbbgyűrűznek, végső célként az *élminőséget/életszínvonalat* növelve (*Lengyel*, 2006). Például a többi foglalkoztatottra, akik a magasabb tudás, produktivitás és versenyképesség miatt jobb piaci feltételek között működő vállalatokban, szintén nagyobb fizetéseket valósítanak meg (*Hoffman*, 2008).³ *Hoffman* (2008) nyugati országokban végzett kutatásokkal támasztja alá azt az általános költség–haszon megközelítést,

³ „Economic/wage spillover” (*Hoffman*, 2008).

miszerint az egyén és közösség megvalósított gazdasági haszna háromszor nagyobb a felsőfokú végzettségű humánerőforrás iskoláztatásába fektetett kiadásaitól.

2. REGIONÁLISAN INTÉZMÉNYESÜLŐ FELSŐOKTATÁS ÉS A HELYI TÁRSADALOM

Enyedi (2000) a középvárosok szempontjából fontos és jelentős gazdasági hatásra/előnyre hívja fel a figyelmet, a gazdaságtól látszólag távol eső, nagy vonzásterületű intézmények (főiskola, kutatóintézet, szabadidős intézmények stb.) megtelepedésével (befektetések vonzása, foglalkoztatás, helyi adók). *Grosz és Rechnitzer* (2005) a konzervatív felsőoktatási rendszer hiányosságaként (továbbá a főváros erősödő szerepeként) ítéli meg, hogy az új intézmények nehezen tudnak térségük szellemi központjává válni, ugyanakkor rámutatnak arra, hogy az egyik legfontosabb regionális innovációs tényező a felsőoktatás, amely a régió számára humánerőforrást biztosít (ugyanígy: *Horváth*, 2003; *Rechnitzer*, 2011). *Petrás* (2009) szintén a helyi társadalmak erőtlenségére, érdektelenségre, vagy ezzel ellentétben a helyi-regionális elit minduntalan harcára, intézménytelepítési törekvéseire hívja fel a figyelmet.

Petrás (2006) a periférikus térségekben működő regionális főiskolák helyi gazdaságfejlesztő és népességmegtartó hatását emeli ki (ellensúlyozva a központi hatalom helyi kezdeményezéseket és lokális érdekek érvényesülését gátló erőit). Véleménye szerint az intézmények közvetett hatásai: közéleti szereplés, a „*város életének integráns része* (az adott felsőoktatási intézmény)”, *Rechnitzer* megfogalmazásában (2011: 82.) „*a helyi gazdaság motorja*”, előnyösen befolyásolja a helyi értelmiség identitását, szellemét, társas életét, illetve az egész helyi társadalmat. *Petrás* szerint (2006) a kisvárosi intézmények városuk szellemi életének középpontjává válhatnak, ugyanis szellemiséget teremtenek, urbánus polgárságot nevelnek (*Petrás*, 2009). Lokális hatásai a *helyi beágyazottság* (*Grabher*, 1993. Idézi: *Petrás*, 2009)⁴ – intézményi, oktatói, hallgatói dimenzió/kisugárzás – függvényében alakulnak (főiskolák mérete, helyben lakó, lokálpatrióta oktatók aránya, az intézmény helyi fiatalságra gyakorolt megtartó hatása). A beágyazottság az intézmények társadalmi tőkéjének, kapcsolathálózatainak megnyilvánulása, amely a helyi társadalom közötti folyamatos kölcsönhatás eredménye (kultúra, rendezvények, kiállítások, vásárok, sportélet, po-

⁴ „Local embeddedness”.

litikai és gazdasági élet). Sok esetben, az ilyen intézmények *a városok számára kitörési pontot*, az átalakulási folyamatokban felszínre kerülő funkcióvesztés rehabilitálását, elvándorlás csökkentését, kulturális fellendülést jelentenek (Petrás, 2009).

A kisvárosi egyetemek elsősorban saját szűkebb környezetükből vonzanak hallgatókat, hatásuk nem regionális, hanem inkább csak a városokra terjed ki (Steinacker, 2005). Az intézményekben végzett hallgatók döntő többsége nem marad a kistelepüléseken, ezért nagyon fontos a környező vidék, tágabb régió szerepe a kisvárosi intézmények működésében (Rechnitzer–Hardi, 2003; Steinacker, 2005; Petrás, 2006). Fontos továbbá, hogy a helyi cégeknek jelent az intézmény munkaerőképzési bázist, másrészt az egyetem feladata a gazdasági szerkezet által igényelt, hiányzó K+F háttér megteremtése (Rechnitzer–Hardi, 2003).

3. A REGIONÁLIS FEJLESZTÉSEK SZEREPE ÉS AZ EGYETEMEK VILÁGA

Az egyetem a lokális és regionális gazdasági fejlődéshez szükséges tudás forrása, szerepe a tudás kommercializálása, tudástranszferek⁵ által jut ki-fejezésre. Az egyetem innovatív, fenntartható, prosperáló és versenyképes régiók fejlődését/kialakulását biztosítja. Az egyetemen kumulálódott tudás akkor válik valós erőforrássá, ha az újonnan felfedezett, felkutatott ötletek, folyamatok, termékek, gyakorlatok alkalmazhatóvá válnak, a globális tudás lokális szereplőknek adódik át, amely a gazdaság fejlődését szolgálja (Huggins–Johnston, 2009). Ebben nyilvánul meg az egyetemek ún. „*harmadlagos szerepe*”⁶ (Srinivas–Viljamaa, 2008). Srinivas és szerzőtársa (2008) a harmadlagos szerep interpretálása során több tudományos megközelítést említ, amelyek közül egyik az *innovációs rendszerek nemzeti, regionális és ágazati megközelítése* (Lundvall, 1992; Nelson, 1993; Malerba, 2002; Cooke et al., 2004; Etzkowitz–Leydesdorff, 2000 munkáit idézve). További, tudományos megközelítés a dinamikus kölcsönhatási, illetve a „*Triple Helix Model*”, amely alapvetése, hogy az egyetem–gazdaság–kormányzati kapcsolatok (hármás) relációján kell az átfedési pontokat megtalálni egy innovatív gazdaságfejlesztési koncepció felépítéséhez (Etzkowitz és Leydesdorff [2000] kutatásai alapján Leydesdorff, 2012). A harmadik tudományos vonalat *a tudásintézmények, szolgáltatóintézmények koncepciói*

⁵ „Knowledge commercialization and transfer” (Huggins–Johnston, 2009).

⁶ „The third role of universities”.

ója határolja be (Goddard, 2000; Holland, 2001; OECD, 1999 kutatásokat összegez: Srinivas–Viljamaa, 2008; Puukka–Marmolejo, 2011; Nowotny et al., 2011), amelyek azt bizonyítják, hogy az egyetemek a regionális fejlesztések területén, számos formában kifejezésre jutó, szignifikáns szerepet játszanak. Badat (2009) az egyetemek átfogó, a regionális fejlesztéseken túlmutató, öt kulcsfontosságú szerepét nevezi meg: magasan képzett egyének kinevelése (1.), demokrácia és demokratikus polgári társadalom felépítése (2.), gazdasági-környezeti fejlesztési szükségletek és kihívások megoldása (3.), a társadalom intellektuális és kulturális életének fejlesztése (4.), kutatás folytatása (5.).

Az egyetemek és a regionális gazdaság szereplőinek viszonyát, a történelem folyamán, a közsféra és a tudományos szektor különböző viszonyai határozták meg. A II. világháborút követően domináns volt az állami beavatkozások és támogatások időszaka, a regionális egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Az Egyesült Államok egyes tagállamaiban, már a XIX. század végén, az állami egyetemek régiófejlesztésre szánt pénzeszközöket kaptak (tradicionális támogatáspolitikai megközelítés), amely pont a regionális egyenlőtlenségek kiéleződéséhez vezetett (kanadai és ausztrál példák is ezt bizonyítják). Ugyanakkor már a XIX. században egyes európai egyetemek szoros kapcsolatokat építettek ki a lokális gazdasági szereplőkkel, amely később, szintén az állami támogatások és szabályozások időszakával, meggyengült, mélypontra a '70-es évek válságával került (Goddard, 2008). Az amerikai (támogatott) egyetemi gazdaságfejlesztési szerepkör (Etzkowitz et al., 2000; Phan-Siegel, 2006. Idézi: Erdős, 2012), európai viszonylatokban nem hozott hasznosulást.

Ezt követően, a helyi kis- és közepes vállalkozások területi-gazdaságfejlesztési támogatásával, versenyképességük növelése céljából, spontánabban, alulról történő kezdeményezésekként alakulnak ki kapcsolatok a tudományos szféra és a gazdaság között. A század végén megjelenő „*tanuló régiók*”⁷ koncepció a regionális politika gazdaságfejlesztési szerepkörét kibővítve, a tudás fontosságát felismerve, folyamatosan a gazdasági szubjektumok gyakorlati oktatására és a tudománytranszferre helyezi a hangsúlyt. Ipari klaszterek formájában, az egyetemek, tudományos intézetek, valamint a gazdasági ágazatokat képviselő aktorok stratégiai partnerviszonyai alakulnak ki, ahol az egyetemek vállalkozó, a vállalkozók pedig tudományos szerepet öltenek magukra (Goddard, 2008). A vállalati és regionális tanulás

7 „Learning regions”.

eredményeként létrejövő tanuló régiók szereplői, a közös előnyszerzés érdekében és tevékenységüket együtt koordinálva működnek együtt, ami lényegében a helyi tanulás és a régió megújulásához vezet (*Rutten–Boekema, 2007. Idézi: Lengyel, 2012).*

Erdős (2012) megállapítja, hogy a versenyen, a kormányzati ellenőrzéstől és pénzügyi forrásszabályozástól független (helyi források, politikai támogatások), a kutatói mobilitáson, flexibilis pénzügyi ösztönzésen alapuló (amerikai) koncepciók hoznak eredményeket. A magyar gyakorlatban a német és főleg a szovjet tudományszervezési modell maradványait véli felfedezni (bürokratikus, pártérdek-dominancia, korlátozott kutatás szabadság, a tudományos akadémiai kutatás erősebb és megkülönböztetett támogatása) – (*Erdős, 2012*). Így a posztszocialista országok (köztük Magyarország) esetében is az állam határozza meg az egyetem és az ipar egészét, kapcsolatait, interakcióit (*Etzkowitz–Leydesdorff, 2000. Idézi: Erdős, 2012; ugyanígy Gál–Ptaček, 2011*), a tudás jelentős része pedig publikációk, konzultációs tevékenységek, és egyéb informális csatornákon keresztül hasznosul, az egyetem kívül (*Erdős, 2012*).

4. AZ EGYETEM REGIONÁLIS FEJLESZTÉSEKBE VÁLLALT SZEREPÉNEK BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI

Egy egyetem akkor tud a regionális fejlesztésekben sikeresen szerepet vállalni, ha a két elkülönülő rendszer: (1.) egyetem (az oktatás, kutatás és társadalmi szolgáltatások szinergiájával) és a (2.) régió érdeke (innováció, tudásátörökítés, lokális szereplők összekötése) érintkezési pontjait, közös tevékenységi felületeit megtalálja (*Arbo–Benneworth, 2007; ugyanígy: Ladabaso et al., 1999; Nowotny et al., 2011; Puukka–Marmolejo, 2011*). *Arbo és szerzőtársa (2007)* hangsúlyozzák: az egyetem nemzeti intézményi feltételrendszerben tevékenykedik, amely sokszor behatárolja a regionális fejlesztési lehetőségeit, tevékenységeit. Az egyetem a nemzetközi, nemzeti és lokális színterek tényezőit figyelembe véve, erőforrásait integrálva, tud sikeresen hozzájárulni a regionális fejlődéshez. Több szerző hangsúlyozza a területirányítási szintek munkamegosztását: a nemzetgazdaság a makro-gazdaság által innovatív légkört alakít ki, a regionális kormányzás az intézményi és szervezeti tényezők erősítésén autonóm módon dolgozik, és ösztönzi az egyetemeket, az igazgatást és a gazdaságot az együttműködésre, amely a régió versenyképességének növeléséhez járul hozzá (*Horváth, 2003; Varga, 2005; Ivanić, 2008; Puukka–Marmolejo, 2011*).

Huggins és szerzőtársa (2009) szerint az egyetemek és a regionális gazdaságfejlesztés kapcsolata, kölcsönhatása nem uniformizálható. Az egyetemek különbözőképpen tudják saját erőforrásaikat kommercializálni, a régiók pedig különbözőképpen kezelik (és ismerik fel) az egyetemek regionális fejlesztésekben játszott szerepét, biztosítva minden feltételt a sikeres együttműködéshez. *Boucher és szerzőtársai* (2003) európai egyetemek vizsgálatával bizonyították, hogy bizonyos egyetemek erősebb és határozottabb feladatköröket látnak el régiójuk fejlesztésében. Ezt több (lényegében öt fő) tényező befolyásolja: a nemzeti felsőoktatási rendszer regionalizáltságának mértéke, a régió központi vagy perifériális helyzete, a regionális identitás jellege, a regionális hálózatok létezése és típusai, az egyetemek száma és mérete.

A kutatás szempontjából meghatározó a vidéki egyetemek, a centrum-térségeken kívül eső intézmények szerepe, amely országonként, kontinensenként változó lehet (a különböző korlátozó tényezőket, gyakorlatot, működési feltételeket stb. figyelembe véve).

A vidéki (nem fővárosi) térségekben működő állami egyetemek saját missziójukat (kényszerszerűen) a regionális fejlesztésekhez igazítják. A közösségi erőforrások hiányában, ezek az intézmények nagyobb fogékonyságot kell, hogy mutassanak a lokális és regionális igények felé, demonstrálva saját „hasznosságukat”, amelyhez közösségi támogatottságot is kapnak (*Kitagawa*, 2007: 1105.). *Kitagawa* (2007) az egyének, az akadémiai elit regionális igényeket szolgáló kutatási érdeklősét hangsúlyozza. Továbbá Japán példáját említve kiemeli, hogy a lokális közösségek hatásköréből fakadó pénzügyi támogatásokkal tovább erősödik az egyetem saját régiójával működtetett kapcsolata, a tudomány és innováció decentralizációja, a többszintű, horizontális-hálózati innovációs rendszerek, államilag garantált intézményi rendje (*Kitagawa*, 2007). A hálózatszerű tudományos-technológiai struktúrák széleskörű, regionális fejlesztési kapacitások kiépítését teszik lehetővé, Kanada példájából kiindulva, ahol a tudomány, technológia és innováció decentralizált támogatottságot élvez (*Salazar–Holbrook*, 2007). Ellenben Vietnám példájával, ahol a regionális irányítás mezo-szintjének hiánya nagymértékben limitálja a fejlesztési erőfeszítéseket (*Ramachandran–Scott*, 2009), hasonlóan a vizsgált európai térségek magyar és szerb példáihoz is.

Az egyetem és ipar viszonya⁸ – az iparosodó országok vidéki egyetemei

⁸ U–I – University–Industry.

esetében – nem tud kormánypolitikai (központi) befolyás nélkül, hatékonyan fejlődni. A kormány feladata (Korea példáját említve) biztosítani a lehetőséget az egyetemek számára, hogy megújuljanak, kialakítsák saját regionális innovációs rendszerüket, és részt vegyenek abban a munkamegosztásban, amely során néhány intézmény a képzett munkaerő biztosításáról gondoskodik, míg mások a helyi tudásáramlás feladatát látják el ([Sohn et al., 2009]; ugyanígy latin-amerikai, afrikai és ázsiai országok/régiók példája [Srinivas–Viljamaa, 2008]). A központokon kívül eső regionális felsőoktatási központok sok esetben csak a diplomások „kitermelésének” feladatát tudják ellátni (tradicionális egyetemi szerepkör), ugyanis a helyi gazdaság nem rendelkezik elegendő impulzussal, amely az egyetem–ipar kapcsolati viszonyt táplálná (García-Aracil–Fernández De Lucio, 2008). Horváth (2003: 204.) megfogalmazásában az egyetemi és ipari kapcsolatok (magyar példa) esetlegesek, a kooperációk inkább az egyetemek anyagi kondícióinak javítását, és nem az innovációs hálózatok kiépülését segítik.

A periférikus régiókban megtelepülő és működő cégek is befolyásolják ezeket az együttműködéseket (a kisebb cégek sokszor hatékonyabban működnek együtt [Srinivas–Viljamaa, 2008]), azonban szoros kapcsolatok nem alakulnak ki (a spanyol Valencia régió [García-Aracil és szerzőtársa, 2008], vagy a Dél-Dunántúl példája [Horváth, 2003]). Huggins és Johnston (2009) az egyes gazdasági ágazatok betelepülésében meghatározó motívumként említik a felsőoktatási és kutatási intézmények meglétét, régió belülről. A külföldön beruházni szándékozó vállalkozók a telepítési tényezők közül (nemzetközi összehasonlításban, elsőik között a német, francia, belga régiók befektetői) a szakmunkásképzés és továbbképzés, valamint az egyetemi, kutatási bázisok meglétét ítélik fontosnak (Nam-Nerb, 1990. Idézi: Horváth, 2003). Horváth (2003) kutatási szerint, a humán infrastruktúra, a magasan képzett, műszakilag hozzáértő munkaerő fontossága a tőkevonzás esetében elvitathatatlan. Ivanić (2008) hangsúlyozza a közvetlen külföldi tőkeberuházások által megvalósuló tudásterjedést, tőke, technológia- és tudástranszfer lehetőségét a régiók innovációs felzárkózási folyamataiban.

5. AZ INNOVÁCIÓ ÉS A RÉGIÓ KAPCSOLATA

Varga (2005) értelmezésében az innováció az a gazdaságilag hasznos új tudás, amely tudományos ismeretek bővülését, technológiák kifejlesztését, termékek kidolgozását és piacra hozatalát irányozza elő. Horváth (2003: 210.) megfogalmazásában az innovációs lánc (vertikum) elemei: alap- és

alkalmazott kutatások (1.), termék- és folyamatfejlesztés (2.), termelés (3.), valamint marketing, üzleti szolgáltatások, étékesítési rendszerek (4.).

A nemzeti innovációs politikákban világszerte felértékelődik a *regionális dimenzió* szerepe, az ehhez szükséges feltételrendszer megteremtése. Egy ország innovációs teljesítményét Varga (2005) kutatásai szerint két dolog befolyásolja: az innovációs rendszer szereplői (ipari szektor [termelők, beszállítók, vásárlók, ipari kutatóintézetek], akadémiai szektor [egyetemek, nonprofit és állami kutatóintézetek], és az innovációhoz kötődő szolgáltatói szektor [pl. műszaki, marketing és jogi szolgáltatások]) által birtokolt tudományos, műszaki, gazdasági, jogi tudás tömege, és a szereplők közötti tudásáramlás intenzitása.

Magyarország esetében a regionális innovációs politika hiányosságai: a szereplők (ipar, szolgáltatók, egyetem) közötti együttműködési hajlandóság alacsony szinten stagnál (öröklött rendszer), az innovációs rendszer erős területi koncentrációja (a K+F támogatások 2/3-a Budapesten összpontosul). Elmarasztalando a kormányzati támogatások hiánya, a vidéki tudásközpontok (regionális egyetemi központok) és a regionális kormányzati szint (gazdasági autonómia, a központi kormányzattal történő együttműködési hajlandóság) tisztázatlan szerepe, a regionális struktúrák erőteljes külső függősége (Varga, 2005; ugyanígy Horváth, 2003). Varga (2005) a vállalkozói szellem fejlődésének segítését, a természettudományos-műszaki diszciplínákban erős helyi akadémiai háttér fejlesztését, valamint megfelelő jogi háttér (szellemi tulajdon, szabadalmak) biztosítását látja szükségesnek a hiányosságok kiküszöböléséhez (Varga, 2005). Gál és Ptaček (2011) kutatásukban kelet-közép-európai országok példájával bizonyítják, hogy hiányzik a „kritikus tömeg” a technológiai-gazdasági rendszereken belül, amely a tudástranszfer folyamatokat serkentené.

Gál és Ptaček (2011) hosszú távú és rendszerszemléletű regionális politikai megközelítést javasolnak, amely kiegyensúlyozott tudományos-kutatói viszonyok felállítását célozza meg, országon/régióon belül. Horváth (2003) és Rechnitzer (2011) a felsőoktatás és a területi politika, területi gazdaságfejlesztés szisztematikus szakpolitikai együttműködését hangsúlyozzák. Fontos a régiók (eltérő) innovációs képességeinek javítása a *regionális egyenlőtlenségek mérséklése* céljából, továbbá szisztematikusán növelni kell a fiatalok oktatását, a felsőfokú végzettséget megszerzők részarányát, fiskális politikai intézkedésekkel pedig javítani kell a K+F kiadások arányát (Ausztria példáját [Grozea–Helmenstein, 2010] és Magyarország példáját

említve [Horváth, 2003]), ugyanis a versenyképességet befolyásoló tényezők között ezek innovatív kapacitásainak minősége a meghatározó. A fejletlen régiók (európai összehasonlítás) feladata: fejleszteni fogadókészségüket a külső innováció befogadása érdekében, és az egyetemeknek kell biztosítani az innováció terjedését, mivel a gazdasági szféra (KKV szektor és a hagyományos ágazatok dominanciája miatt) teljesítőképessége elégtelen (Horváth, 2003).

EU RP (2011) az egyetemek regionális fejlesztésekben vállalt *proaktív szerepéhez* négy feltétel teljesülését nevezi meg: a gazdasági innováció az egyetemek kutatói szerepköréből fakad, a humán erőforrás fejlesztése az oktatással történő összekapcsolódás eredménye, az egyetem hozzájárul a régió intézményi (menedzsmentek közötti együttműködés), és civil társadalmi kapacitásainak fejlesztéséhez, valamint a társadalmi fejlődés szoros kapcsolatban áll az egyetemek közszolgáltatási szerepkörével. *Keczer* (2007) a többszereplős együttműködések különböző innovációs szervezeti egységeit nevezi meg: irodák, klaszterek, inkubátorok, *Grozea és szerzőtársa* (2010) nemzetközi bizniszparkok létrehozását említik (határon átvelő kapcsolatok fontosságát kiemelve), *Horváth* (2003) tudományos-technológiai parkok és alcentrumok, ipari parkok, míg *Srinivas és szerzőtársa* (2008), holisztikus megközelítésben, regionális és ágazati innovációs rendszerek kiépítését és működtetését emelik ki. *EU RP* (2011) *ajánlások* alapján: kisebb lépésekkel, kezdetben kevésbé komplex feladatok ellátásával (szaktanácsadás, egyetemisták gyakornoki munkája, ösztönző programok saját cégek alapítására), majd egyre komplexebb feladatokon át (egyetemi foglalkoztatottak által alapított cégek, innovációk), egészen a teljes körű szervezeti transzformációig (technológiai centrumok, klaszterek, nemzetközi hálózatépítés) valósíthatók meg ezek a célok.

6. INTÉZMÉNYI STRATÉGIÁK, VÁLLALKOZÓI MAGATARTÁSFORMÁK, PARTNERSÉGI VISZONYOK

Huggins és Johnston (2009) az egyetemek gazdasági innováció területén betöltött újabb feladatkörük miatt „*vállalkozói egyetemek*”⁹ és „*akadémiai vállalkozói szféra*”¹⁰ megjelenését említik (*Meyer*, 2003; *Shane*, 2004; *D’Este-Patel*, 2007 munkáit összegezve), amelyek szorosan kapcsolódnak különböző gazdasági tevékenységekhez (vállalatalapítás, szabadalmi és gyártói jogok

⁹ „Entrepreneurial universities”.

¹⁰ „Academic entrepreneurs”.

használata stb.), és a gazdasági és technológiai fejlődés szempontjából szükséges tudás gyakorlati alkalmazását tűzik ki célul (Hoffman, 2008).

Az egyetemek, Goddard (2008) és szerzőtársa (2011) megfogalmazásában, a kiegyensúlyozott regionális fejlődés feltételeit teremtik meg a köz- és magánszféra partneri viszonyával (ösztönzik a gazdasági fejlődést, a jövedelmek és adók növekedését eredményezik, vonzzák a magánszektorba történő befektetéseket, a gazdaság számára szükséges humán erőforrás fejlesztését segítik elő, továbbá a helyi kulturális programokért is felelnek). Mivel a kifelé irányuló tevékenységük során az egyetemek számos akadályba ütköznek (helyi politikai instabilitás, szűkös pénzügyi források, előítéletek, a kutatási eredmények alacsony hasznosulása a KKV szektorban), és sokszor saját maguk is korlátokat „építenek föl” (autonóm foglalkoztatottak, az egyetemes álláspont és felelősség hiánya, összetett és bürokratikus szervezési felépítmény, lassú reagálás a változásokra), így az egyetemeknek változniuk kell. Az ún. „polgári (társadalmi) egyetemek”¹¹ nagyobb mértékben összpontosítanak a saját környezetükre, a helyi társadalom szereplőinek bekapcsolásával, partnerségeket kötnek a többi lokális és más felsőoktatási intézménnyel, globálisan tevékenykednek, ugyanakkor identitásukat mégis lokációjuk határozza meg (Goddard–Vallance, 2011).

Az intézmények folyamatos változásokra kényszerülnek, amely nem csak a kitűzött célok elérése miatt nélkülözhetetlen, de sok esetben fennmaradásuk záloga is. Hrubos (2004) nemzetközi tapasztalatokra hagyatkozó *gazdálkodó egyetem modellje* a következőkkel jellemezhető: erős, professzionális és innovatív menedzsment, diverzifikált finanszírozás (döntően állami), anyagi értelemben vett hatékonyság, nem kifejezetten erős akadémiai hátszél, fejlesztő perifériák (kutatóintézetek, tudományos parkok, kiegészítő tevékenységek) létrehozása, új, interdiszciplináris szakterületek húzóágakkal (a sokféle irányultság centrifugális erőként hathat), vállalkozói kultúra. A gazdálkodó egyetem alkalmazkodik az újonnan létrejött, kívülről diktált feltételekhez, védekezik a fenyegető veszéllyel szemben. A *szolgáltató egyetem* szintén alkalmazkodik egy szélesebben értelmezett társadalmi környezethez (Hrubos, 2004). Hrubos (2013) a *fenntartható egyetemek* európai kategóriáját a következőkkel jellemzi: finanszírozási stabilitás és autonómia, több lábon állás, közös egyetemek, sokféle network-ok, Teichler (2013) megítélésében: erős kormányzás mellett. Az egyetem „feladat-orientált” fejlesztése és szolgáltatói jellegű viselkedésformája,

¹¹ „Civic university”.

Srinivas és szerzőtársa (2008) szerint, sokkal inkább külső befolyások (cégek), a nemzeti ágazati politika és a lokális partnerségek eredménye. A szolgáltatói modellen túllépve, a vállalkozói egyetem *offenzív magatartás-formát* tanúsít, nem csak egyszerűen alkalmazkodik a környezethez, hanem maga is alakítja azt, az igényekre reagál és kontrollálja azokat (*Hrubos*, 2004). *Rechnitzer és Hardi* (2003) kutatásaiban felhívja a figyelmet arra, hogy a gazdasági kihívásokra reagáló egyetemek, főiskolák szerepe, piaci befolyása növekedhet.

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatás- és tudományszervezés országonként eltérően decentralizált és szabályozott, az intézményi átalakulások sok esetben nehézségekbe ütköznek, esetleg autonóm pályákon indulnak fejlődésnek. *Srinivas és szerzőtársa* (2008) az intézményi stratégia (és az egyetem–ipar dialógus tradíciójának) hiányát (Turku, Finnország) mutatják be, ahol az egyének mentén szerveződnek az *egyetem–ipar kapcsolati viszonyok*, elsősorban ágazati (évtizedes technikai szakosodás, későbbi gyógyszeripari és diagnosztikai ágazatokban fellelhető együttműködések és fejlesztések) és regionális fókusszal. Egyben a kulturális és regionális szakosodás lehetőségére (például regionális művészetek és kultúra, vagy a régióra jellemző technológiai irányvonalak: erdészet) hívják fel a figyelmet a szerzők, ugyanis az ilyen jellegű, megújuló intézményi küldetés mentén szerveződő intézményfejlesztések versenyképesek, globálisan fejlődőképesek, mobilak. Az egyén (az akadémiai elit) a gyors gazdasági és környezeti változások miatt nem tud holisztikusan és stratégiai elvek mentén hozzájárulni ezekhez az fejlesztésekhez. Így ez a folyamat a „kollektív reinterpretáció és az erőforrások, lehetőségek kihasználása céljából” tett erőfeszítések eredménye, az egyetemek és az egyének (lassú és hosszadalmas) átalakulása (*Srinivas–Viljamaa*, 2008: 337.). *Ramachandran és szerzőtársa* (2009) az intézményi átalakulásokban a flexibilis civil szervezetek, továbbá a kettős szerepkörben megjelenő egyetemi oktatók (akik egyrészt a közösség tagjai, másrészt fejlesztési szakértők) szerepét emelik ki, akik „hiányzó linkeként” kötik össze a helyi erőforrásokat, embereket, ötleteket, ezzel pedig az akadémia, kormányzás, civil és magánszektor regionális képviselőit (Vietnám és a fejlődésben lévő országok példáját említve). Ilyen körülmények között, a horizontális hálózatok kiépítésében érdekelt „*újgenerációs*” akadémiai elit, bottom-up intézményfejlesztési kezdeményezéseivel nagyban hozzájárulhat a „tanuló régió” fejlődéséhez (*Ramachandran–Scott*, 2009: 704.).

Az egyetemek „harmadlagos szerepe”, a fentiekben már vázolt (ágazatpolitikai és intézményi) akadályok miatt, sok esetben, nem tud érvényesülni. Hrubos (2004) a posztszocialista országok intézményeinek példáját emeli ki, amelyek egyszerre szembesülnek a karok önállósodási törekvéseivel, illetve a kormányzati irányítást követő, indirekt irányításra (kiegészítő bevételek szerzésére) történő áttérés kényszerével. Oktatási szolgáltatásokból, állami támogatásokból, pályázatokból tesznek saját bevételre szert az egyetemek, azonban a vállalati szektor stabilitására, anyagi erejére még nem számíthatnak. Az intézmények ezt hallgatói létszámnöveléssel (költségtérítésen tanulók) kompenzálják, ami túlsúlyfolságot és az oktatási színvonal esését eredményezi.

7. SZABADKAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TAPASZTALATA ÉS GYAKORLATA

Általánosságban, Szerbiában *a felsőoktatási intézmények elsődleges szerepe*, az oktatás dominál. A kutatás és a regionális fejlesztések szerepkörét az intézmények (és ágazatpolitika) nem tudták fejlesztési prioritásaikba/minnennapi gyakorlataikba integrálni.

A gazdasággal működtetett kapcsolatok szegényesek a régióban. A felsőoktatási intézmények és a gazdaság között a '80-as évek végéig működtetett példás kapcsolatok mára teljesen megkoptak/megszűntek. Ez a gazdaságban, társadalomban, felsőoktatásban végbement leépülési, izolációs folyamatoknak tudható be. Nyomokban azonban fellelhető némi együttműködés. Jelen pillanatban a gazdasági szubjektumokkal ígéretes kapcsolatok működnek a műszaki tudományok terén (SZMSZ, Szabadka) és mezőgazdasági-kertészettudományi területeken (BCE KK, Zenta). Sok más esetben – az *egyéni érdekek* atomizált rendszerében – elvesznek az intézményi szinten képviselt fő csapásvonalak, érdekek, így a tudományos tevékenységek gyakorlati átörökítésében néhány egyetemi tanár magáncége profitál, mindössze. A gazdaságban is tevékenykedő, gyakorlati szakemberek, akik egyben egyetemi tanárok is, biztosítják a két (egymástól sok esetben elkülönülő) *szektor közötti átmenetet, tudásátörökítést* (SZMSZ, ÚE KK, Szabadka, BCE KK, Zenta), ami szintén pozitívként könyvelendő el. Megrendeléses intézményi kapcsolatok pozitív példáiról is beszámoltak az intézményvezetők, például kutatói munka *más kutatói intézményekkel, gaz-*

dasággal és kormányzati-tartományi körökkel.¹² A Loher–Siemens cég be-településekor fontos szempont volt, hogy Szabadkán létezik hagyományos és jó műszaki képzés (az intézményvezető elmondása alapján).

Az egyik intézményvezető elmondása szerint: „Vannak együttműködések, a gazdaság felé iskolánk nyitott, de ezek az együttműködések nem jelentősek és szerteágazóak, mert az érdekeltség a gazdaság felől nagyon instabil.” – Igazgató (SZMSZ, Szabadka).

Fontos megemlíteni azt a tudásátörökítési mechanizmust, amelynek Zenta a kihelyezett képzés által lesz részese. A Corvinus pályázati irodája és a számos alkalmazott kutatás eredményeként sok környékbeli termelő, cég, vállalkozó bevonásra kerül (felmérések, terepmunka, lekérdezések). A projektek, kutatások eredményeként *felszerelések és pozitív gyakorlati példák maradnak a régióban*. Az intézmény teljes költségvetésének mintegy 70%-át ezek a pályázati pénzek adják. A Kertészettudományi Kar mögött a többi régióbeli intézmény alacsony – alig pár százalékos – megrendelések-ből származó bevételeket tud csak megvalósítani.

A régió magánkarai esetében, a kutatásokat (kutatási projektek, komolyabb együttműködések) szinte kivétel nélkül az egyetemi központ, illetve a központi karok bonyolítják le. *A szabadkai magánintézmények szinte kizárólag az egyetemisták beiskoláztatásával foglalkoznak*. Kivételes esetben számoltak be olyan példáról, hogy bizonyos helyi érdekeltségű, személyi kapcsolatok mentén szerveződő kutatás valósult meg, például civil szervezetekkel (Singidunum – LDA Local Democracy Agency), egyetemekkel (Singidunum és Corvinus IPA kezdeményezése). Ők inkább szintén az egyéni kapcsolatok által mozgatnak bizonyos kutatási együttműködések, valós regionális fejlesztési szerepekörök nélkül.

A gazdasági szubjektumok negatív viselkedési formája, érdektelen és elutasító magatartása kezd az utóbbi időben kirajzolódni a régióban. Sok esetben *a végzős hallgatók kötelező szakmai gyakorlata* elől is elzárkóznak.

¹² Az SZMSZ (Szabadka) kapcsolatokat működtet az ATB Sever és Loher–Siemens cégekkel, továbbá működő kapcsolatai vannak a Nordnet, BIS Kft., a szabadkai Üzleti Inkubátor, Elektrovojvodina cégekkel. A BCE KK (Zenta) kutatási bázisokkal kialakított kapcsolatai fontosak (Újvidéki Növénynevelési Kutatóintézet, ÚE Mezőgazdasági Kar, Karlócai Kutatótelep, Magyarkanizsai Tangazdaság, Semenarnacoop Pétervárad, Quality Consulting Kft. Szabadka, valamint a magyarországi partnerek közül ZKI Kecskemét, Hagyó Kft. Miskolc). Az ÚE KK (Szabadka) a CESS (a tartományi kormány gazdaságfejlesztési kutatásait végző központja, Újvidék) intézménnyel végzett munka-erő-piaci kutatást.

A magánintézmények esetében fellelhető egy „kissé atipikus kapcsolat a gazdasággal, közigazgatással és politikával”. Nagyon sokan a hallgatók közül már ezekben a szférákban dolgoznak, mindenki rendelkezik szakmai tapasztalatokkal, diplomával viszont még nem. Ez jellemző és meghatározó jelenség a szabadkai magánkarok esetében.

A diákok szakmai gyakorlatával kapcsolatban minden intézményre egyaránt érvényes: *„A diákok szakmai gyakorlata valóban a Bologna-terv szerves része. Viszont, nincs olyan munkaszervezet pillanatnyilag, aki ezeket a diákokat fogadni tudná. Ennek több oka van: adminisztratív és törvényi korlátok, munkavédelmi szabályzat, munkáltatói érdektelenség, továbbá a munkaszervezőnek (munkáltatónak) vállalnia kell, hogy olyan munkát ad a gyakornoknak, amivel gyakorlati tudását gyarapíthatja. Sajnos ilyen munkaszervezet ma nincs. Ez egy fikció.”* – A tanszékvezető egyetemi tanárt idézve (ÚE ÉK, Szabadka). Pozitív példaként említhető a kertészképzés, amely gyakorlatorientált, és megköveteli a szakmai ismeretek begyakorlását: *„Itt tudni kell metszeni, tudni kell a rovarvédelmet. Tömbösített gyakorlatokra küldjük a hallgatókat.”* – Intézményvezető (BCE KK, Zenta). *„A gyakorlati oktatás megszervezéséhez két szabadkai általános iskola tud hozzájárulni.”* – Dákénhelyettes (ÚE MTTK, Szabadka). A magánintézmények közül a Singidunum 30–40 céghez küldi a hallgatókat 1 hónapos gyakorlatra, a FABUS és a Novi Pazar-i Egyetem szintén (az intézményvezetők elmondásai alapján).

8. TUDOMÁNSZERVEZÉSI GYAKORLAT KISEBBSÉGI KÖZEGBEN

Szabadka környékén több magyar érdekeltségű tudományos (tudományi) kutatói műhely is tevékenykedik.¹³

Az alapítás és eredeti küldetés körülményeit meséli el a Magyarságkutató Tudományos Társaság (MTT) elnöke: *„1990-ben egy értelmiségi összefogétel arra a következtetésre jutottunk, hogy hiányzik az egyetemi szférából, levéltárakból, vagy különböző (magyar érdekeltségű) művelődési házakból az a készség, hogy tudományos kutatásokkal megpróbálják a magyarság helyzetét, életvitelét, oktatási, társadalmi pozicionálását kutatni. (...) Egy kvázi 'felszabadult társadalmi helyzet' azt sugallta, hogy*

¹³ A Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka), a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium (Újvidék), a Kiss Lajos Néprajzi Társaság (Szabadka), a Zentai Levéltár és a Szabadkai Történelmi Levéltár vezetőivel készültek interjúk. A régióban jelen vannak további kutatóműhelyek is, például: Regionális Tudományi Társaság (Szabadka), Identitás Kisebbségkutató Műhely (Zenta), Vajdasági Magyar Művelődési Intézet (Zenta).

civil szervezetként 'ezt meg lehet csinálni'." – Elnök (MTT, Szabadka).

„Az ismertség-elismertség, illetve a mi pozíciónk kizárólag Budapest–Szeged tengelyen valósulhat meg (...) Adófizető polgárai vagyunk ennek a régiónak, itt mégsem jutunk hozzá semmilyen forráshoz. Nincsenek megfelelő helyeken az embereink, hogy segítsenek nekünk. Mi el vagyunk szigetelve, ezért viszont a politikum a hibás.” – Elnök (KLNT, Szabadka).
 Másik probléma, hogy *„inkább a vajdasági szerbség mutat érdektelenséget a kisebbségi civil szervezkedés eredményeinek irányába. (...) Anyaországi és kárpát-medencei elismertségünk méltányos.”* – Elnök (MTT, Szabadka).

Tudományszervezési munkájuk jellemzői általánosságban: civil szervezkedés, improvizáció, párhuzamosság, időközönkénti tevékenység, projektfinanszírozás és pályázás, bizonytalan forrásszabályozási háttér, erős anyaországi irányultság („bedolgozói szerep”), gyenge regionális beágyazottság, független és önálló tudományos álláspont, a vajdasági magyar tudós elit egybemosódó szerepköre, utánpótlási hiányok, szerény infrastrukturális ellátottság. Nagy áldozatok árán tud csak fennmaradni ez az erősen társadalomtudományi beállítottságú és tartalmú,¹⁴ akadémiai struktúráktól független tudományi háttér. Egyáltalán *nincs regisztrált kapcsolat a felsőoktatási intézmények, tudományos szervezetek és a realgazdaság között.* A felsőoktatási intézmények decentralizált rendszerének hiányában nehezen tud bármilyen kutatói műhely működni, érdemleges kutatói periféria kialakulni.

„Hát nagyon 'lightos' ez a kapcsolat. ... Tavaly kezdődött az, hogy az MTTK hallgatói eljöttek megnézni a levéltárat, és egy kiselőadást hallgattak arról, hogy mire való a levéltár (milyen kutatási lehetőségek vannak, milyen anyagok találhatók itt). Mindenképp jó lenne, ha ez intézményszerűsülne.” – Levéltári történész (SZTL, Szabadka).

¹⁴ A tudományos műhelyek tartalmi tevékenysége: helytörténeti munkák, levéltári kutatások, hadtörténet, összehasonlító irodalom, intermediális kutatások, néprajzi kutatások (kisebbségi közeg, hagyományápolás, nemzeti kultúra, nemzeti történelem, hungarológia), a magyar kisebbséget illető társadalmi kutatások (szociológia, pszichológia, demográfia, néprajz, jogtudományok, történelem, politológia, és ezek multidiszciplináris megközelítése). Nemzeti (anyaországi, tartományi, regionális) projektekben való részvétel, felmérések, terepmunkák, elaborátumok készítése képezi tevékenységüket. Továbbá: kiadói tevékenység, tradicionális vajdasági tudományos folyóiratokban történő folyamatos publikációs tevékenység (Bácsország, Kilátó, Aracs, Új Kép stb.), konferenciák szervezése és konferenciákon való részvétel, fordítói tevékenységek, civil szervezetek tutorálása, bejegyzés segítése, tudományos tehetségápolás (ösztöndíj pályázati rendszer, diákköri konferenciák, adatbázis-építés).

Kivételes érintkezési pontokról számol be az MTT elnöke, aki az MTTK és az MTT közötti valós kapcsolatot tapasztal: „*Azt kell mondanom, hogy a Magyarságkutató valóban valahol kapcsolódik a vajdasági felsőoktatási intézmények egyes tanszékeihez, vagy egyes karaihoz és személyeihez (óraadás, előadások, kutatási beszámolók, terepmunkák, elvégzett kutatások stb.) (...) A vizsgálataink azért fontosak, mert időszerűek, mert magatartás- és jelentésvizsgálatokként kerülnek előtérbe. (...) Tehát a társadalomnak hasznosítani kellene a kutatásainkat, hogy a magyar közösség problémáira figyeljenek föl (párt, nemzeti tanács, önkormányzat, tanszék stb.).*” – Elnök (MTT, Szabadka).

A tevékenységek nem folyamatosak. A Vajdaságban államilag támogatott magyar tudományos intézet nem működik.

„*Kellene egy mag, minimum 5 (esetleg 10–15) tudományos titulussal rendelkező kutatóval, mint állandó munkatárssal, és további bedolgozókkal. Lenne pályázatíró emberünk, professzionális könyvelőnk, lenne archívumot vezető vagy a telefont emelgető titkárnő. Tehát azt egyesítenénk, amit mindenki külön-külön saját műhelyében csinál és amivel küszködik. A tetejében párhuzamosság van köztünk, és gyakran egymással szemben pályázunk. Ehelyett ez a (potenciális) Vajdasági Magyarságkutató Tudományos Intézmény összefogná a prioritást élvező projektumokat, mögé állítana biztonságos büdzsétámogatásokat, amit el tudnék képzelni akár a szerb és a magyar kormány közös finanszírozásában is.*” – Elnök (MTT, Szabadka).

9. A FELSŐOKTATÁS–GAZDASÁG–KORMÁNYZAT PARTNERSÉGI VISZONYA A RÉGIÓBAN

A régió felsőoktatását és a gazdaság kapcsolatait tanulmányozva, jogosan vetődik fel a kérdés: Vajon létezik-e olyan felsőoktatási intézmény, amely már valamilyen módon a *gazdálkodó-vállalkozó egyetem működési elveit* lefektette?!

„*A gazdálkodó, szolgáltató, vállalkozó egyetemek koncepciója nem igazán valósul meg, Szerbiában sem, egyáltalán. A gazdasági térszerkezetek kialakulóban vannak, de a túl nagy regionális különbségek (észak–dél között) sem teszik ezt lehetővé. Maga az állam igyekszik továbbra is regulálni a gazdaságosság elvét, ami nem a piaci elveket követi, hanem az állami érdekeket.*” – Az egyetemalapító bizottság tagjának véleménye (Szabadka).

Sajnos, ezt több tényező is hátráltatja: állami reguláció, centralizáció, alacsony regionális beágyazottságú intézmények, intézményi missziók, fej-

lesztési elképzelések hiánya, ellentétes egyéni érdekek stb. A lokális gazdaság erőtlensége, ipari vállalatok hiánya miatt sincs a felsőoktatási intézményeknek valós kapcsolata a gazdasággal. A vidéki intézmények halmozottan hátrányos helyzetben vannak, amelyen a kormányzati intézkedések és támogatások sem segíthetnek (fejletlen régiók célzott, nemzeti regionális fejlesztési programja, irányított vállalat-telepítések, bizonyos iparágak külföldi befektetők által történő favorizálása stb.). Ezek a régiók egyelőre a diplomások képzésére szakosodnak, pontosabban az egyetemek közötti munkamegosztásban, ebből a feladatból veszik ki a részüket. Az ágazatpolitikai (ágazatközi) fokozott fejlesztések hiánya, valamint intézményi korlátok miatt, az észak-vajdasági (többségében szabadkai székhelyű), nem önálló felsőoktatási intézmények nem tudnak a *felsőoktatás–gazdaság–kormányzat partnerségi viszonyban* megfelelő szerepet vállalni. Többnyire szolgáltatói szerepet játszanak, valós regionális-gazdaságfejlesztési szerep nélkül. Az Európai Unió ajánlásaiban (*EU RP*, 2011) megfogalmazott, „kisebbségi lépésekkel” megvalósuló komplex fejlesztési feladatok kezdeti fázisában található az intézmények (szaktanácsadás, megrendelésre készülő kutatási projektum – kormányzati vagy más kutatóintézeti hasznosulással).

**SZERB–MAGYAR
HATÁRON ÁTÍVELŐ
INTÉZMÉNYKAPCSOLATOK**

Az elmúlt időszakban hasonló – határon átívelő, felsőoktatási intézményi – együttműködések bemutató kutatások készültek a *szlovák–magyar* határtérségben (Hartl, 2006; Reisinger, 2008), az *osztrák–magyar* határrégióban (Rechnitzer–Smahó, 2007), valamint a „Régió és oktatás” c. debreceni kiadványsorozat egyes köteteiben, fókuszálva a *román–magyar és ukrán–magyar* felsőoktatási intézményi kapcsolatokra (Pusztai, 2005; Juhász, 2006; Kozma–Ceglédi, 2010). A *horvát–magyar és szlovén–magyar* határszakasz felsőoktatási intézményi kapcsolatait (kevésbé átfogó jelleggel) Bali (2009) elemezte. A *szerb–magyar* határrégió elemzésére, ismereteim szerint, eddig még nem került sor. Ezért a kutatás célja ezen határszakasz felsőoktatásának, intézményi kapcsolatainak elemzése, bemutatása.

A két nemzetállam (Magyarország–EU és Szerbia nem EU-s tagország) között húzódó határtérségre a természetes, kulturális (nemzeti–magyar kisebbség), nyelvi és gazdasági kapcsolatok megléte a jellemző. A kutatás során a határrégió intézményi kapacitásait elemzem, a határrégió felzárkóztatásának, társadalmi kohéziójának lehetőségeit vizsgálva. A helyi-regionális elit Magyarország és Szerbia közötti együttműködésekben játszott szerepe, valamint a határrégió felsőoktatási intézményeinek jövőbeli kapacitálhatósága – fejlesztési lehetősége képezi a kutatás tárgyát, fokozott figyelmet szentelve a felsőoktatás területén megjelenő, a határon átívelő tudomány-szervezés nemzetközi tendenciáinak elemzésére, a hazai gyakorlat összegzésére.

1. A SZERB–MAGYAR HATÁRRÉGIÓ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYI KAPCSOLATAI – KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Háttértanulmányokból, valamint (az előző fejezetekben bemutatott) elemzésekből nyilvánvaló a határ menti térség intézményeinek különbözősége, eltérő helyzete. A nemzetgazdasági és társadalmi különbségek is nyomon követhetők. Magyarország oktatási (és gazdasági) versenypozíciója, eltérő képzési és munkaerőigénye – a szerb határrégióval történő összehasonlítás során – szintén bebizonyosodott. A felsőoktatási együttműködések a határon átnyúló régiókapcsolatok szakpolitikai kezdeményezései között mindenképpen sarkalatos pontot képviselnek.

A határrégió változásmenedzsereit – a vajdasági magyar, szerb, és a magyarországi intézményvezetőket – arra kértem, hogy az interjúk során fejtsek ki véleményüket a régió felsőoktatását és a CBC együttműködések érintő kérdésekről (többek között: verseny, az állam szerepe, piac, közös

pályázatok, kisebbségi politika, intézményi integráció, magyarországi intézmények vs. szerbiai intézmények, együttműködések, motivációk, célok, tartalmak, akadályozó tényezők stb.).

Az elemzés során a határrégió intézményeinek oktatás- és tudományszervezési kapacitásai kerülnek bemutatásra. Egyidejűleg vizsgálom a „szerb” és a „magyar” oldal fogadókészségét, kapacitás-építési lehetőségeit, a felsőoktatást érintő problémák, integrációs és együttműködési kérdések megválaszolásával. A felsőoktatás fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése céljából *interjúk készültek intézményvezetőkkel* (rektorokkal, rektor-helyettesekkel, dékánokkal, dékánhelyettesekkel, igazgatókkal, tanszékvezetőkkel, állami és magánkarokon oktató tanárokkal). Az adatfelvételre 2010–2012 között került sor,¹ *Szabadkán, Zentán, Szegeden, Baján, Kecskeméten*. Az interjúk – tekintettel az alanyok betöltött funkciójára, elfoglaltságára – hosszas egyeztetések eredményei, az interjúalanyok mégis érdeklődéssel és nyitottan álltak a terepmunkához. Ez mintegy jelzi, hogy a tudományos és a felsőoktatási intézmények vezetői érzik a probléma súlyát, fontosságát. A modern tudományszervezés folyamatainak sikeressége, implementációs lehetőségei, az alkalmazkodási stratégiák követése valójában az intézményvezetés, továbbá a változásmenedzserek felelősségteljes és innovatív munkájának az eredménye/eredménytelensége.

Az empirikus kutatás célja az volt, hogy választ adjon a határrégió felsőoktatását illető legfontosabb *kérdésekre*: A változások képviselői rendelkeznek-e elegendő „kapacitással, készséggel, képességgel, ismeretekkel, járatossággal, kapcsolati tőkével” a felsőoktatás fejlesztéséhez a határrégióban? Hogyan érhető el a határrégió társadalmi és kulturális felzárkóztatá-

¹ Interjúk készültek 15 intézmény bevonásával (a szerbiai oldalon több személy is megszólalt némely intézmény képviselőjében). Magyarországon (7): Eötvös József Főiskola, Baja (EJF, Baja), Kecskeméti Főiskola (KF, Kecskemét), Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar (SZTE TTIK, Szeged), Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar (SZTE ÁOK, Szeged), Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (SZTE BTK, Szeged), Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar (SZTE ÁJTK, Szeged), Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kar (SZTE MK, Szeged). Szerbiában (8): Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (ÚE MTTK, Szabadka), Újvidéki Egyetem Építőmérnöki Kar (ÚE ÉK, Szabadka), Újvidéki Egyetem Közgazdasági Kar (ÚE KK, Szabadka), Szabadkai Műszaki Szakfőiskola (SZMSZ, Szabadka), Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar konzultációs központ (BCE KK, Zenta), Educons Egyetem FABUS Menedzserképző Magánkara (FABUS, Szabadka), Singidunum Egyetem (SE, Szabadka), Novi Pazar-i Egyetem (NPE, Szabadka). Az interjúkat Magyarországon Dr. Kovács András Donát, Szerbiában Takács Zoltán készítették az IPA INNOAXIS projekt keretein belül.

sa? A határon átvélő felsőoktatási kapcsolatok milyen formákban léteznek (irány, tartalom, tartósság, rendszeresség, nagyságrend, versengés, hátráltató tényezők)? Hogyan jellemezhető az intézmények szándéka, motivációja, együttműködési hajlandósága – szolgáltatathat-e megfelelő megoldást a problémákra?

2. HATÁRON ÁTÍVELŐ (CBC) EGYÜTTMŰKÖDÉSEK, NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK

A felsőoktatás globális változásai az észak-vajdasági régióban is figyelemmel kísérhetők. Közismert, hogy a felsőoktatást *külső és belső tényezők egyaránt* befolyásolják. A *külső tényezők* között megemlíteném a demográfiai változásokat, az egyre nagyobb hallgatói létszámot (tömegesedés, expanzió), a tanulás-tudámszerzés folytonosságát (élethossziglani tanulás), a társadalom tudás-gazdasági orientáltságát, a gazdasági, kulturális és politikai globalizáció térhódítását. Az általános *belső befolyásoló tényezők* a nemzeti- ágazatpolitikai irányvonalakra, gazdasági fejlettségre, az oktatás és a regionális fejlődés közötti kapcsolatok iránt kifejezett „általános társadalmi szenzibilitásra”, illetve a piac, az akadémiai körök és a politika érdekérvényesítési harcára, adott esetben a kisebbségi közösség által megfogalmazott specifikus, differenciált oktatási igényekre vonatkoznak.

További, általános és kényszerítő erejű folyamatként jelenik meg a *határok légiesedése* a globalizálódó, integrálódó térben. A nemzetállam által alapított és finanszírozott felsőoktatási és tudományos intézmények intézményvezetési politikájában olyan korszerű és gyakorlatorientált határszemléletek és határkonstrukciók jelennek meg, amelyek már a *nemzetállam határain túlra*, ezáltal *tágabb fejlődési pályák felé irányulnak*. A szerb–magyar határrégió hálózatos kapcsolatépítési és együttműködési folyamataiban fontos szerepet játszanak a régió felsőoktatási intézményei. Feladatuk – az oktatáson, diplomások kinevelésén kívül – sok esetben határon átvélő tudományos transzferfolyamatokban, kutatás-fejlesztésben, együttműködésekben is megnyilvánul. A határ (földrajzi, mentális, időbeli, diszciplináris, minőségbeli) felszámolódása emeli a felsőoktatást egy magasabb szintre – a határok nélküli oktatás szintjére.

A határon átvélő CBC együttműködések a felsőoktatásban bekövetkező kényszerű (nyomásszerű) változások eredményeként jelennek meg. *Shakamoto és Chapman* a CBC két nagy részhalmozát különbözteti meg: „oktatás-orientált”, valamint a „nem oktatás-orientált” együttműködés-

si programok. Ezek közül az igazán „feltörő, határok nélküli CBC aktivitást a kutatás” képezi (individuális érdek, „könnyed-fluid” tartalom stb.) – (Teichler, 2003), viszont a tradicionális tanár- és diákcserére alapuló oktatás-orientált együttműködések is határozott változást (forma, tartalom) és növekedést mutatnak (Shakamoto–Chapman, 2011).

Az exponenciálisan növekvő, nemzeti és regionális határokon átívelő együttműködések jellemzője: *az emberek, programok, szolgáltatók, szolgáltatások, ágazati politikák, ötletek, tananyagok, projektek, új tudás sokszínű mozgása, a perspektívák és racionalitás különbözősége* (Knight, 2011: 19.). A kapcsolatok történelmi megközelítésben folyamatosan változtak. Az elmúlt két évtizedben az ún. CBC együttműködések a nemzetközi piacokon „kereskedésre alkalmas árucikkkel” jelentek meg, amely egyben a „nemzetközi akadémiai mobilitás új – transznacionális és határok nélküli világának megjelenését” hozta (Knight, 2011; Altbach–Knight, 2011). Nemzetközi tapasztalatok bemutatásával (Japán, Egyesült Arab Emírátsok, Ausztrália, Malajzia, Kína, Hong Kong, Tájféld, Uganda) érthetővé válik a soktényezős együttműködések összetettsége: a kezdeti szakasz bizonytalansága, a megfelelő lokális partnerek kiválasztása, a több kormányzat által definiált joghatóság komplexitása, intézményi legitimitás/elismertség/elfogadottság megkérdőjelezése, erős és céltudatos erőmegosztás, üzleti tervezés és menedzsment kiépítése (Croom, 2011; Lane, 2011; Fong–Postiglione, 2011). Ugyanakkor a pozitívumok között említhető a minőségemelés, nemzetközi standardokra épülő akkreditációs igények kielégítése, az információs és kommunikációs technológiáknak köszönhetően a határ relevanciájának csökkenése. Továbbá a kutatás-fejlesztés által generált gyümölcsöző kapcsolatok építése – a hazai kutatási terep kibővítése, külföldi tudás- és információcsere, a verseny és együttműködés sikeres találkozása („collaborate to become more competitive”, Vincent-Lancrin, 2011: 110.), és a fejlődésben lévő országok humánkapacitásainak, ezáltal pedig gazdasági fejlődésének, akár nemzetközi pénzügyi intézmények finanszírozása általi elősegítése (Collins, 2011).

A régió, illetve a helyi gazdaság fejlesztésében fontos szerepet töltenek be a „*második generációs CBC együttműködések*”:² regionális oktatási központok, oktatási városok, tudásfalvak (Regional Educational Hubs, Education Cities, Knowledge Villages, Gateways, Hot Spots stb.) – (Knight, 2011:

² A hagyományos tanár- és diákcserén, bilaterális szerződéseken alapuló, határon átívelő kapcsolatok a múlté.

29.; *Altbach–Knight*, 2011). *Altbach és szerzőtársa* (2011) az *angol nyelv* határon átívelő, felsőoktatás- és kutatás-, terület- és együttműködés-formáló ösztönző jellegére hívják fel a figyelmet (angol nyelvű képzési programok piaci rése/lehetősége). A tudásipar megteremtésében szerepet vállalnak a külföldi (betelepülő) egyetemek, a magánvállalkozások formájában működtetett kutatói központok, tudományos és technológiai parkok; együttműködésük eredményeként a regionális (kiegyensúlyozott) gazdaságfejlesztés szerepkörét fogják ellátni (*Florida*, 1995 és *Goddard*, 2000. Idézi: *Mezei*, 2007; ugyanígy *Horváth*, 2003; *Hrubos*, 2004; *Polónyi*, 2010). A regionális gazdaság igényei, a társadalom-gazdasági térszerkezet változása, a képzési igények, a munkaerőpiac alakulása fogja meghatározni a határokon átívelő felsőoktatással szemben támasztott igényeket.

3. FELŐOKTATÁSI EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS HATÁRRÉGIÓ A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

A határon átnyúló régiókra épülő együttműködések „*alapvető nemzeti érdek*” a Kárpát-medencében, „*nemzetstratégiai kérdés*” (*Horváth*, 2006; *Baranyi*, 2009; *Rechnitzer*, 2012), és a határok áthidalásával, a határon túli magyar közösségek gazdasági és kulturális újraegyesítése történhet meg (*Hardi*, 2004; *Kocsis–Váradi*, 2011; *Fábián*, 2012), a periférikus helyzet és fejlettségbeli különbségek felszámolásával, a közös erőforrások racionális használata mellett (*Hardi*, 2004; *Horváth*, 2006; *Baranyi*, 2009).

A szegényes humánerőforrással rendelkező, határon túli magyar régiók, halmozott kisebbségi problémákkal küszködve, a határon átívelő együttműködés egy specifikus, a Kárpát-medencére jellemző (Európában egyedüli etnikai összetételű) határok nélküli, (transz)nacionális, hálózatos, egységes térséggé szerveződő oktatás- és tudományszervezési mechanizmusát működtetik (*Kozma*, 2004; *Berényi*, 2005; *Csete et al.*, 2010; *Horváth–Lelkes*, 2010). Egy *Kárpát-medencei Magyar Felsőoktatási és Kutatási Térség* azonban számos akadállyal találja szemben magát (pl. hálózatépítési tapasztalat, hálózati kultúra kialakítása, kulturális, szakmai és finanszírozási fenntarthatóság, belterjes – etnikailag zárt – formációk „a határon túl”, erőforrások szűkössége, projektmenedzsment hiánya stb.) – (*Papp Z.*, 2010b).

Az egykori természetes vonzáskörzetek, városkapcsolatok revitalizálására irányuló, *felzárkóztatási stratégiák* (*Kozma*, 2004: 81.) formájában megjelenő, felsőoktatás-fejlesztési törekvéseknek lehetünk szemtanúi. Az

egykori természetes kapcsolatokat közigazgatási határok, illetve államhatárok szakítottak meg (esetünkben Szeged–Szabadka kapcsolatára, tágabban pedig az Eszék–Pécs–Temesvár háromszögre is gondolhatunk) – (Horváth–Lelkes, 2010). Az intézmények között fellelhető versengést Gábrity Molnár (2006a) véleménye szerint, enyhíteni tudják a regionális intézményi kapcsolatok, együttműködések (például közös szakok indítása, tanár- és diákcseré, kutatási projektek stb.), kerülve a párhuzamosságokat, és hosszú távon, a teljesség igényével szerveződő, diverzifikált kínálattal rendelkező, „magyar nyelvű képzési portfólió” kárpát-medencei sajátos formáját eredményezhetik (Papp Z., 2010b).

Az együttműködések, kapcsolatok alapját, motivációit, perspektíváit és elvárásait makro- és mikro regionális szinten a következő tényezők determinálják:

- A határon túlra helyezkedő magyar felsőoktatás *presztízskérdése, nemzetköziesedési folyamatainak kereskedelmi megközelítése* – pótlólagos jövedelemszerzés, illetve foglalkoztatás céljából (Knight, 2011, valamint Sakamoto és szerzőtársa, 2011 – nemzetközi tapasztalatai alapján, magyar vonatkozásban).
- Az ellentmondásos *magyarországi oktatási ösztöndíj- és támogatáspolitiká* („nemzetmentés”) eredményeként a szülőföldön maradás paradigmája egyre intenzívebb *tanulmányi célú migrációval* cserélődik fel (Csete et al., 2010: 144.; Erőss et al., 2011; Illés, 2012).
- A *képzési programimport* (Knight, 2011: 31) – kisebb, fejlődésben lévő országok esetében nagyobb garancia az *agyelszívás* (Brain Drain/Gain/Train), illetve a magyarországi könnyebb munkaerőpiaci érvényesülés (Csete et al., 2010) veszélyével szemben. Az egyetemek, kutatóintézetek állásszerzés és karrierépítés tekintetében, a *visszavándorlás* fontos tényezői lehetnek (Hofer, 2010).
- Kihelyezett képzések, intézményi integrációk, esélykiegyenlítő anyanyelvű felsőoktatási fejlesztések (Kozma, 2004, 2005a; Gábrity Molnár, 2005c, 2008c; Csete et al., 2010; Papp Z., 2010b) által képviselt, ún. *nemzetépítési és társadalmi-kulturális fejlesztések* (Nation Building, Social/Cultural Development) irányába tett erőfeszítések is megnyilvánulnak ezekben az együttműködésekben: magyar nyelven elérhető minőségi felsőoktatás biztosítása a határon túli régió(k)ban. Teichler (2003) kutatásaiban, a felsőok-

tatás nemzetköziesedési folyamatait a „*de-nacionalizáció*” (denationalisation) fogalmával társítja (amelyre gyengülő nemzeti kormányzás jellemző).

- *Kozma* (2002: 15–16.) kutatásában egyszerre több térség, különösen a határ menti régiók fejlesztésének megindításában, föllendítésében a regionális főiskolák intézményesülését látja célravezetőnek. Kis hallgatói létszámmal (elsősorban a közvetlen környékről), rövid képzési ciklussal, majd a továbblépéshez szükséges egyetemi kooperációs törekvésekkel (kredittranszfer), ugyanakkor a helyi, „naprakész” szükségletek alapján kialakított képzési programokkal jellemzi a „*regionális főiskolát*”, amely a helyi szükségleteket elégíti ki, és EU-s (nemzeti ágazatpolitikától független) pénzforrásokból valósulhat meg.
- *A vidéki felsőoktatási intézmények* kitörési pontjai lehetnek ezek az érdekszövetségeken alapuló (régión belüli és országhatárokon kívüli) együttműködések, amelyben a kisvárosi főiskoláktól kezdve, a patinás intézmények is részt vehetnek, a hallgatók és a felsőoktatási intézmények számára is kedvező karrierlehetőséget biztosítva. Ez egyben kényszer is a fejlődési pályájukon megrekedt és kedvezőtlen helyzetbe került vidéki intézmények esetében (felsőoktatási reformok és „bologna”, koncentráció, központi források szűkülése, nemzeti és nemzetközi kemény verseny- és kritériumrendszerek, piacképes és színes képzési kínálat biztosítása) – (*Petrás*, 2010).
- EU-s pénzforrások, *profilváltás, rövidebb idejű képzések, sokféleségre és egyediségre* való törekvés jelenthetik a vidéki intézmények számára a fenntartható fejlődési pályát (*Temesi et al.*, 2013).
- A felsőoktatás- és tudományszervezés *területfejlesztésként történő támogatása* (*Horváth*, 2003; *Kozma*, 2005a) a kevésbé perspektivikus, elkülönült kisebbségi intézményhálózatok esetében is prioritás értékű. Az Európai Unió külső határain, többek között a magyar–szerb relációban megjelenő fejlesztési források ösztönző elemként hatnak (hathatnak) a határ két oldalán működő intézmények közötti együttműködések fejlesztésére (2007–2013 és 2014–2020-as programozási időszak, EU Strukturális Alapok), amelyhez megfelelő magyar–magyar érdekvégyesítésre, az EU-s oktatási és területfejlesztési irányelvek stratégiai fejlesztési prioritásokként történő meghatározására lenne szükség (*Horváth–Riz*, 2006; *Csete et al.*, 2010; *Horváth–Lelkes*, 2010; *NGM*, 2012; *Rechnitzer*, 2012).

- A kisebbségi közeget jellemző, vegyes lakosságú régiók sajátos felsőoktatás-kulturális igényeihez könnyen idomítható felsőoktatási modell szükséges (Tóth Pál, 2005). Az etnikailag vegyes közegben – a felsőoktatási intézmények versenyében – megjelenik a „magyar érdekeltségű” és a „szerb érdekeltségű” iskolavezetés. Ez eleve determinálja az együttműködések, felsőoktatás-fejlesztési elképzelések tartalmát.
- A nemzetközi együttműködések versenyképességi tényezőként járulhatnak hozzá az intézményfejlesztéshez; ezek feltétele: autonóm kari tevékenység, támogatott, intenzív és szerteágazó, nem formalizált személyes és szakmai kapcsolatok, azoknak tulajdonított stratégiai jelentőség (Rechnitzer–Smahó, 2007).
- E kapcsolatokra építkezve, multietnikus intézményszervezéssel, színes képzési programokkal, a szülőföldön maradás pozitív jövőképét megelőlegezve tudna önállósulni és fejlődni a *vajdasági magyar érdekeltségű felsőoktatás* is (megoldást szolgáltatva a területi-regionális egyenlőtlenségek csökkentéséhez, az alacsony továbbtanulási hajlandóság emeléséhez, könnyebb hozzáférhetőséghez, anyanyelvű felsőoktatáshoz) – (Gábrity Molnár, 2005b, 2006a, 2008c; Takács, 2009a).

A régióban működő oktatási intézmények képzési kínálatának rationális kihasználása a cél, a felsőoktatási tömörülést képviselő érdekek összeegyeztetésével. A szabadkai intézményalapítás elsődleges célja pedig a megfelelő kínálat biztosítása, megszervezése. Piacképes szakokkal oktató, innovatív szerepköröket magukra vállaló határon túli intézmények által mindez meg is valósítható.

4. HATÁRON ÁTÍVELŐ FELSOROKTATÁS MODELLSZERŰ ÁBRÁZOLÁSBAN

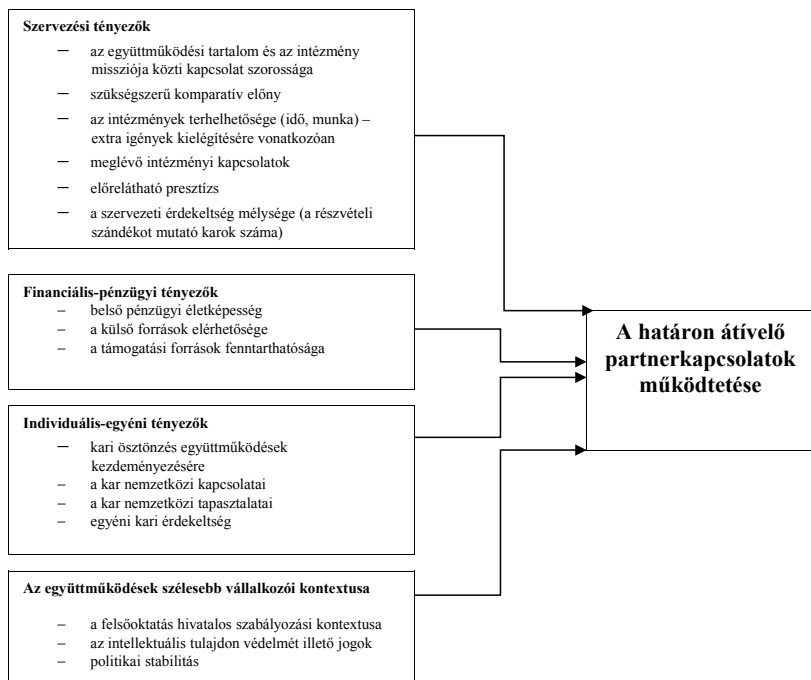
A nemzetközi együttműködésekben, a fogadó és küldő országok változó érdekeltjei (kormány, intézmények, civil szervezetek stb.) – (Knight, 2011) jelennek meg. A közös „határok nélküli” felsőoktatási közeget ezen aktorok formálják. Hanson Thiem (2009: 168.) az oktatás társadalom-területi átalakulásának kritikai megközelítését emeli ki (globalizáció, tudástársadalom). Véleménye szerint a „kortárs oktatás” strukturális átalakulásokat hoz a társadalomban. Az oktatás nem kizárólagosan „lokálisan szolgáltatott, állami-

lag szabályozott jószág”, a határon átívelő oktatási iparág megjelenése változtatásokat kényszerít ki, elsősorban az állami bürokrácia vonatkozásában (*Hanson Thiem, 2009*).

Az együttműködések piramisként épülő hierarchiájának alapját a nem formalizált, személyes szakmai kapcsolatok alkotják, amelyek közös képzés, közös diploma- és kutatási programok, stratégiai irányok formájában intézményesülő „végkifejletet” feltételeznek (*Rechnitzer–Smahó, 2007*). A külföldi tudás lokális feltételekhez történő adaptálása során, az intézményi fogadókészségnek is fontos szerepe van (sokszor idő, pénz, felkészültség hiánya mutatkozik meg). A fejlődésben lévő országok esetében az egyetemek tartósabb jelenléte, lokális beágyazottsága képezi a biztosítékot a külföldi jellegű fejlesztési távlatok kivitelezésében, folytonosságának biztosításában (*Ramachandran–Scott, 2009*). „A határon átívelő partnerkapcsolatok közös jellemzője, hogy mindkét fél sikereket remél a közös tranzakciótól, ugyanakkor a két oldal intézményvezetői nem egyformán értékelik a szempontokat, más motivációk vezérelhetik őket” (*Sakamoto–Chapman, 2011: 4.*). A CBC együttműködések általános jellemzőiként kiemelhetők még: a kétoldali benefit-hatások új bevételi forrásokkal, „új termékekkel” (pl. ágazati campusok, kettős fokozatszerzési programok stb.), változó érdekekkel (pl. kielégítetlen kereslet, kapacitás-fejlesztés, reputáció stb.) – (*Knight, 2011, Sakamoto–Chapman, 2011*). A felsőoktatás CBC intézményi partnerkapcsolatait befolyásoló tényezőket *Sakamoto és Chapman* a következő modellben összegzi:

19. ábra

A felsőoktatási intézmények határon átvélő partnerkapcsolatokban való részvételét meghatározó tényezők modellje



Forrás: Sakamoto–Chapman, 2011: 7.

4.1. A határon átvélő felsőoktatás- és tudományszervezés „mozgásban lévő elemei”

A határrégióban működő mintegy harminc felsőoktatási intézmény³ versenypozícióban áll egymással az egységes felsőoktatási piacon. A verseny egyik sarkalatos szempontja: a felsőoktatásba bekapcsolódó *magyar anya-*

³ Karok és önálló főiskolák, illetve kihelyezett tagozatok (Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem karai, a Bajai Eötvös József Főiskola karai és a Kecskeméti Főiskola. Szerbiában, a határrégióban elsősorban szabadkai karok (Újvidéki Egyetem karai), Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, szabadkai magánkarok (Educons-FABUS, Megatrend, Singidunum Egyetem, Novi Pazar-i Egyetem), Zentán a BCE kihelyezett tagozata és a kruševaci Ipari-Ügyviteli Menedzsment Szakfőiskola, Topolyán magánkar, Zomborban és Nagykikindán az Újvidéki Egyetem kihelyezett karai, főiskolái).

nyelvű diákok. A magyarországi minőségi felsőoktatás, ösztöndíjpolitika teszi teljesen „légiessé” a meglévő határt, szélesebb horizontot tárnak föl a vajdasági magyar diákok előtt, a magyarországi intézmények számára pedig fontos „merítési bázist” jelentenek ezek a hallgatók. A határvonal megléte miatt (egységes régió híján) a verseny más értelmezést (is) kap. Nyelvi korlátok miatt a szerb intézményvezetés nem lát versengési problémákat az országhatárokon átvívelő kapcsolatokban. Noha vannak párhuzamosan működtetett szakok, programok a határ két oldalán,⁴ a *nemzetállamok országhatárainak „felszámolhatatlansága”*, illetve az európai uniós távlatok bizonytalansága miatt sem tekintenek a partnerek egymásra versenytársaként. Ez nem zárja ki a régión belüli verseny meglétét.⁵ A versenytársak, paralel képzések között megfigyelhető mégis egyfajta spontán szakosodás, munkamegosztás a régióban. Ez a munkamegosztás (elsősorban a szerbiai oldalra vonatkozólag) a hallgatók igényei, lehetőségei által kap támogatottságot (magyar nyelvű intézmény, közeli intézmény, tandíjmentes oktatás vagy ellenkezőleg: magánoktatás, könnyű diplomaszerezés stb.). A többféle hallgatói célcsoportot koncentráló piac igényeit változatos és sokfajta felsőoktatási intézmény (állami kar, magánkar, tiszta magyar képzés, minőségi kategóriák stb.) tudja kielégíteni. Ezzel teremtdőnek meg a munkamegosztás és a pozitív verseny feltételei a régióban.

„Debrecen és Újvidék például kitűnően tudnának együttműködni, közösen működtetett programokkal [agrárképzés]. Sokszor olyan képzések ezek, amelyekre csak 3–4 évig van szükség. Itt kellene alkotni olyan programot [az éltanári gárda], akik ugyanazt a programot több helyen, felváltva oktathatnák, párhuzamosság nélkül.” ... „Itt az intézményeknek be kell látni, hogy változni, együttműködni, összefogni kell.” – Az intézményvezetőt idézve (BCE KK, Zenta). „A szerb–magyar kapcsolatok terén jelenleg inkább kooperáció látható, mintsem kompetíció. Tény, hogy Szeged vonzásereje nagy, ezért célszerű lenne jobban összehangolni a képzéseket.” – Dékán (SZTE BTK, Szeged).

A régióismereti anyagok, továbbá az empirikus kutatás feldolgozásával – a *Knight* (2011: 23.) által megfogalmazott – a határon átvívelő oktatás

⁴ Szabadka–Kecskemét, műszaki tanulmányok; Szabadka–Szeged, közgazdaságtudományi- és menedzserképzés; Szabadka–Szeged, pedagógiai képzések.

⁵ Magyarországon Szeged–Baja, Szeged–Pécs, vagy például Szerbiában Újvidék és Belgrád szerepe fontos, illetve a mezőgazdasági képzés területén versengés nyilvánul meg: Zenta (BCE Kertészettudományi Kar), Topolya (Megatrend Biofarming Magánkar), Újvidék (ÚE Mezőgazdasági Kar). A tudományszervezés koncentráltabb, fokozottabb megléte miatt jelent Újvidék elszívó erőt a vidéki (szabadkai) intézményekkel szemben.

„mozgásban lévő elemei” közül, a szerb–magyar határ esetében, a következőket emelném ki: emberek, programok, szolgáltatók és projektek/szolgáltatások/új tudás:

1. *Emberek (People)* – Magyarországon tanuló vajdasági magyar főiskolások és egyetemisták,⁶ ingázó vendégtanárok, oktatók, mester- és doktori képzésben (intézményi kiküldetéssel) résztvevő intézményi alkalmazottak,⁷ oktatói, kutatói és diákcserék az intézmények között.

„Sajátos kis szubkultúrát alkotnak a határon túli hallgatók, 80%-uk Márton Áron kollégista. Nagyon rendes gyerekek, a vajdasági fiatalok az átlagnál szorgalmasabb attitűddel rendelkeznek, megbecsülik a képzést, oktatást. Valamennyien könnyen el tudnak helyezkedni, sokan 'megkapaszkodnak' Magyarországon, de szülőföldjükön is szívesen látják őket.” – Intézetvezető (SZTE ÁOK, Szeged).

2. *Programok (Programs)* – IPA⁸ projektek keretében indított közös szakok (Double/Joint Degree),⁹ közös kutatási projektek. Kereszt-féléves képzésekkel vajdasági magyar hallgatók vehetnek fel a „küldő országban” bizonyos képzési programokat (Articulation), egyoldalú, nem a kölcsönösség elvén alapuló országközi megoldással. Jelentősebb távoktatás, virtuális kommunikációs technológiákkal működtetett program (Virtual/Distance), kölcsönös-ikerképzési programok (Twinning), átruházott programok (Franchise) nincsenek jelen a régióban.¹⁰

⁶ A szerb állampolgárságú hallgatók száma Magyarország felsőoktatási intézményeiben évről évre egyre magasabb (a 2009/2010-es évben a szerbiai hallgatók száma 1 385 [KSH, 2011], ami a teljes vajdasági magyar hallgatói kontingens 30%-a).

⁷ Oktatói hiánypótlás elsősorban Magyarországról (Szerbiában a polgárháború miatt 15 év kiesett, nincs minőségi egyetemi tanár, rengeteg a nyugdíj előtt álló és nyugdíjas oktató).

⁸ IPA – Instrument for Pre-Accession Assistance (előcsatlakozási támogatási eszköz).

⁹ Közös képzési programok akkreditálása (is) fellelhető a CBC együttműködésekben, mivel a partnerintézmények felismerik az egymásrataltságot, és a piac igényei szerint próbálnak képzéseket indítani, amelyekhez sok esetben oktatóra van szükség, Magyarországról (SZTE TTIK, Szeged, geoinformatikai 3+2-es képzés, Újvidéken; KF, Kecskemét, mechatronika szak Szabadkán [SZMSZ]; Óbudai Egyetem, Budapest, informatikamérnök tanári szak Szabadkán [MTTK], vagy ezt megelőzően média és rendezvényszervezés, szintén Szabadkán [MTTK]).

¹⁰ A magyarországi (nem tipikus CBC és nem EU-s pénzalapokból származó) támogatások és programok (pl. Illyés Alapítvány, Apáczai Alapítvány, Szülőföld Alap, MTA Határon Túli Tudományosságért Ösztöndíjprogram) hozzájárultak a pályázati rendszerekkel, projektfinanszírozással való ismerkedéshez. A határrégió magyar vezetésű felsőokta-

3. *Szolgáltatók (Providers)* – A szolgáltatók fizikai, illetve virtuális határon átívelő „helyezkedése, letelepedése” oktatási célokkal. A régióban tradicionális kihelyezett képzési program (Study Center/Teaching Site) működik, a kibocsátó ország által biztosított oklevélkiadással.¹¹ Önálló intézmények is létrejöhetnek (Independent Institution), akár helyi, akár külföldi támogatással, helyi partnerek bevonásával, a Kárpát-medence más régióihoz hasonló intézményi megoldások formájában. Egyéb, a helyi lokális gazdasági partnerek (alternatív szolgáltatók) bevonásával megvalósuló képzések (Branch Campus, Virtual University) működtetéséhez nincsen megfelelő kapacitás/érdeklődés, sem a küldő, sem a fogadói oldal részéről.
4. *Projektek/Szolgáltatások/Új tudás (Project/Services/New Knowledge)* – a tudásátörökítés, tudáscsere mindenképp a legfontosabb hozadéka a határon átívelő együttműködéseknek, legyen szó: közös kutatási projektekről (IPA), közösen kialakított tananyagokról, közösen akkreditált programokról, vagy a felnőttképzést, konferenciákat, közös publikációs megoldásokat egyéb kapacitásépítést megcélzó közös kezdeményezésekről (humán, anyagi). Az intézmények szinte kivétel nélkül rendelkeznek bilaterális keretegyezményekkel („híg”, „képlékeny” tartalom).

A kihelyezett képzések fontos szerepet játszanak a határrégióban, mégis Szerbiában kettős mérce érvényes ezekre az intézményekre. Az első magyarországi kihelyezett képzés 1996-ban jelent meg Zentán, a BCE Kertészettudományi Kara. Immár 17. éve változatlan szervezési formában működik, nem tudott önálló intézménnyé formálódni Szerbiában. A kihelyezett képzések egy szerbiai dimenzióját jeleníti meg a Szabadkai Közgazdasági Kar 2011-es kezdeményezése (*BalkanInsight*, 2012). A kar egy dél-szerbiai, *bujanovaci képzést* indított, amelyet a kar nevében nyilatkozó tanár „kitő-

tási intézményei fokozott figyelemmel kísérték a pótlólagos pénzügyi forrásokat, a kárpát-medencei támogatáspolitikai aktív részesei voltak az elmúlt időszakban.

¹¹ A budapesti kertészmérnöki kihelyezett képzés a hallgatók számára a saját belső informatikai rendszerén keresztül hozzáférést biztosít az intézmény teljes infrastruktúrájához (belső informatikai hálózat, könyvtár stb.). Ezzel a kihelyezett képzések oktatási-módszertani feltételei bővülnek, amely akár országon belül, akár országhatárokon kívül, az együttműködést, az intézményi, hallgatói felzárkóztatást nagymértékben segíteni tudja a jövőben (BCE KK, Zenta). A kihelyezett képzés formájában intézményesült kertészmérnök képzés intézményi tapasztalatairól, sikereiről, eredményeiről lásd: *Lengyel*, 2006.

rési pontként, előrehaladásként” említi. A képzést – tekintettel arra, hogy az Újvidéki Egyetem kihelyezett képzéséről van szó – a VAT finanszírozza, minisztériumi indítványozásra. Ez egy kétnyelvű képzés (szerb és albán), amellyel a helyi (szabadkai) Közgazdasági Kar a dél-szerbiai kritikus helyzeten szeretne enyhíteni, azzal, hogy felsőoktatási intézményt, egyben pedig diplomaszerzési lehetőséget biztosít a szerb (és albán) hallgatóknak. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a szabadkai kar képviseli a legerősebb ellenpólust a szabadkai önálló felsőoktatási-intézményi koncepcióban. A szabadkai magánkarokkal kapcsolatosan is több ellenérvet hoztak fel a kar nevében nyilatkozó tanárok: utazó tanárok, szegényes infrastruktúra, hétvégi oktatás stb., amelyek a bujanovaci képzés esetében „másolódni látszanak”. Nyelvi kérdésekkel kapcsolatban – a kar egyik tanárának véleménye szerint – nincs értelme megosztani a képzést Szabadkán szerb, magyar, horvát nyelvekre, viszont a dél-szerbiai helyzetet sokkal érzékenyebben és flexibilisebben kezeli az akadémiai elit (albánul is oktat, felvételi vizsgát szervez). Magyar nyelvű tagozat már évek óta csak részben, az első két évfolyamon működik a szabadkai Közgazdasági Karon, a magyar nemzetiségű tanárok közül is sokan az oktatást, vizsgáztatást kizárólag szerb nyelven folytatják. Talán ennek a rugalmatlanságnak köszönhetően, a magyar hallgatók nagy többsége, a szabadkai magyar nyelven folyó (magán) közgazdászképzésre iratkozik be/iratkozik át. A mintegy 70 fős dél-szerbiai tagozat megnyitása mögött komoly politikai (nemzetmentési) szándék és akadémiai érdekek húzódnak meg. A horvát nemzeti közösség kihelyezett képzésre vonatkozó igénye Szabadkán – a *kettős mérce* miatt – nem tűnik reálisnak. A nemzeti közösség számára (az interjúalany elmondása alapján) a horvát nyelv és irodalom (kiegészítő nyelvórák, módszertan stb.), illetve más társadalomtudományi képzés (történelem, néprajz, pedagógia és művészetek), esetleg identitásmegőrző tárgyak oktatása miatt lenne fontos, akár egy *eszéki kihelyezett képzés* indítása, amit előreláthatólag a szerb állam nem engedélyezne, adminisztratív akadályokat gördetne a kezdeményezés elé.

Ezzel lényegében az *együttműködések szélesebb vállalkozói kontextusának* (19. ábra), mint a határon átívelő, a felsőoktatás fejlődését befolyásoló tényező kifejezésre jutásának lehetünk szemtanúi. A befolyásoló tényezők csoportján belül a *politikai stabilitás*, pontosabban a politikai stabilitás elvesztése jelent óriási gondot a szerb társadalom és akadémiai közösség gondolkodásában megjelenő „*mentális határok*” leépítésében.

4.2. Pályázatok, projektek – a határon átvívelő tudományművelés európai kerete

A külső források, mint az együttműködések finanszírozási kerete, ösztönözni tudják az együttműködések fejlődését. A pótlólagos források megszerzésén túl, az innovációs hálózatok kiépítésében játszanak fontos szerepet az EU pályázati alapjai. A K+F kapacitások, együttműködések, tudástranszfer- és humán-erőforrásfejlesztési, foglalkoztatottság növelési és társadalmi kohéziót elősegítő programok, az elmúlt időszakban az Európai Unió legfontosabb prioritásai között szerepeltek (Lisszaboni Stratégia). Ez alapján az EU széleskörű „*újgenerációs*” *fejlesztési eszköztára* és programjai jelentek meg¹² (Ribar, 2008; Vukov, 2008), amelyekben Szerbia (és a Nyugat-Balkán más országai) is részt vehettek.

Kutatásom szempontjából kifejezetten fontosak az IPA 2007–2013-as magyar–szerb határon átvívelő programok, programlehetőségek, amelyek az egyes felsőoktatási intézmények együttműködési horizontját szélesíthették. A három megfogalmazott prioritás közül (infrastruktúra és környezet [1.], gazdaság, oktatás és kultúra [2.], technikai támogatás [3.]) több intézkedés is az oktatás- és kutatásfejlesztés témakörét ösztönözte. Ribar (2008) két példát is említ: „a gazdaság, turizmus és kutatás-fejlesztés szinergiájának szimulálása” (termékfejlesztés és innováció-orientált kutatások), valamint a „közös gondolkodást” támogató oktatási és kulturális együttműködések, amelyek megpályázásában nonprofit szervezetek vehettek részt a két ország bizonyos régióiból.¹³ Ribar (2010) az *IPA források IV. komponensére*¹⁴ hívja fel a figyelmet a humán-erőforrás fejlesztésére vonatkozólag, amely csak a tagjelölt országoknak áll rendelkezésre;¹⁵ ezek az *Európai Szociális Alap (ESF)* támogatásaira való felkészülést is segítik. A IV. komponens 5. célkitűzése által megvalósítható: az oktatás reformjainak véghezvitele, az élet-hossziglani tanulás részvételének növelése, a tudomány és oktatás humán-

¹² CIP – Competitiveness and Innovation Framework Programme; FP7 – Seventh Framework Programme for Research and Development; IPA CBC.

¹³ Szerbia területét illetően egész Vajdaság érintett, míg a magyar megyék közül Bács-Kiskun és Csongrád megye. A 2007–2009-es időszakban a támogatások összege (a szerbiai partnert tekintve) összesen 6 099 000 Eurót tett ki.

¹⁴ Fejlesztési célkitűzések: (1.) a munkaerő, a vállalatok és vállalkozók alkalmazkodásának növelése, (2.) a munkába állás feltételeinek javítása, (3.) szociális felzárkóztatás, (4.) a partnerviszonyok fejlesztése és hirdetése, (5.) a humántőkébe történő befektetés, (6.) az intézményi kapacitások és az államigazgatás hatékonyságának fejlesztése.

¹⁵ Szerbia 2012. március 1. óta tagjelölt státusszal rendelkezik, így ez a komponens is (elméletileg) elérhető.

kapacitásainak fejlesztése, továbbá az együttműködések fejlesztése a felsőoktatás, kutatás és technológiai központok, valamint a vállalatok között. A *Stratégiai Koherenciakeret*¹⁶ szintén jelentős forrásokat biztosít az ország számára, elsősorban a foglalkoztatás és munkaerő-piaci felzárkóztatás területét megcélzó operatív programok támogatásával (Ribar, 2010).

A tudomány és kutatás nemzetköziesedése, a határon átvívelő együttműködések és kapcsolatok fejlesztése, illetve az ebből fakadó tudástranszfer-folyamatok előremozdításában legnagyobb szerepet az *FP7-es program*¹⁷ játszott. Szerbia 2004 és 2007 között nem teljes jogú résztvevőként vett részt a programokban (FP5 keretében 7 db, míg FP6 keretében 86 db projekt valósult meg). Az ország 2007-től teljes jogú tag, és 253 különböző kutatásfejlesztési projekt valósult meg (Knežević, 2008). A Lisszaboni Stratégia célkitűzései (2010-et követően is, [„Európa 2020”]) relevánsak a Nyugat-Balkán országai számára, és mindegyik ország számára ajánlatos a reformtörekvéseit, modernizációs elképzeléseit ez irányban megvalósítani (Kronja, 2008).

Az Európai Unió kohéziót erősítő előcsatlakozási programjai és alapjai, amelyek a technológiaváltást, fejletlen perifériák termelési és technológiai színvonalának fejlesztését tűzték ki célul, a periférikus térségek elégtelen „*K+F abszorpció képessége*” miatt (a centrum- és iparosodott térségek dominanciája), célkitűzéseiket nem tudták megvalósítani (Horváth, 2003: 196–197. európai régiók bemutatásával). Kutlača (2008) szintén európai összehasonlító elemzésekre hivatkozva, az új tudás és behozatali technológiák átvételének képességét összegző aggregát mutatók alapján, Szerbiát és ezzel együtt Vajdaságot is, európai viszonylatban, átlagon aluli abszorpció kapacitásokkal jellemzi. A régió (és az ország) innováció-termelő, új tudást létrehozó, tudományos-kutatási kapacitásai nagyon szegényesek.

Az *IPA 2009, 2010* sikeres pályázatokat, projekteket, intézményi együttműködések hoztak a vizsgált határrégió felsőoktatási intézményeinek. Az előző programozási időszakokban¹⁸ – az intézményvezetők bevallása szerint – kevésbé voltak sikeresek, melynek oka többek között a tapasztalatlanság, adminisztratív felkészületlenség, anyagi hiányosságok, megbízható, kockázatmentes forrásszabályozási mechanizmus hiánya, nagy összegű

¹⁶ SCF – Strategic Coherence Framework; A 2012–2013-as periódusra 51 363 911 Euró támogatási keretet írt elő Szerbia számára.

¹⁷ FP7 – Seventh Framework Programme for Research and Development.

¹⁸ Phare CBC 2004, Interreg HU–RS–RO Szomszédási Program 2005, 2006.

előfinanszírozás, anyagilag stabil stratégiai partnerek hiánya, határidők és rövid felkészülési idő, közbeszerzési felkészületlenség/tudatlanság, lobbhi hiánya, angol nyelvtudás, laborfeltételek felszereltség hiánya volt. Az intézményvezetők (ÚE ÉK és MTTK, SZMSZ) meglátása szerint, pályázatkövető és projektmenedzsment-feladatokat (ide értve a technikai előkészítést, lobbhi-tevékenységeket is) ellátó községi munkacsoport működtetésére lenne szükség ahhoz, hogy a vidéki felsőoktatás és kutatás nemzetközi projektek vonatkozásában is versenyképes legyen. A 2010-es megvalósult IPA pályázatokat alapul véve, az észak-vajdasági határregió abszorpciós képessége még a vajdasági átlagtól is gyengébbnek mondható. Kevés (intézményenként egy-két) projekt valósult meg a vizsgált felsőoktatási intézményekben. Ugyanakkor a teljes pályázati jelentést átvizsgálva, egy erős Szeged–Újvidék dominancia, pályázati erőfölény mutatkozik meg, ugyanis felsőoktatási (és kutatóintézetek) közötti együttműködésekben a Szegedi Tudományegyetem és az Újvidéki Egyetem járnak élen (*IPA VAT*, 2011).

4.3. Nyitottság a magyar és a szerb oldalon

Minden felsőoktatási intézménynek vannak (többé-kevésbé intenzív) kapcsolatai a határregióban. Nem egyértelmű azonban a kapcsolatok iránya, tehát a kapcsolódási pontok nem kötelező jelleggel találkoznak. Eltérő tartalom és motiváció, fragmentáltság a jellemző. A határ két oldalán készült beszélgetések alapján a magyar fél nagyobb érdekeltsége, kezdeményezési hajlandósága dominál.

Az interjúk alapján kijelenthetem, általánosságban a szerb vezetőségű, szabadkai székhelyű (az Újvidéki Egyetem székhelyén kívüli) intézmények vezetősége nem eléggé nyitott az együttműködésre. Az egykori vízumkényszer, valamint a bolognai folyamatokkal összefüggésben a fokozatok elismerése közötti „szakadék” miatt a tradicionális tanár-, illetve diákcsera sem jellemző. A kutatási projektek (országban belül és határokon túl) alkalmi pályázati feladatok keretében valósulnak meg, hiányzik a folyamatosság, a hálózatos együttműködés. Ennek oka többek között az indifferens intézményvezetési hozzáállás, passzivitás, bezártság, nyelvismeret hiánya („nem beszélünk angolul”), egyéni anyagi érdek felülemelkedése (egyetemi tanárok által működtetett vállalkozások, magáncégek favorizálása), az ingázó tanárok érdektelensége stb.¹⁹ Valós akadályok nincsenek, ám a „szerb” oldal magatartása aggasztó.

¹⁹ Tipikus példa a helyi Építőmérnöki Kar (ÚE ÉK, Szabadka) belgrádi, illetve újvidéki beutazó tanárokkal, érdektelen iskolavezetéssel.

„A szerb partnerek passzív elodázó magatartása miatt néhány kezdeményezésünk nem jött össze [könyvtárszak]; a munkaattitűd akadályozó tényező, nincs előrehaladás. A magyar közösségek bevonása is rendkívül nehézkes, a magyarok sem képviselnek egységes álláspontot, bizonyos szempontból még hátráltatják is egymást. Nagy a generációs árok a kinti értelmiség esetében. A fiatalok tapasztalatlanok, az idősek sérelmeket hordoznak...” – Intézményvezető (EJF, Baja).

A magyarországi intézményvezetők véleménye szerint az együttműködés a határon túllal jóval intenzívebb és tartalmasabb lehetne. Az elmúlt 20 évben a meglevő kapcsolatokra/hagyományokra épülő együttműködési formák kiüresedtek. Ma a *laza tartalmi formák a jellemzők (konferenciák, tudományos diáktversenyek)*. Szerbia EU-tagságának közeledtével, és az IPA-pályázatok révén, ma a kapcsolatok felélénkülése figyelhető meg, elsősorban kutatási, de oktatási együttműködések területén is. Sok esetben az együttműködések *nem a sajátos „magyar–magyar kapcsolatokra”* (kárpát-medencei magyar dialógusra) épülnek.²⁰

A felsőoktatási intézmények nagyon eltérő skálán mozognak (hallgatói létszám, alapítók, új intézmények, tradicionális intézmények, nyelvi, minőségi különbségek stb.), így szorosabbra fűzhető együttműködési tartalmak is nehezebben találhatók. A partnerek együttműködési érdeklődése, annak iránya nagyon eltérő lehet. A kapcsolattartás irányvonalai/érdekeltségei között – az interjúk alapján – kiemelném:

1. A magyar érdekeltségű szerbiai intézmények integrációs törekvései (minőségi közös programok, tanerő biztosítása, diákcsere, konferenciák, publikálási lehetőségek stb.).
2. A szerb állami intézmények nemzetközi – magyar (regionális) egyetemi központokkal működtetett formális keretegyezményei.
3. A határrégió magyar oldalán szintén periférikus helyzetbe szoruló kisebb intézmények aktív és intenzív szerepvállalása a határon átvívelő kapcsolatok fejlesztése érdekében (magyar főiskolák).
4. A nagyobb magyarországi intézmények „magyar–szerb” kapcsolatai szerbiai egyetemi központokkal.

²⁰ Egyik intézményvezető véleményét kiemelve: a magyar nyelv használatának szüksége pl. az IPA esetén fel sem merül (SZTE ÁJTK, Szeged).

4.4. Magyar–magyar intézménykapcsolatok

A magyar érdekeltségű intézmények – a specifikus kulturális egymásrautaltságból kifolyólag – elsősorban az anyaország felé orientálódnak, nyitottak, így erős és sok esetben impulzív együttműködést folytatnak. Bonyos esetekben nemzetközi konferenciáknak is helyt adnak.²¹ A BCE Kertészettudományi Karának zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsereprogramokat, bekapcsolva az újvidéki Mezőgazdasági Kar diákjait, akik Budapesten tanulhatnak, rövidebb időre. Ugyanitt intenzív magyar–magyar tanárcsere is zajlik. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban nyilvánulnak meg,²² ez azonban átmeneti időszaknak tekintendő. *Közös képzési programok* akkreditálása van folyamatban,²³ amely a határon átvélő kapcsolatok egyik legmarkánsabb és leginnovatívabb formája, igaz – az interjúalanyok elmondásai alapján – nagy erőfeszítések árán. A magyar érdekeltségű intézmények esetében az integráció kérdése megoldatlan. Komoly politikai akarat mentén elképzelhető egy regionális igényeket szolgáló, önálló, multietnikus felsőoktatási intézmény létrehozása, szabadkai székhellyel, ami egyrészt megoldást jelentene a vajdasági magyarság felsőoktatási igényeire is, másrészt tovább erősítené az együttműködést a határrégióban és a tágabb régióban is.

A magyarországi intézmények esetében megfigyelhetjük azt az általános tényállást, hogy Újvidék és Belgrád dominál a hálózati együttműködésekben, Szerbia irányában. A szabadkai székhelyű intézmények is igen erős budapesti együttműködési igényeket fogalmaztak meg az interjúk során. Maga a határrégió (HU–SRB) – a felsőoktatási intézmények vonatkozásában – *Szeged–Szabadka reláción szinte egyáltalán nem kooperál*. A szegényes intézményi kapcsolatok ellenére, Szeged regionális felsőoktatási szerepe a határrégióban vitathatatlan. Néhány, személyi kapcsolat alapján működtetett együttműködés jellemző a tudományos életre.²⁴ Nem történik

²¹ Pl. SZMSZ, Szabadka, Sisy konferencia.

²² ÚE MTTK, SZMSZ, Szabadka. A magánkarok esetében (FABUS, NPE, SE, Szabadka) az együttműködések inkább személyi kapcsolati érdekeltségeket takarnak; vendégtanárok nagyszámban jönnek Szabadkára tanítani.

²³ ÚE MTTK, SZMSZ, Szabadka. A Szabadkán működő magán felsőoktatási intézmény (SE, Szabadka) belgrádi központja, amerikai és más európai országokkal is közös diplomakiadási programokat indít, regionális beágyazottságuk sokkal jelentősebb; ez azonban Szabadka szintjén nem jut kifejezésre.

²⁴ Szabadka–Szeged viszonylatában nincs kellő együttműködés a műszaki tudományok területén. A műszaki, határon átvélő tudományszervezés intenzív együttműködési célpontjai Kecskemét és Budapest. A mezőgazdaság-tudományok, pedagógia-tudományok

felkeresés/felkérés, noha a szerbiai oldal is elismerően nyilatkozik a szege-di egyetemi központról. Néhányan Ph.D. képzést folytatnak Szegeden,²⁵ de intézményi formális kapcsolat nem működik. Jellegzetes együttműködési kapcsolatok bontakoznak ki *Szabadka*, illetve Baja, Kecskemét, Budapest, Debrecen, Pécs és Győr között,²⁶ valamint *Szeged* és Újvidék, Belgrád kö-zött.

Az országhatárok nélküli kitekintésben, Újvidék és Szeged szorításá-ban, *Szabadka hátrányos helyzetben van*. A magyar hallgatókért Szegeddel kell megharcolnia, Újvidékkel szemben viszont csak „kihelyezett tagozat-ként” funkcionál, a város nem tud megfelelő, önálló regionális feladatkörö-ket kellő szinten ellátni. További hátráltató tényezők a minőségtelen képzési palettával megjelenő magánkarok, amelyek az elmúlt öt évben teljesen szét-forgácsolták a vajdasági magyarság szempontjából felsőoktatási központ-nak tekintett Szabadka regionális kapacitásait. A magyar fél véleménye szerint a Vajdaságban átrendeződés zajlik, amelyben Szabadka helyzete megerősödhet. Meg kell őrizni a magyar nyelvű képzést Szabadkán.

„A magyar nyelvű képzések megtartása a Vajdaságban művelődés- és nemzetpolitikai kérdés. A nyelvi és kulturális sokszínűség egy igen fon-tos érték, ezt meg kell őrizni.” – Intézményvezető (SZTE BTK, Szeged).
„Szabadkának nagy lehetősége lesz a magyar–magyar oktatási együtt-működésekben, amelyben Baja aktívan szeretne szerepet vállalni.” – In-tézményvezető (EJF, Baja).

Potenciális közös képzések iránti érdeklődés – az interjúalanyok véle-ménye szerint – magyarországi nézőpontból:

„A kar vezetőségének úgy tűnik, hogy volna igény a további együttműkö-désre. Ezek pontos körvonalazása nagyon fontos volna. Mindenképp egy átfogó, regionális oktatáspolitikai koncepcióra volna szükség a szerbiai partner részéről – nyilván ennek a vajdasági intézmények fontos szerep-lői lennének.” – Intézményvezető (SZTE BTK, Szeged).

- Balkán-tanulmányok (mediterrán tanszék keretében, keleti me-diterrán, bulgarisztika, bizánci specializációs kurzusok,²⁷ európai

és gazdaságtudományok területén létezik kutatási együttműködés. A társadalom- és hu-mántudományok területén elsősorban személyi kapcsolatok működnek.

²⁵ SZMSZ, UE MTTK, Szabadka.

²⁶ A magánkarok nevében nyilatkozó oktatásszervezők Budapest, Szeged, Pécs, Debre-cen – Magyarország legnagyobb egyetemi központjai – mellett Kaposvárt, Keszthelyt és Veszprémet említik még (FABUS, NPE, SE, Szabadka).

²⁷ SZTE BTK, Szeged.

szinten kuriózum-szakot is nyitni lehetne nemzetközi Balkán-tanulmányok formájában²⁸).

- Agrárképzések, vidékfejlesztés – mivel a régió fejlődésének kulcsa az agrárium, prosperáló magyar–szerb vállalkozásokat is lehetne befektetésre ösztönözni.²⁹ A Kecskeméti Főiskola a jövőben sokkal erőteljesebben szeretne bekapcsolódni a határrégió specifikus oktatásába.
- Egészségügy és szociális védelem.³⁰
- Élelmiszeripari képzés.³¹
- Könyvtár, andragógia, neveléstudományok.³²

4.5. Régió belüli és egyéb nemzetközi intézményi kapcsolatok

A kérdéscsoport elsősorban a sajátságos helyzetben lévő szabadkai intézményekre vonatkozik. Mivel többnyire állami intézmény (Újvidéki Egyetem) székhelyen kívüli központjaiként működnek, így az anyaintézménnyel, ezzel párhuzamosan pedig erős tartományi (regionális) együttműködési kapcsolatokkal rendelkeznek. *Újvidék központi szerepe* nem vitatható el. Intézményi függőségről mégsem számoltak be az interjúalanyok. A szabadkai intézmények (karok, főiskolák) számára az önálló fejlődési pálya, autonóm működés biztosított (amennyiben azok önálló jogi státusszal rendelkező karok: kivétel MTTK, Szabadka, amely 2013/14-ben szeretné ezt a státuszt megszerezni). A tudományszervezés koncentráltága, fokozottsága miatt jelent Újvidék elszívó erőt a vidéki intézményekkel szemben. Az intézményi átjárhatóság (bolognai elv) miatt szükségszerűek az együttműködések, de említhetjük itt a kölcsönös diplomahonosítást, a budapesti kihelyezett kertészképzést.³³

A nemzetközi kapcsolatok vonatkozásában, *a volt jugoszláv tagköztársaságok*, valamint közeli és szomszédos kelet-közép-európai országok jelennek meg. Románia szerepe a felsőoktatási intézmények közötti együttműködések esetében elenyésző (közös kutatási projekt-próbálkozások, nemzetközi konferenciák jelennek meg, viszont a tanár–diák csereprogram,

²⁸ EJF, Baja.

²⁹ KF, Kecskemét.

³⁰ SZTE ETSZK, Szeged – zentai interjúalany beszámolója alapján.

³¹ SZTE MK, Szeged.

³² EJF, Baja.

³³ SZMSZ, Szabadka; BCE KK, Zenta.

közös oktatási program nem jellemző – formális kapcsolatok). Horvátországgal szintén formális és személyi kapcsolatok alakultak ki, esetleg közös konferenciák szerveződnek,³⁴ vagy együttműködési szándéknyilatkozatok formájában léteznek,³⁵ mint ahogyan más, volt jugoszláv tagköztársaságok felé is, viszont ezek a „tudományos területek”, „együttműködési felületek” továbbra sem konfliktusmentesek. Ezekben az országokban (Románia, Horvátország, Bosznia) még mindig viszonylag sok az etnikai alapú ellentét a tudományművelés területén is. Ehhez a magyar–magyar kisebbségi dialógus sem tekinthető működtethető formációnak. Pozitív példával az SZMSZ szolgálhat, Horvátországgal, Romániával közös TEMPUS, CEEPUS projektumot működtet (tanár- és diákcsere). Ezek a lehetőségek persze minden említett ország felé léteznek, az intézmények egymás felé nyitása azonban nem gördülékeny. Széleskörű nemzetközi kapcsolatokkal (román, olasz, francia, szlovák, szlovén, boszniai, macedón), tanár–diák cserékkel, oktatás-fejlesztési kutatási projektekkel a szabadkai Közgazdasági Kar rendelkezik.³⁶ A magán felsőoktatási intézmények főleg Románia, Szlovénia, Szlovákia és Macedónia irányában rendelkeznek nemzetközi kapcsolatokkal.³⁷

4.6. Intézményi együttműködések – motivációk és lehetőségek

A kutatás alapján – az együttműködések (további) motivációi lehetnek:

1. *Hasonló és közös problémák, regionális igények:* Pl. vízügyek, Duna, környezetvédelem, agrárgazdaság, tanyavilág, gyümölcs-kutatás, magnemesítés, néprajz, nemzetközi Balkán-tanulmányok és egyéb (közös) társadalmi problémák. A regionális gazdaság igényeivel összhangban szerveződő kutatás- és tudányszervezés több együttműködési lehetőség forrása lehet, másrészt az intézmények létjogosultságának bizonyítása is egyben. A közös problémákra fókuszálva, revitalizálni kell ezeket az együttműködéset, mobilizálva a határon túli kapacitásokat is.³⁸

³⁴ SZMSZ, MTTK, Szabadka.

³⁵ ÚE ÉK, Szabadka.

³⁶ A Maribori Egyetem, Celjei Logisztikai Karával közösen induló képzést említ a kar nevében nyilatkozó egyetemi tanár (ÚE KK, Szabadka).

³⁷ SE, NPE, Szabadka.

³⁸ Zenta a kihelyezett képzés által, a Corvinus pályázati irodán keresztül, számos alkalmazott kutatás végrehajtásában vett részt (felmérések, lekérdezések). A projektek, ku-

2. *Ösztönző keret:* IPA, pótlólagos anyagi források, amelyek nagyon fontosak lehetnek a szűkülő anyagi lehetőségek (eszközbeszerzés, laborfejlesztések stb.) között, így az intézmények tudatos projektmenedzsment-tevékenységekre törekednek.

„Az együttműködést motiválja maga a pályázati forrás. A szerb oldalon a háttér-infrastruktúra, nálunk a bérek javítása is elsődleges szempont.”
– Intézményvezető (SZTE TTIK, Szeged).

3. *Önfelismerés:* A tartalmakat az intézmények maguk kell, hogy ki találják, előre fel kell készülni az egyes pályázati kiírásokra, aktív szerepvállalást kell mutatni, a potenciális partnerek listáját mindig szem előtt kell tartani (kapacitások, érdekeltség stb.). Az együttműködések mozgatórugói a *személyes kapcsolatok*.

„Személyes kapcsolatokból kell kiindulni, az fejleszthet ki majd intézmények közötti kapcsolatot, aminek aztán meg kell találni a finansziális keretét. Egyedül ez az út járható.” – Intézményvezető (ÚE ÉK, Szabadka).

„Sokszor több terület is összetetalálozik, megbízható embereken keresztül. Egyetemi tanárokon keresztül jönnek a kapcsolatok, később már dominóeffektusként.” – Intézményvezető (BCE KK, Zenta). *„A tudományos érdekeltségű, tartalmú 'határátjárás', együttműködés nem csak a határ egyik és másik oldalán, egymás közvetlen közelében lévő intézményekkel valósítható meg. Az átjárhatóság: ha már az ember elindult, akkor mindegy, hogy 10, 100 vagy 1 000 km-t tesz meg. Ennél fogva stratégiai partnerek lehetnek Budapest, Temesvár is!”* – Intézményvezető (ÚE ÉK, Szabadka). *„Nincsen most már határa az együttműködésnek...”* – Intézményvezető (BCE KK, Zenta).

4. *Kisebbségi (magyar–magyar) érdekek:* érvényesítése lehetséges az országhatárokon átívelő felsőoktatás- és tudományszervezési gyakorlattal.

„A bezárkózást azonban nem szabad megengedni. Stratégiában kell gondolkodni, egyfajta magyar 'bolognai folyamatban', amely kidolgozza azt a lehetőséget, hogy intézményeink átjárhatósága (oktatók, tanulók) már nem függenek a szomszédos állam akarától. Így a határon túli térségek felé létrejönne egy intézményes magyar nyelvű tudástranszfer, ami a magyar gazdaság presztízsét is növelné.” – Intézményvezető (MTT, Szabadka).

tatások eredményeként felszerelések és pozitív gyakorlati példák maradnak a régióban. További lehetőség (és valószínű szükséglet) jelentkezik a regionális fejlesztési szakemberátlomány kinevelése céljából, hasonló tudásátörökítés, folyamatos szakmai ismeretek átadását végző határon túli tudásközpont által, az MTA Regionális Kutatások Központja szakmai segítségével (Horváth–Lelkes, 2010).

Általánosságban, a határon átvélő intézményi együttműködések esetében, a szerb–magyar határ régióban több akadályozó tényezőt is nyomon követhetünk. Az intézményi együttműködések szélesebb kontextusa, a nemzeti felsőoktatási rend prioritásai között például a kihelyezett képzések, vendégtanári státusz, külföldi intézmények által kezdeményezett képzések elismerése negatív megkülönböztetésben részesül (politikai hangulat, jogi szabályozás). Intézményi-szervezeti elégtelenség és egyéni korlátok is meg nyilvánulnak: érdektelen felsőoktatási intézményvezetők, a CBC misszió és stratégia hiánya az intézményvezetés politikájában, egyéni, atomizált érdekek dominanciája.

**KÖVETKEZTETÉSEK
ÉS
INTÉZMÉNYFEJLESZTÉSI
JAVASLATOK**

Az egyetemek már a középkor óta Európa gazdasági és társadalmi fejlődésének legfontosabb intézményei. Folyamatos változás jellemzi a felsőoktatás- és tudományszervezés – a „tudás bástyáinak” működését. A XX. század második felétől a *differentiálódás, diverzifikálódás, homogenizálódás, létszámexpánzió* folyamatait jeleníti meg a felsőoktatás, amely mind nagyobb *komplexitást* eredményez napjainkban. Egyben a hatalmi harcok színtereként jelenik meg (*akadémiai oligarchia, állami bürokrácia, piac és más érdekcsoportok*), ahol *változó szerkezeti dinamizmusok* (intézményi és regionális-területi koncentráció) jutnak kifejezésre. A diverzifikálódás szel­lemében, a sokféleség érték Európában, a globalizáció hatására kialakuló nemzetköziesedés folyamatai pedig új kihívásokkal szembesítik a felsőoktatási intézményeket.

A nemzetköziesedés mentén, a XXI. század felsőoktatásának sarkalatos pontjai: erős menedzsment és stratégia, erős kormányzás, minőség, társadalmi relevancia (foglalkoztathatóság, tudásgazdaság, esélyegyenlőség-szociális dimenzió, meritokrácia), mobilitás, sokszínűség és erős, szerteágazó hálózatok/hálózatépítési törekvések és együttműködések.

Kelet-Közép-Európa rendszerváltó országai egyszerre szembesülnek a nemzetköziesedés és nemzetépítés törekvéseivel, amely eredményeként új intézmények jönnek létre (az új politikai-kulturális és társadalom-gazdasági berendezkedés számára lojális elit és szakértői réteg kinevelését meg­célózva). Mivel a kisebbségek világszerte alulreprezentáltak az egyetemi képzésben, így a '89/90-es változások közepette, a megfelelő alkalmat meg­ragadva, a kisebbségi helyi-regionális elit­ek is önálló intézmények alapítá­sa­ba kezdenek. A Kárpát-medence két intézményét (Selye János Egyetem [Révkomárom, Szlovákia] és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola [Beregszász, Ukrajna]) alapul véve és elemezve, látható, hogy ezek az intézmények illeszkednek a felsőoktatás nemzetköziesedési folyamataihoz (kihelyezett képzések, tanulmányi célú mobilitás). Ugyanakkor a diverzifikálódási feltételeknek nehezen tudnak eleget tenni (színes képzési programok, sokoldalú, regionális szolgáltatói készség, pénzügyi stabilitás, modern, európai multikulturalizmus és többnyelvűség).

A kárpát-medencei felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik sarkalatos pontja, a '90-es évektől egyre intenzívebbé váló *tanulmányi célú mobilitás/migráció*. A magyar felsőoktatás ösztöndíj- és támogatáspolitikája, valamint a kihelyezett képzések által vált részesévé a nemzetköziesedés folyamatainak. Az elmúlt közel húsz évben összesen 4 országban, 13 helyen in-

dultak kihelyezett képzések a Kárpát-medencében (például: Révkomárom, Zenta, Beregszász stb.), ami ma a magyar felsőoktatás által felkínált képzési helyek 4,5%-át teszi ki. Szerepük az új, önálló intézmények létrejöttében volt meghatározó.

A határon túli (magyar kisebbségi) intézmények alapítása mérsékelte a tanulmányi célú migrációt a Kárpát-medencében, pozitívan hozzájárulva a kisebbségi közösségek elitmegtartási törekvéseihez. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók részarányához viszonyítva kifejezetten Románia és Szlovákia esetében csökkent jelentősen a Magyarországon tanuló hallgatói arány (Románia esetében abszolút számokban is). Az ukrán hallgatók esetében is csökkenő tendencia figyelhető meg. Másrészt, a határon túli intézményfejlesztések és kihelyezett képzések által, a felsőoktatási súlypont folyamatosan Magyarország határain kívülre helyezkedett. Egyre több hallgató kapcsolódott be a felsőoktatási intézmények kihelyezett képzésébe a szülőföldjén, majd az újonnan alapított intézményekbe (a szlovák és ukrán új, kisebbségi intézmények a helybeli magyar hallgatók 45–50%-át tömörítik), amelyek részben a kihelyezett képzések „leválásával” jöttek létre. Így ezek az intézmények pozitívan járultak hozzá a kisebbségi közösségek elitmegtartási törekvéseihez.

A kárpát-medencei (kisebbségi) intézmény- és elitformálási folyamatok a felsőoktatási szereplők kemény harcával és a *változásmenedzserek* *hosszadalmas küzdelmével* jellemezhetők. Általában minden országban dominál az államnacionalizmussal szembeni, a „kisebbségvédelem” elvei mentén szerveződő intézményfejlesztés. A határon túli magyarság szellemi központja – a felvidéki magyarok esetében Révkomárom, a kárpátaljai magyarok esetében Beregszász, a délvidéki magyarok esetében Szabadka. Az intézményalapítást megindító (nélkülözhetetlen) politikai akarat egysége megrendül, amennyiben az egyéni érdekek (politikai elit és akadémiai oligarchia) a kollektív érdek fölé helyezkednek (pl. Révkomárom–Nyitra, Beregszász–Ungvár, Szabadka–Újvidék akadémiai körök érdekellentéte). Az önálló magyar egyetemet a magyar anyanyelvű helybeli tanárok bizalmatlansági és egyéni érdekek miatt „nem fogadják el”. Alapítvány létrehozásával indulnak el a kezdeményezések, amelyekben a város is aktív szerepet vállal. A városvezetés nélkül nem lehet az alapítást véghezvinni. *Szövetségekre van szükség*, amelyek a politikai elit és „a kisebbségi felsőoktatás ügyét támogatók” (akadémiai elit, helyi értelmiség, egyházi és más érdekcsoportok) között köttetnek, a kölcsönös egymásrautaltság elve

alapján. A többségi nemzettel kötött szövetség nem működik. Nem tudják a kárpát-medencei (határon túli) új intézmények *a multikulturalizmus* mentén szerveződő (nyelvi elszigetelődést, ellenségeskedést megakadályozó), perspektivikus és modern, európai felsőoktatási mintákat átörökíteni. Az új, kisebbségi intézmény esetében cél, hogy magasan képzett magyar fiatalok diplomázzanak a szülőföldjükön (javuljon a közösség hátrányos, alulreprezentált helyzete, mérséklődjön a migráció), akik kulcs-kompetenciákkal rendelkeznek, elhelyezkedhetnek az állami szférában, vagy önfoglalkoztatásba kezdenek. Az önálló, kisebbségi felsőoktatási intézmények szerepe *a kisebbségi közösség kulturális reprodukciójában*, társadalmi pozíciójának erősítésében, helyben maradó kisebbségi értelmiség kinevelésében nyilvánul meg.

Financiális és döntéshozatali önállóság és hosszú távú fönntarthatóság megvalósítása a cél, ahol az anyaországi támogatások kiegészítő jellegűek, a minőségi oktatás feltételeinek megteremtését szolgálják. A kutatás, tudományszervezés intézményesítése, valamint a határon átvívelő kapcsolatok, hálózatépítések fejlesztése képezik a prioritást.

A kárpát-medencei, határon túli példák, működőképes gyakorlatok, nehézségek tapasztalataiból építkezve, a vajdasági magyar intézményfejlesztési törekvéseket egy szélesebb, államhatárokon átvívelő felsőoktatási közegeken belül vizsgálom. A *szerb–magyar határvonalon* megjelenő újszerű határmozgások (ingázó hallgatók, vállalkozások, intézményi kapcsolatok stb.) és a felsőoktatás kiemelt szerepe hozzájárulnak ahhoz, hogy a közös határt, mint egy innovációs tengelyt kezeljük (érvényesítve a nagyvárosok, hagyományok szempontját is), egy – a hétköznapi regionalizmuson alapuló – határrégiót formálva. Ez egyben továbbfejlődést, felzárkózási stratégiát is jelent a szerb oldal számára (komplex társadalom- és gazdaságfejlesztési feladatokat is ellátva). A vizsgált területet funkcionális régióként kell kezelni, amelynek a fejlesztési feladatok – korszerű, a szubszidiaritás elvét is érvényesítő és Európa-orientált – ellátása céljából, egy szupranacionális közigazgatási rendhez kell igazodnia, az *európai területi együttműködési csoportosulások (EGTC-k)* intézményrendszere által. Az EGTC-k több éves gyakorlata (az együttműködési formák sokrétősége) bizonyítja a felsőoktatás és kutatás területén elért sikerességüket. Az együttműködések sarkalatos pontja a multikulturalizmus (európai példák: „Pyrenees Mediterranean” Eurocampus [katalán–francia–spanyol], „Helsinki–Tallinn Science Twin City” [észtfinn]).

A szerb–magyar határregió felsőoktatás-fejlesztési lehetőségeit vizsgálva, *Szabadka és a szerbiai határ menti, vidéki intézmények stagnálása/visszafejlődése* látható (a hallgatói létszám alakulásának példája: 2009/2001 Újvidéken 68%-kal, a Vajdaságban 44%-kal, míg Szabadkán mindössze 13%-kal nőtt a hallgatók száma, beiskolázási, kvótafeltöltési problémák jelennek meg). Elkülönül, periférikus helyzetbe kerül a szerb határregió a magyarországi határregió viszonylatában is (1 000 lakóra jutó hallgató példája: Szegeden 129,5, Szabadkán 30,7, kimagasló társadalom- és humántudományi részaránnyal). A kisebbségi problémákkal (is) küszködő régió további jellemzői: az egyes nemzeti közösség alulreprezentáltsága a felsőoktatásban, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők alacsonyabb részaránya, szűkös, anyanyelven elérhető képzési kínálat. Részben ezzel is magyarázható, hogy a hallgatók egyre nagyobb számban és részarányban (cca. 30%) tanulnak Magyarországon. A vajdasági magyar hallgatók (4 700–5 200 fő) 42%-a *Szabadkán és Szegeden* tanul, így valójában a határ két oldalán lévő intézményekben koncentrálódik a legtöbb magyar hallgató. A nemzet-határokon átvélő régióban egy 36 000 főt egybefogó, (*hipotetikus*) *határon átnyúló campus* rajzolódik ki (ezen belül az észak-vajdasági hallgatói létszám 7 500–8 000 főt egyesít). A szerb–magyar határregiót egészében vizsgálva kimagasló az oktatás (19,9%), a művészetek, bölcsész- és humántudományok (15,1%), a természet-, matematika- és informatikatudományok (18,0%), valamint az egészség- és szociális tudományok (11,4%) részaránya, amely a regionális versenyképesség és innovatív-teljesítőképesség szempontjából fejlődési potenciált hordoz. Ehhez az együttműködések proaktív és modern formája szükséges, a közös erőforrásokat maximálisan kihasználva, a nagyvárosok intézményeinek bekapcsolódásával (Szabadka, Szeged, Zombor, Baja, illetve Újvidék és Budapest is).

A határon átvélő felsőoktatási együttműködések „potenciális felületei”: műszaki tudományok, természettudományok és matematika, bölcsészettudományok, művészeti képzések és egészségtudományok (kiegészítve a határ egyik és másik oldalán megjelenő hiányosságokat). A tanító- és óvóképzés, valamint a közgazdászképzések túldimenzionáltak (Szerbiában a munkaerőpiaci aktuális helyzet is ezt tükrözi). *A reálgazdasági folyamatok* (a társadalmi-gazdasági szerkezet változása, reformok, a piac változása) és az oktatási rendszer rugalmatlansága miatt (a betöltetlen szabad munkahelyek és a munkanélküliek számának mérlege, képzési területenként) eltérések tapasztalhatók. A legnagyobb eltérés a pedagógiai, bölcsész-, természet- és társadalomtudományi képzési területen mutatkozik meg. Nagyobb a szabad munkahelyek

száma (136%), mint a munkanélküliek száma (felsőfokú végzettség esetében). Tanárok (bölcész- és természettudományi szakirányú) képzésére van szükség a régióban. Más képzési területeken (pl. műszaki) profilváltás szükséges, illetve mesterképzési-szakstúdiumi (multidiszciplináris) és átképzési rendszer fejlesztése jelenthet megoldást, minimális intézményi kvótákkal, egy-két éves periódusban futó, speciális szakirányú képzésekkel. Az oktatási rendszernek (illetve az autonóm felsőoktatási intézményeknek) kell megfelelő, újratervezett (kereslet-irányultságú), flexibilis platformot biztosítania, amelybe a határon túli partnerek is be tudnak kapcsolódni.

A határon átvélő felsőoktatás- és tudományszervezés – *Szabadka marginalizálódásának* példájából kiindulva – több okból is indokolt. Szerbiában az állami bürokrácia szerepe tradicionálisan nagy, a felsőoktatás politikailag átszótt. Nagyon erős a központi-minisztériumi hatalom befolyása, illetve a belgrádi lobb (akkreditáció, törvénykezés stb.), érdektelenség van jelen a kisebbségi igényekkel szemben (pl. kétnyelvű oktatás), a regionális gazdaság, munkaerőpiac elvárásai nem számítanak mérvadónak. Egyre több magánintézmény jelenik meg a régióban. A magán felsőoktatási intézmények rugalmasabban reagálnak az igényekre, mint az állami karok, viszont nem tudnak minőségi oktatást biztosítani (hétfégi kurzusok, átmeneti akkreditáció). Maga a piac elvárása sem tud a felsőoktatáson keresztül kifejezésre jutni, mert az állam és az akadémiai oligarchia kezében tarja a „felsőoktatás színterét”, hagyja a folyamatokat vakvágányra futni (diplomás munkanélküliek). Az akadémiai oligarchia befolyása nagy, és szerepük egybemosódik „más” érdekszférákkal (politikuskok, magánintézmények tulajdonosai is egyben). Szabadkán jellemző az Újvidéki Egyetem erős befolyása, a magyar érdekeltségű karok függősége, a belgrádi akadémiai oligarchia és magántőke érdekének helyi érvényesülése és hasznosulása. A számadatok a felsőoktatás *erős centralizációs és koncentrációs irányzatait* jelenítik meg: a régió felsőoktatásában, ahol a vidéki képzőközpontok szerepe, helyzete, regionális beágyazottsága nem tud megerősödni, inkább visszafejlődés tapasztalható. Szabadka szintjén láthatjuk lecsapódni azt az általános problémát, amely a szerb felsőoktatást (általánosságban) jellemzi: *az állami bürokrácia szabad piaci feltételeknek ad teret, amelyből az akadémiai oligarchia is hasznot húzhat*. Így lényegében minden érdekcsoport (az egyetemistákat és adófizető polgárokat, kisebbségeket, a gazdaságot leszámítva) sikeresen tudja „csillapítani” és fenntartani ezt a helyzetet, látószöveg egymásrámutogatás mellett is.

Szabadka felsőoktatása megoldásra vár. Integrációs kényszerekkel szembesülve, önálló felsőoktatási „bázisintézmény” létrehozása képezheti a megoldás első lépését. A Vajdaság Autonóm Tartomány korlátozott jogkörökkel rendelkezik, felsőoktatási intézmény alapítását azonban kezdeményezhet. A nemzeti tanácsok megalakulásával a kisebbségi oktatáspolitikázás és érdekérvényesítés határozottabb intézményi háttere konstruálódik (a Magyar Nemzeti Tanács [MNT] példája: szerb nyelvoktatás, felvételi felkészítések, szerbiai egyetemi tanulmányok és hiányszakmák ösztöndíjazása a magyarság esetében, demográfia, egyszerűsített diplomahonosítás stb.), bár nemzeti szinten az „*etnikai hatalmi harcok*” továbbra is jelen vannak.

Szabadka tradicionálisan többnemzetiségű: magyar, szerb, horvát/bunyevác (35,7% magyar, 27,0% szerb, 10,0% horvát, 9,6% bunyevác) nemzeti közösségek által lakott, *100 000 fős város* (viszonyításként: Révkomárom lakossága 35 000, míg Beregszászé 25 000 fő, magyar nemzetiségi abszolút többséggel). Tekintettel Szabadka város specifikus etnikai összetételére, nagyságára, a városban működő (nem önálló) felsőoktatási intézményekre, az elmúlt 10 évben többször is felvetődött az egyetemalapítás kérdése (2002-ben, 2006-ban, 2010-ben), magyar és szerb (elkülönülő) kezdeményezések formájában. A horvát közösség szintén számot vetett a felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatos igényeivel (tanító, kroatisztika tanszék), azonban ezeknek a különböző kezdeményezéseknek egyike sem valósult meg. A 2012-es év végén, majd 2013 tavaszán, az MNT kezdeményezésével újra napvilágot lát a „Szabadkai Magyar Egyetem”, illet a „magyar nyelven (is) oktató állami egyetem” témája. A kezdeményezés realizálása nagymértékben megkérdőjelezhető, mégpedig a helyi-regionális elit, az akadémiai elit és a szabadkai székhelyű intézmények vezetőinek álláspontját, a politika és a nemzeti tanácsok meglátását, valamint a szükséges és egyben nélkülözhetetlen feltételeket (jogi-, humán- és pénzügyi kondíciókat) mérlegelve. A magyar, szerb és horvát nemzetiségeket képviselő helyi-regionális elit véleménye szerint – a potenciális új intézmény nemzetiségi- és nyelvi-szervezési kérdéseivel kapcsolatosan – multietnikus felsőoktatási intézménynek van igazán létjogosultsága Szabadkán. Az önálló magyar egyetem gondolatát a vajdasági magyar közösség elveti (a közösség kicsi lélekszámú, kevés diákkal és tanárral, szerény képzési palettával). Szükség van Szabadkán a többségi (és más) nemzetiségű hallgatókra, tanárookra, valamint arra az intézményre, amely kizárólag alulról történő építkezéssel, a *magyar–szerb–horvát közösségekkel kötött szövetségek* segítségével (egyúttal azok igényeit is kielégítve), megfelelőképpen képviselni tudja a vajdasági magyarság érdekét is.

Az intézményalapítás helyi-regionális elit általi támogatottságát vizsgálva, két elkülönülő csoport jelenik meg: a „támogatók” és „nem támogatók” csoportja. A szerb vezetőségű karok és a szerb akadémiai elit (újvidéki egyetemi elkötelezettsége, munkahelyük stabilitása, a potenciális intézménnyel szembeni bizalmatlanság miatt) nem támogatják a Szabadkai Egyetem koncepcióját, viszont jogi, humán- és pénzügyi kondícióik megfelelőek. A vajdasági magyar akadémiai elit hozzáállása is bizonytalan. A magyar érdekeltségű felsőoktatási intézmények nem tesznek eleget az egyetem megalakításához szükséges, önálló kari szervezési formának (legkevesebb három akkreditált képzési program, három szinten [BSc, MSc, Ph.D.]). A magánkarokat képviselő intézményvezetők és akadémiai elit szeretne együttműködni (viszont mások nem szeretnék az állami–magán vegyes alapítást). Az egyház mérsékelt, elzárkózó magatartást mutat (viszont szeretné megtalálni helyét egy jövőbeli intézményben, egy potenciális vallástudományi kar alapításával). A városvezetés (amely 2008 óta többségében szerb érdekeltségű) támogatja az egyetem létrehozását, rendelkezik elképzelésekkel (művészeti kar létrehozása). Az MNT szintén támogatja (kezdeményezi) az alapítást, viszont a két fő támogató fél között (városvezetés, MNT) kitapintható egy ellentét: a nemzetiség és az oktatás nyelvének kérdése. Ehhez tárgyalások kezdeményezésével meg kell találni a kompromisszumot, nagyobb figyelmet szentelve a nemzeti tanács(ok) oktatásfejlesztési törekvéseinek, és a már említett, nemzetiségi (magyar–szerb–horvát) szövetségek kialakításának.

A felsőoktatási törvény által biztosított lehetőségek ismeretében, valamint a helyi intézményi kapacitások mérlegelésével, középtávon egy „Szakstúdiumi Akadémia” („önálló, regionális felsőoktatási intézmény”) hozható létre Szabadkán (oktatói, kutatói, tudományos és művészeti tevékenységeket egyesítve, három tudományterület lefedésével, legkevesebb öt akkreditált képzési programmal, két szinten [alap: szakstúdiumok, valamint „középszinten”: specializációs szakstúdiumok]). Egy ilyen intézmény független az újvidéki egyetemi struktúráktól (magyar érdekeltségű intézményvezetéssel), lehetőséget biztosítana egy regionális szinten szerveződő felsőoktatási intézmény megalapozásához, amely a későbbiek folyamán, akár egyetemi szintre is emelhető lenne, komoly intézményfejlesztési erőfeszítések mellett, hosszú távú fejlesztési stratégiában gondolkodva, ugyanakkor könnyen áthidalhatná a kezdeti alapítási nehézségeket. A (hiányzó) harmadik tudományterület lefedésére két megoldás létezik: természettudomány és matematika (korábbi munkaerő-piaci és gazdasági-szerkezeti indokolt-

sággal, kétszakos tanárképzés formájában) és művészetek (többnemzetiségű közösség regionális, kulturális örökséget ápoló, művészeti hagyományok és identitásörzés intézményeként, a városvezetés támogatásával). Fontos, hogy multidiszciplináris képzési profilok tegyék változatossá a kínálatot (környezetvédelem, agrár, jog- és műszaki tudományokat is ötvözve). A humánfeltételeket illetően a (multietnikus) közösség rendelkezik megfelelő kapacitásokkal (potenciális 150–250 felsőoktatási alkalmazott, Szabadkán cca. 6 500–7 000 hallgató, pillanatnyilag). A pénzügyi feltételeket mérlegelve, az alapításban érdekelt szabadkai intézmények pénzelése már megoldott, az alapítás, intézményi infrastruktúra és a harmadik tudományterületet képviselő képzési program igényel támogatásokat (tartományi és magyarországi). Ezzel egy önálló, Vajdaságban egyedülálló, multietnikus felsőoktatási intézmény jöhetne létre Szabadkán, európai értékeket képviselve.

A helyi társadalmak, városok számára egy felsőoktatási intézmény fontos szellemi, de ugyanakkor gazdasági bázist is jelent. Az intézmény helyi gazdasági hatásai a következőkben jutnak kifejezésre: munkaerő alkalmazása, a helyi jövedelmek növekedése, a helyi vállalkozások, beszállítók növekvő megrendelése, a hallgatói szükségleteket kielégítő szolgáltatások megjelenése (elszállásolás, étkeztetés, szórakozás stb.), illetve azok továbbgyűrűző (multiplikatív) hatásai. Az intézmények tudástermelő, humán erőforrás-fejlesztő, kutatás-fejlesztési tevékenységekből származó, hosszabb távon kifejezésre jutó hatásai mellett, a városban új kulturális igények jelennek meg, pozitívan alakul a város arculata, szellemi pezsgése, presztízse, amely új gazdasági szereplőket vonz, és a helyi társadalom megtartó erejét növeli. Szabadkán a felsőoktatási intézmények elsődleges szerepe – az oktatás dominál. A lokális gazdaság erőtlensége, ipari vállalatok hiánya miatt sincs a felsőoktatási intézményeknek valós kapcsolata a gazdasággal (vidéki intézményként halmozott hátrányokat elszenvedve). *A felsőoktatás- és kutatásfejlesztés* a régió (egyben a kisebbségi közösség) számára, a regionális gazdaságfejlesztés eszköze is egyben. Ezzel sikeresen operálni csak úgy tud, ha az ország/nemzet regionális fejlesztési távlatait/érdekeit nem keresztezi, ugyanakkor a helyi-regionális elit érvel és harcol az intézményalapítás/intézményfejlesztés mellett, ösztönzi a felsőoktatás és a regionális fejlődés szoros együttműködését, ágazatközi koordinációt fejleszt, ösztönözve a kutatást, technológiai és gazdasági innovációkat, tudományos transzfert. Ezek egyben a fenntarthatóság mércéi is, és ezeket a fejlesztési lehetőségeket (intézményváltozási kényszereket) integrálni kell az önálló felsőoktatási koncepcióba, Szabadka esetében.

A határok nélküli felsőoktatás (kölsönös fejlesztési és felzárkóztatási) komoly *intézményi kapcsolatok* kiépítésével valósítható meg, amely Szabadka felsőoktatása során mindenképp prioritást kell, hogy élvezzen. A kutatási tapasztalatok azt bizonyítják, hogy az intézményi kapcsolatok/ együttműködési formák (integráció, nyitás) lehetőségei nincsenek kellőképpen kihasználva a szerb–magyar határrégióban. Nincs racionális és valós munkamegosztás és hálózatszerűen működtetett együttműködés a régióban. Párhuzamos képzések folynak a határ két oldalán. A magyarországi felsőoktatási intézmények jelentős „merítési bázisai” a vajdasági magyar hallgatók. Reciprocitási alapon működik (igaz, kis arányban) a tanárcsere is. Az együttműködés más, innovatív formái megjelennek a kisebb (magyar érdekeltségű) karok, főiskolák esetében (közös képzési programok akkreditálása, kettős diplomakiadási programok). Ezek az intézmények keresik a regionális együttműködés minden tartalmat lefedő vertikumát (EU-s pályázatok, közös képzések, szakok indítása, konferenciák, tanár- és diákcsera, publikációs lehetőségek stb.). A nagyobb intézmények az együttműködés terén (nagy hallgatói létszám, hagyományok, erős helyi oktatói gárda) inkább a nagy intézmények, a centrumok felé gravitálnak: Budapest, Újvidék és Belgrád. A szerb–magyar határrégióban különösen erős integrációs szándék nyilvánul meg a szerbiai, Szabadka központú intézmények esetében, tipikus magyar–magyar viszonyok formájában. A CBC együttműködések nem képezik minden intézmény missziójának szerves részét, holott kétoldali benefit-hatást élvezhet minden partner (kapacitás-építés, elismerés, nemzetpolitikai aspirációk stb.). Szervezeti szinten a partnerek viselkedése/motivációja sokszor különböző (a szerb partner érdektelensége, idő- és munkabefektetés hiánya). Pénzügyi szempontból a határon átvívelő programok támogatása IPA forrásokból valósult meg az elmúlt időszakban (sokszor bizonytalanság, felkészületlenség, megfelelő intézményi tudás hiányában). Az együttműködések sikerességét országspecifikus szabályozás (vendégtanári viszony, akadémiai fokozatok elismerése), szupranacionális (EU-s szabályozás) tényezők, továbbá a politikai stabilitás, illetve a kisebbségi közeg által hordozott „feszültségek” is befolyásolják. Az együttműködések individuális tényezői között az egyének nemzetközi kapcsolatait, ismeretsége a meghatározó, amelyet az intézményvezetés tovább erősíthet, támogathat, segíthet.

A határ menti régiók föllendítésében fontos szerepet játszhatnak a *regionális felsőoktatási intézmények*, kis hallgatói létszámmal, rövid képzési ciklussal, majd a „továblépéshez” szükséges egyetemi kooperációs törek-

vésekkel (kredittranszfer), valamint a helyi, „naprakész” szükségletek alapján kialakított képzési programokkal. A vajdasági magyar felsőoktatás célja a megfelelő kínálat biztosítása lehet, amelyhez támogatni kell a magyar fiatalok számára a felsőfokú végzettség megszerzését, elsősorban magyar nyelven, a lakóhelyükhöz közel, csökkentve a tanulmányi célú migráció általi agyelszívás kockázatát. Mindez piacképes szakokkal oktató, innovatív szerepköröket magukra vállaló határon túli intézmények „programimportjai” által valósítható meg (az angol nyelvű oktatás iránti nagy igényt is figyelembe véve). A határon átívelő együttműködésekkel erősíthetők ezek a mechanizmusok, ugyanakkor a területfejlesztés modern eszközeivel, a regionális fejlesztésekkel a térség egyébirányú felzárkóztatása is megvalósítható.

Intézményfejlesztési javaslatok és intézményalapítás Szabadkán: az intézményalapítást támogató érdekcsoportokon belüli „közös nevező” meghatározásával lehetséges a folyamatok megindítása. Jelen pillanatban ezek a Magyar Nemzeti Tanács, a Horvát Nemzeti Tanács, a magánkarok, az egyház és Szabadka város. A kutatási eredmények alapján bizonyítottam, hogy a szabadkai önálló felsőoktatási intézmény létrehozásában, mind a három érintett nemzetiség (magyar–szerb–horvát/bunyevác) szeretne részt és szerepet vállalni, pontosabban megtalálni helyüket az intézményen belül, így egy multietnikus intézmény jöhet majd létre (ellenségkép formálása nélkül, továbbá racionalitási, fenntarthatósági érvek biztosításával). Az intézménynek egy többnemzetiségű közösség (kb. 500 000 fő) felsőoktatási igényét kell kielégítenie.

(Meg)ismerve a helyi intézmények (és a többi szereplő, érdekcsoport) álláspontját, a probléma relevanciáját, egy megoldási javaslatot szeretnék tenni, amely konstruktív lehet a régió felsőoktatása (és a kisebbségi közösség) számára egyaránt:

Mivel jelen pillanatban az intézményalapítást a Magyar Nemzeti Tanács tűzte zászlójjára (2012 decembere), így MNT–Szabadka város–Tartomány reláción kialakuló, politikai támogatottság mellett valósítható meg az alapítás. Ezt a politikai döntést meg kell hozni, majd ezt követően meg kell kezdeni a tárgyalásokat, amely során, a konszenzuson alapuló intézményalapítás feltételei és lépései a következők:

- MNT magára vállalja az alapítás kezdeményezését; Szakstúdiumi Akadémiát alapít, mivel a lehetőségek középtávon ehhez adottak. A koncepció létjogosultsága a határon átívelő régió (EGTC intéz-

ményrendszer és CBC programok) esetében sem vitatható el. Egy olyan „bázisintézmény” jön létre, amely (belső jogi szabályozása alapján) önmaga kezdeményezi az együttműködéseket, ugyanakkor nem verseng sem Újvidékkel, sem Szegeddel, sokkal inkább a közös erőforrások megosztására helyezi a hangsúlyt; Az intézmény folyamatosan és alacsonyabb (kevésbé restriktív jogi) feltételek mellett tud képzési programokat bevezetni, míg magasabb szintű képzést (doktori képzés) nem akkreditál. Helyette CBC lehetőségekre épít (Magyarország, Horvátország, más országok), elkerülve a belterjességet és nihilizmust. Egy egyedi szervezési forma mentén történik az új intézmény megalapítása (a gyakorlatban erre még nincs példa), egyedi névvel, brandesítve Szabadkát, Szabadka felsőoktatását.

- Alapítványt kell létrehozni (a Magyar Nemzeti Tanácson belül), amely a „szabadkai önálló felsőoktatási intézmény” megalapításának feladatait fogja lemenedzselni (támogatások-pénzügyek, intézményi kapcsolatok, tanárok), kommunikálva a városvezetéssel, tartománnyal, a magyar kormánnyal. Továbbá akkreditációs és képzési programfejlesztő irodát és pályázati irodát kell létrehozni.
- A Magyar Nemzeti Tanács folyamatosan egyeztet a magyar érdekeltségű intézményekkel (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Óvóképző Szakfőiskola, BCE Kertészettudományi Kar), a tartományi szervekkel és a városvezetéssel;
- Szabadka városvezetése támogatja az alapítást, és kitámogatja a harmadik tudományterületet lefedő kar/tagozat megalapítását, nevezetesen alapít egy művészeti kart/tagozatot (ide betagozódik az Újvidéki Művészeti Akadémia magyar dráma tanszéke is). A városvezetés infrastrukturális feltételek biztosításában is közbenjár (ingatlan, felszerelések).
- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar magára vállalja a kétszagos tanárképzés (természet- és humántudományokat lefedő képzési programok) elindítását.
- A Horvát Nemzeti Tanács az új intézményen belül megszervezi a saját tanítóképzési oktatást, esetleges kroatisztika tanszéket hoz létre az intézményesülő pedagógiai karon/tagozaton belül.
- Az egyház a vallástudományi képzési terület lefedését biztosító képzési programmal járul hozzá az új intézmény alapításához.

- A BCE Kertészettudományi Kar felméri és elindítja az önálló intézmény (agrár- és kertészettudományi mérnöki képzés) akkreditációjához szükséges feltételek megvalósítási lehetőségeit (a lassan 20 éve működő kihelyezett képzés leválásával).
- Annak ellenére, hogy a magánkarok irányában nagy ellenállás mutatkozik, szükség van az érdekelt magánintézmények bekapcsolására is (ha azzal a képzési programok bővíthetők). Menedzserképzés (sokkal inkább alkalmazott gazdasági: könyvelői, vállalkozói programokkal) működtetésére a FABUS Menedzserképző Magánkar bekapcsolása lehet megoldás, elkerülve a munkaerő-piaci túlképzést és diplomadömpinget.
- Egy szerb, horvát, angol, német és egyéb idegen nyelvek oktatását megszervező nyelvi központ létrehozása (a magyar nemzetiségű hallgatók számára [szerb nyelvből] kötelező jelleggel [vizsgakötelezettséggel, szemeszterhitelesítési feltételrendszerrel]) szintén nélkülözhetetlen része a felsőoktatás-fejlesztési koncepciónak.
- Az önálló felsőoktatási intézményben a kutatói perifériák is helyet kell, hogy kapjanak, így egy kutatóintézet létrehozása, akkreditálása szükséges. Erre több okból is szükség van: (1.) össze kell vonni a már meglévő, atomizálódott kutatói műhelyeket, (2.) tekintettel arra, hogy a legtöbb fiatal kutató társadalomtudományi végzettségű, az önálló felsőoktatási intézmény mellett, a fiatalok bevonásával akkreditáltatni kell egy multidiszciplináris kutatói központot. Itt tudományos kutatómunka folya több tudományterületen: közgazdasági és regionális kutatások, politológia, szociológia, közigazgatás, jog, kisebbségkutatás, antropológia, néprajz, nyelvészet, bölcsészettudományok, történelem, hittudományok stb.

Hosszabb távon lehetőség lenne arra, hogy egyetemmé alakuljon át az intézmény. Ehhez biztosítani kell a szabadkai magyar érdekeltségű intézmények folyamatos fejlesztését (stratégiai tervezés), építését, kari szintre emelését, a későbbi egyetem akkreditálásához (ezek közül prioritást élveznek: pedagógiai kar és kétszakos tanárképzés, politechnikai kar, agrár- és környezetgazdálkodási-biogazdálkodási kar, művészeti kar). Az oktatás megszervezése (és a tudományterületi lefedettség, a tanerő-utánpótlás) szempontjából hiányzó, tudományos fokozattal rendelkező humánerőforrás folyamatos támogatására, az oktatói gárda kinevelésére van szükség, ebben a magyar érdekeket a Magyar Nemzeti Tanács és a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium kell, hogy képviseljék (ahol anyaországi támogató-

sokra is szükség van: doktori képzések, ösztöndíjak). Továbbá komoly, belső humánerőforrás-fejlesztési program kell (konkrét publikációs és kutatói feltételrendszer oktatónként), ugyanis probléma, hogy az oktatók nehezen tudnak majd akadémiai karriert és előrehaladást megvalósítani a szakstúdiumi akadémián belül (nincs átjárhatóság a szakstúdiumok és akadémiai stúdiumok között).

A helyi-regionális elit megszólaltatott képviselői hangsúlyozzák: rugalmas, nyitott egyetem kell, amely a gazdasággal, munkaerőpiaccal is képes együttműködni, nem csak az oktatás, de a tudományművelés területén is. A kínálat színesítésében a határon átvélő együttműködésekben rejlő lehetőségeket kell kihasználni, ez hozhat nagyobb előrehaladást, következésképpen, az eddig implementált stratégiai fejlesztési célokra (Magyar Nemzeti Tanács: Oktatásfejlesztési Stratégia) épülve. A határon túli intézményekkel (alapítványi irányítással) történő kapcsolatfelvétel nélkülözhetetlen, hiszen ezek az intézmények – a „bázisintézmény” megalapítását követően – a rugalmas és változatos programok biztosításával tudnak hozzájárulni az intézmény hosszútávú fejlődéséhez.

**„Situacija u pograničnim regijama“:
Nove univerzitetske ustanove nacionalnih manjina
u regiji Karpatskog basena**

U Vojvodini, kao i u svim prekograničnim regijama Karpatskog basena, postoje naponi za osnivanje novih univerzitetskih ustanova. Ovi procesi se, međutim, odvijaju sporo. Situacija u oblasti visokog obrazovanja i politike visokog školstva na jezicima nacionalnih manjina ne ide u prilog ideje osnivanja jednog samostalnog (mađarskog ili multietničkog) univerziteta. Intervjui sa rukovodstvom manjinskih univerziteta u dve prekogranične mađarske regije (Gornja nizija–Slovačka i Podkarpatje–Ukrajina) pružaju priliku za upoznavanje sa različitim problemima u osnivanju, načinu funkcionisanja i svakodnevnom aspektima rada ovih visokoškolskih ustanova. Saznanja proistekla iz analize iskustava njihovog rada, kao primeri dobre prakse, mogu biti od koristi za planiranje razvoja ovakvih institucija u Vojvodini.

Stepen društvene podrške za osnivanje i razvoj ovakvih institucija (*Južni kraj* – region Vojvodine) analiziran je pomoću *Klarkovog modela* (Clark, 1983), uz istraživanje stavova predstavnika *lokalne i regionalne društvene elite* (nacionalne zajednice Mađara, Srba i Hrvata), kao i stavova različitih interesnih grupa u području visokog školstva (*državna birokratija, akademska oligarhija, akteri na tržištu i drugi „stejkholderi“*). Osnivanje manjinskih univerzitetskih ustanova u okviru politike visokog obrazovanja predstavlja sredstvo borbe za moć između predstavnika regionalne manjinske i većinske društvene elite (Kozma, 2005a), odnosno „borbeno polje“ manjinskih nacionalnih grupa, većinske (nacionalne) državne elite i matične države (Mađarska) – (Papp Z., 2012).

U ovom istraživanju su korišćeni *primarni i sekundarni* izvori podataka (stručna literatura, statističke analize). Prikupljanje empirijskih podataka vršeno je u četvorogodišnjem periodu, između 2009. i 2012. godine. Vršeni su sociološki, strukturisani i delimično strukturisani intervjui na tri geografska područja: Slovačka (Révkomárom/Komárno), Ukrajina (Beregszász/Berehove) i Srbija (Szabadka/Subotica, Újvidék/Novi Sad i Zenta/Senta).

U istraživanju su definisane sledeće *hipoteze*:

- Prekogranično visoko obrazovanje na mađarskom jeziku (u kontekstu manjinskih institucija) prilagođava se procesima internacionalizacije visokog obrazovanja, ali teško ispunjava uslove diferenciranja/diverzifikacije.
- Uloga Subotice kao samostalnog univerzitetskog centra u Vojvodini/Srbiji nije precizno određena, kao ni namere lokalne i regionalne elite na polju razvoja institucija; u Subotici je opravdano razvi-

janje koncepta za osnivanje institucija na multietničkim osnovama, otvorenih ka prekograničnoj saradnji i društvu, uz sve karakteristike savremenih naučnih organizacija i regionalnih naučno-istraživačkih uslužnih centara.

UNIVERZITETI XXI VEKA U EVROPSKOM KONTEKSTU

Univerziteti su još od srednjeg veka najvažnije institucije za društveni i ekonomski razvoj u Evropi (Bárdi i sar., 2001; Horváth, 2003). Permanentne promene karakterišu rad i organizaciju visokog školstva i naučnih i obrazovnih institucija. Od druge polovine XX veka za ove institucije karakteristični su procesi *diferencijacije*, *diverzifikacije*, *homogenizacije* i *ekspanzije broja upisanih studenata* (Teichler, 2011; Hrubos, 2011), koji osim masovnosti u poslednje vreme dovode i do njihove *kompleksnosti* (Teichler, 2003; Bárdi i sar., 2001). Raspodela moći je difuzna, zbog prisustva različitih interesnih grupa, pozadinskih struktura moći, kao i različitih izvora finansiranja – diverzifikovanih prihoda i dominacije načina finansiranja iz državnog budžeta (Teichler, 2003, 2011, 2013; Bárdi i sar., 2001). Na porast kompleksnosti sistema visokog školstva, utiče i pojava velikog broja različitih institucija: na primer više škole koje nude usko profilisano strukovno obrazovanje (institucije druge generacije EPVO-a¹) i koje samo na taj način mogu da opstanu u Evropi (Hrubos, 2011).

Institucije se takmiče među sobom, žele da budu bolje jedne od drugih, kreću se na heterogenim razvojnim poljima (Teichler, 2011; Hrubos, 2011). Porast diverzifikacije, odnosno različitosti predstavlja značajnu evropsku vrednost, a *proces internacionalizacije* koji se odvija pod uticajem globalizacije predstavlja nove izazove za visokoškolske institucije. Tajhler (Teichler, 2003: 180) definiše karakteristike „internacionalizovanog“ visokoškolsstva na sledeći način:

- Postojanje prekogranične saradnje (u okviru i izvan nacionalnih sistema), mobilnosti i transfera znanja (sl. Knight, 2011; Sakamoto i Chapman, 2011);
- Nestanak, odnosno „isčezavanje“ granica aktivnosti internacionalnog visokoškolsstva određuje tržište, transnacionalizacija obrazovanja i komercijalizacija naučnih dostignuća (znanje kao spoljnotrgo-

¹ Evropsko područje visokog obrazovanja (The European Higher Education Area – EHEA).

vinski resurs u cilju sticanja finansijske koristi [Altbach i Knight, 2011]);

- Pojava *evropeizacije/regionalizacije* u smislu saradnje, mobilnosti, konvergencije i segmentacije među regijama sveta, koje Altbach i saradnici (Altbach i Knight, 2011: 6-7) označavaju terminom „evropska internacionalizacija“ (*European internationalism*).
- Sadržaji koji proizlaze iz povećanja internacionalizacije su mobilnost, univerzitetski obrazovni programi, nove institucionalne strategije, dominancija istraživačkog rada (sl. Knight, 2011; Sakamoto i Chapman, 2011);

Načelo „praktičnih aspekata u skladu sa realnim ekonomskim potrebama“ – smatra Hruboš (Hrubos, 2011: 80; [sl. Teichler, 2011]) može biti pozitivna posledica prikrivenih „protivrečnosti“ diverzifikacije i homogenizacije visokoškolskog obrazovanja. Diverzifikacija takođe označava fleksibilnost, stabilnost, pojačanu orijentaciju prema korisnicima (Hrubos, 2012: 81). Istovremeno, nedostaci evropskih visokoškolskih ustanova vezani su za njihovu „*treću misiju*“: regionalni transfer znanja, inovacije, društvena odgovornost (Puukka i Marmolejo, 2011; Hrubos, 2012; Teichler, 2013), koja predstavlja izazov ne samo za manje regionalne institucije i institucije u zemljama u tranziciji, već za sve evropske visokoškolske ustanove.

„Regionalni dinamizam“² nije u stanju da dovede u odgovarajući položaj sve institucije (obaveza integracije), jer *teritorijalna koncentracija* preovladava u većini visokocentralizovanih zemalja (Horváth, 2003, 2010).³

U procesu internacionalizacije glavne težišne tačke visokog školstva u XXI veku su: jak menadžment i strategija, jaka uprava, kvalitet, društvena relevantnost (mogućnost zapošljavanja, ekonomija znanja, jednake šanse – socijalna dimenzija, meritokratija), mobilnost, raznolikost i stvaranje snažnih i razgranatih mreža zajedničke saradnje (Teichler, 2013; Hrubos, 2012). Po Denmanu (Denman, 2011: 437), *univerziteti XXI veka* se (između ostalog) suočavaju sa jednim velikim izazovom: „*biti sve svakome*“ („*being everything to everybody*“).

² Za primer Mađarske videti: Rechnitzer, 2011: 75.

³ Horvat (Horváth, 2010) navodi primer Srbije: udeo glavnog grada je duplo, odnosno troduplo veći od procentualnog učešća broja stanovnika u odnosu na ostatak zemlje (51,5% visokoškolskih, a 64,4% istraživačkih kapaciteta je skoncentrisano u glavnom gradu, dok je udeo u broju stanovništva 21,5%).

VISOKO OBRAZOVANJE U ZEMLJAMA ISTOČNE I SREDNJE EVROPE U USLOVIMA „FORSIRANE TRANZICIJE“

Zemlje Istočne i Srednje Evrope koje su prošle kroz tranziciju političkog režima *ujedno se suočavaju sa izazovima internacionalizacije, ali i nacionalizacije* što za posledicu ima i pojavu novih institucija. Mandel (2007) označava pad, stabilizaciju i ponovno uspostavljanje režima kao „pritisak“ prilikom čega se preispituje i umanjuje uloga države u sistemu visokog školstva. Istovremeno, odvija se eksperiment kombinovanja „preuzetih“, „prekopiranih“ zapadnih modela sa nacionalnim interesima (Mandel, 2007; Scott, 2011). Fenomen masovnosti se – u odnosu na Zapad – pojavljuje sa zakašnjenjem od trideset godina,⁴ te se deset godina nakon promena režimâ broj studenata utrostručuje (Bardi [Bárdi i sar., 2001] i Skot [Scott, 2011] izveštavaju o povećanju broja studenata od 80% u deset zemalja u periodu 1989–2002. godine). Sistem zbog ograničenih sredstava nije u mogućnosti da školuje toliki broj studenata, pa se odgovornost ekonomskog izdržavanja konstantno deli na relaciji: država–deca–roditelji, ostavljajući prostor novim institucijama (privatni i drugi vidovi obrazovanja), što dovodi do pojave tenzija (Bárdi i sar., 2001; Mandel, 2007; Scott, 2011). Akademska elita koja učestvuje u državnom upravljanju i politici predstavlja najvažniji faktor formiranja sistema, koji međutim, nema „afinitete“ prema decentralizaciji i demokratskom dijalogu sa različitim interesnim grupama (regije, civilni i privredni sektor) – (Mandel, 2005, 2007).

Srbija pod nestabilnim uslovima koji proizlaze iz nedostatka sredstava, državnih interesa, reformskih promena i spoljnih faktora – slično ostalim državama Istočne i Srednje Evrope koje su prošle kroz promenu političkog režima – nastoji izgraditi novi sistem visokog obrazovanja koji će ujedno biti i nosilac evropskih vrednosti. S obzirom na novonastalu geopolitičku situaciju na prostoru bivše Jugoslavije (krvavi ratovi '90-ih, sankcije, NATO bombardovanje '99.), kašnjenje režimskih promena uticalo je i na sistem visokog obrazovanja. U Srbiji su demokratske promene usledile 2000. godine nakon čega je ozbiljna i perspektivna „Đinđićeva vlada“ (2001–2003.) pokazala volju za društveni dijalog (na primer, osnivanje samostalnog univerziteta bošnjačke zajednice u Sandžaku). Nakon toga se društveno-politička

⁴ Broj studenata se u Evropi između 1960. i 1970. godine povećava sa 1,8 miliona na 4,8 miliona, pri čemu najmasovnije visoko školstvo postaje u Norveškoj, Velikoj Britaniji, Italiji i Švedskoj. Menja se i rang lista najrazvijenijih zemalja. Na primer, Jugoslavija je sa 2. mesta 1960. (posle Holandije na 1. mestu) tokom 1970-tih pala na 9. mesto, a od '80. godina u međunarodnim razmerama postaje nekonkurentna (Horváth, 2003).

situacija radikalizuje, na vlast dolaze nacionalistički orijentisane političke snage. Teritorijalni integritet države se postepeno ugrožava (2006. godine osamostaljenje Crne Gore, 1999. [2008.] godine proglašenje nezavisnosti Kosova). Godine 2006. stupa na snagu novi Ustav, a na pokrajinskom nivou se počinje odvijati proces odlučne samo-organizacije (na polju donošenja odluka i ekonomije) na regionalnom nivou (2008–2009), a potom i proces samo-organizacije nacionalnih zajednica (izbori nacionalnih saveta 2010. godine), koji su imali uticaja i na podsistem visokog obrazovanja (u vidu decentralizovanih interesnih grupa upravljanja). Godine 2012. kao rezultat parlamentarnih promena, na vrhu centralne vlasti dolazi do koncentracije krajnje desničarski orijentisanih političkih snaga,⁵ koje rade na ponovnoj centralizaciji ovlašćenja (delokrug rada Autonomne Pokrajine Vojvodine [APV] i nacionalnih saveta, osporavanje nekih decentralizovanih delokruga odlukom Ustavnog Suda), što deluje destruktivno na visoko obrazovanje na jezicima nacionalnih manjima i stvara negativnu klimu na polju visokog školstva.

Državni sistem obrazovanja i visokog školstva u Srbiji se formirao u uslovima ozbiljnih društvenih problema, političkih sukoba i niskog nivoa privrednog rasta, što je dovelo do toga da se „groznica izgradnje institucija“ (Horváth, 2010: 479) nije osetila.

UNIVERZITETSKO OBRAZOVANJE MANJINSKIH MAĐARSKIH ZAJEDNICA U POGRANIČNIM REGIJAMA KARPATSKOG BASENA

U severnom delu Srbije je koncentrisana vojvođanska mađarska etnička zajednica,⁶ koja je kulturološki, etnički i istorijski povezana i integrisana u geografsku makro-regiju Karpatskog basena.⁷ Visoko školstvo u Karpat-

⁵ Srpska napredna stranka.

⁶ Prema popisu stanovništva 2011. godine u Srbiji živi 251136 Mađara. Udeo u ukupnom broju stanovnika APV iznosi 13,0% (Popis, 2011).

⁷ Karpatsko-panonsko područje (kao teritorijalna celina) – kako navode Kočiš i Varadi (Kocsis i Váradi M., 2011) – locirano je u jugoistočnom delu Centralne Evrope, zaokruženo sa Karpatima, Alpskim i Dinarskim planinskim lancima. Osam država je prisutno na ovom prostoru: Mađarska, Austrija, Slovačka, Ukrajina, Rumunija, Srbija, Hrvatska i Slovenija. Ovo područje predstavlja najveću multikulturalnu makroregiju u Evropi, koja je između 900. i 1918. godine bila politički nepodeljeni entitet (izuzev Turske okupacije u XVI i XVII veku). Ovo je zvanično predstavljalo teritoriju Mađarske Kraljevine. Nakon I Svetskog rata – na osnovu Trianonskog mirovnog sporazuma (Versaj, 1920) – dve trećine navedenog područja Mađarske je priključeno novoosnovanim susednim država-

skom basenu se na svojevrsan način razvijalo u periodu nakon promena političkih sistema. U tom procesu je Mađarska država odigrala ključnu ulogu, pri čemu su i razvojne smernice visokog obrazovanja manjinskih mađarskih zajednica (između ostalog i vojvođanska) bile jedan od značajnih faktora.

Jedan od prioriteta *mađarske politike grantova*⁸ jeste *podrška obrazovanju* (obrazovanje na maternjem jeziku do nivoa visokog obrazovanja, kao i drugi prioriteti vezani za manjinski jezik i kulturu), sa posebnim akcentom na povećanje nivoa njegovog kvaliteta, što nadalje doprinosi ravnopravnosti, poboljšanju pozicije i očuvanju identiteta (Bárdi i Misovicz, 2010; Papp Z., 2010a). Cilj politike podrške jeste stvaranje intelektualne elite u manjinskim zajednicama Karpatskog basena održavajući sisteme podrške koji su različiti u vremenu, prostoru, kao i u kontekstu političkih i konfliktnih odnosa. Potreba regiona sa manjinskim zajednicama (kojima se politika podrške prilagođava nezavisno od sistema vlasti na osnovu „mađarsko–mađarskih dijaloga“ [Bárdi, 2007: 159]) je nepromenljiva: *jačanje manjinskih zajednica u većinskim društvima* (njihovo snalaženje i poboljšanje položaja na tržištu rada) i istovremeno očuvanje intelektualne elite (Fábri, 2001; Papp Z., 2010a), ublažavanje i sprečavanje daljeg odliva mozgova na mađarsko–mađarskim relacijama, koji se snažno ispoljava u poslednje dve decenije.

Čete i saradnici (Csete i sar., 2010) navode potrebu za podrškom u *izgradnji mreže, razvoju saradnje mađarskih sa mađarskim institucijama*, kao i potrebu za osnivanjem jedinstvenog „Visokoobrazovnog i istraživačkog područja Karpatskog basena“ (Papp Z., 2010b: 79). U logičkom sistemu razvoj-

ma Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, kao i Čehoslovačkoj, Rumuniji i Austriji. Nove državne granice su bile podvučene na štetu Mađarske. Ogroman broj Mađara (3,3 miliona stanovnika) u pograničnim regijama se našao odjednom u politički podređenom položaju nacionalnih manjina. Kao posledica ovih dešavanja – kreirano je specifično „Mađarsko pitanje“ (pod snažnim interetničkim i međudržavnim uticajem), čije se implikacije ispoljavaju i reflektuju u raznim poljima svakodnevnog života, između ostalog i u problematici visokog obrazovanja mađarske nacionalne manjine.

⁸ U vezi sa teritorijalnom raspodelom sredstava mađarske politike grantova Pap (Papp Z., 2010a) navodi da su 3 milijarde forinti opredeljene od strane Fondacije za razvoj obrazovanja „Szülőföld Alap Oktatási és Szakképzési Kollégiuma“ (40,0% Rumunija, 22,1% Srbija, 19,1% Ukrajina, 15,0% Slovačka). O toku politike podrške i iskorišćenju opredeljenih sredstava postoji više statističkih podataka i detaljnih izveštaja. Više o tome videti u: Bárdi, 2004, 2007; Papp Z., 2006, 2010a; Gábrity Molnár, 2005a; Jávör i Fürjné, 2010.

nih koncepcija trebalo bi integrisati misiju stvaranja prekograničnog, (trans) nacionalnog sistema saradnje koji će obuhvatiti više regiona, što bi pomoglo teritorijalnoj koheziji i razvoju (Kozma, 2004, 2005a; Horváth, 2006; Horváth i Ríz, 2006; Horváth i Lelkes, 2010; Papp Z., 2010a, 2010b; Baranyi, 2009; Fábián, 2012, NGM, 2012). Horvat i Lelkeš (Horváth i Lelkes, 2010; takođe i: Hardi, 2004; NGM, 2012; Rechnitzer, 2012) smatraju potrebnim usklađivanje i kordinaciju prekograničnih sistema visokog obrazovanja (na mađarskom jeziku) i istraživanja, ali i paralelne inicijative privrednog razvoja u regijama nastanjenim od strane mađarske nacionalne zajednice, pomoću podrške vlade i evropske zajednice. Čete i saradnici (Csete i sar., 2010) kao osnovne probleme visokog obrazovanja Karpatskog basena, koji su nastali pod stalnim pritiskom nasleđenih postsocijalističkih tradicija i stalne želje za zadovoljenjem evropskih standarda navode: oskudne izvore finansiranja, finansijsku samostalnost nasuprot normativnoj podršci prekograničnim institucijama, praćenje potreba privrednog sektora, masovnost određenih profila.

Mađarsko visoko obrazovanje u regiji Karpatskog basena prema mnogim kriterijumima (diverzifikacija, homogenizacija, internacionalizacija, denacionalizacija kao i prema novom kriterijumu deteritorijalizacije) prati dinamiku evropskog sistema visokog obrazovanja (preuzimanje modernih „zapadnih modela“), a da se pritom rukovodi različitim državnim, nacionalnim i manjinskim interesima. Možemo reći da se visoko školstvo regije razvija na dva ključna nivoa – ličnom i institucionalnom:

1. Kao međunarodni oblici *mobilnosti – kretanja* (migracije sa ciljem obrazovanja, politika stipendiranja i grantova);
2. Kao međunarodna *orijentacija očuvanja nacionalnog identiteta* (kao posledica denacionalizacije i deteritorijalizacije), kroz isturena obrazovna odeljenja, politiku podrške, osnivanje institucija.

**STVARANJE MANJINSKIH ELITA
I MIGRACIJE SA CILJEM OBRAZOVANJA
KAO JEDINSTVENE ODLIKE INTERNACIONALIZACIJE
VISOKOG OBRAZOVANJA U KARPATSKOM BASENU**

Od '90-tih godina prošlog veka intenzivne su migracije s ciljem obrazovanja na relaciji Mađarske i okolnih zemalja. Ova vrsta obrazovne mobilnosti koja se odlikuje karakteristikama internacionalizacije visokog obrazovanja ima nekoliko specifičnosti: etnički karakter (Grečić, 2001; Gödri, 2004), etnička, jezička i kulturološka sličnost (Kiss, 2004), viši kvalitet visokog obrazovanja na mađarskom (maternjem) jeziku, nego u regijama država iz kojih ljudi odlaze. Politika stipendiranja Mađarske države je takođe snažan privlačan faktor. Fejšmit i Zakariaš (Feischmidt i Zakariás, 2010); takođe i: Gödri, 2010) objašnjavaju ove „migracije“ prema „matičnom centru“⁹ iz jedne šire društvene perspektive, prema kojoj je u pitanju iskorak iz manje povoljnog manjinskog statusa. Odluka o migraciji nije konačna (Rédei, 2009) a prekogranične manjinske zajednice nadaju se povratku obrazovane intelektualne elite. Međutim, praksa u poslednjih dvadeset godina pokazuje da „obrazovanje studenata koji dolaze iz regija van Mađarske u nju predstavlja samo oruđe migracije“ (Csete i sar., 2010: 145; Epare, 2008), pa se ideja o ostanku u državi rođenja može označiti kao zastarela (Csete, 2006; Erdei i Papp Z., 2006).¹⁰

U procesu internacionalizacije mađarskog sistema visokog obrazovanja Berač (Berács, 2012) navodi da su mađarski studenti iz susednih država ključni faktor. Školske 2010/2011. godine se u 69 visokoškolskih ustanova u Mađarskoj na redovnim studijama obrazovalo 240727 studenata. Od toga je bilo 15889 inostranih studenata, od kojih je 5593 dolazilo iz susednih zemalja (OÉ, 2011). Udeo studenata iz inostranstva (na redovnim studijama) u Mađarskoj je 6,6%, po čemu i dalje zaostaje u odnosu na države OECD-a, u kojima je taj udeo 2010. iznosio 8% (OECD, 2012). Uprkos tome, Mađarska na listi najznačajnijih zemalja prema prijvatu inostranih studenata zauzima

⁹ Mađarska se često poistovećuje sa pojmom „matične države/matice“ u naučnim i nacionalnim diskursima mađarsko-mađarkog dijaloga. Isto tako se koristi pojam „države rođenja“ – za mesto boravka mađarske nacionalne manjine u susednim zemljama.

¹⁰ O obrazovanju pripadnika prekograničnih mađarskih zajednica u visokoškolskim ustanovama Mađarske i fenomenu „odliva mozgova“ više videti u: Kiss, 2004; Erdei, 2005; Gödri, 2005, 2010; Erdei i Papp Z., 2006; Csete, 2006; Epare, 2008; Csete i sar., 2010. Prema regijama: Srbija (Fercsik, 2008; Gábrity Molnár, 2008c; Szügyi i Takács, 2011), Ukrajina (Kádár, 2008) i Rumunija (Gödri, 2004).

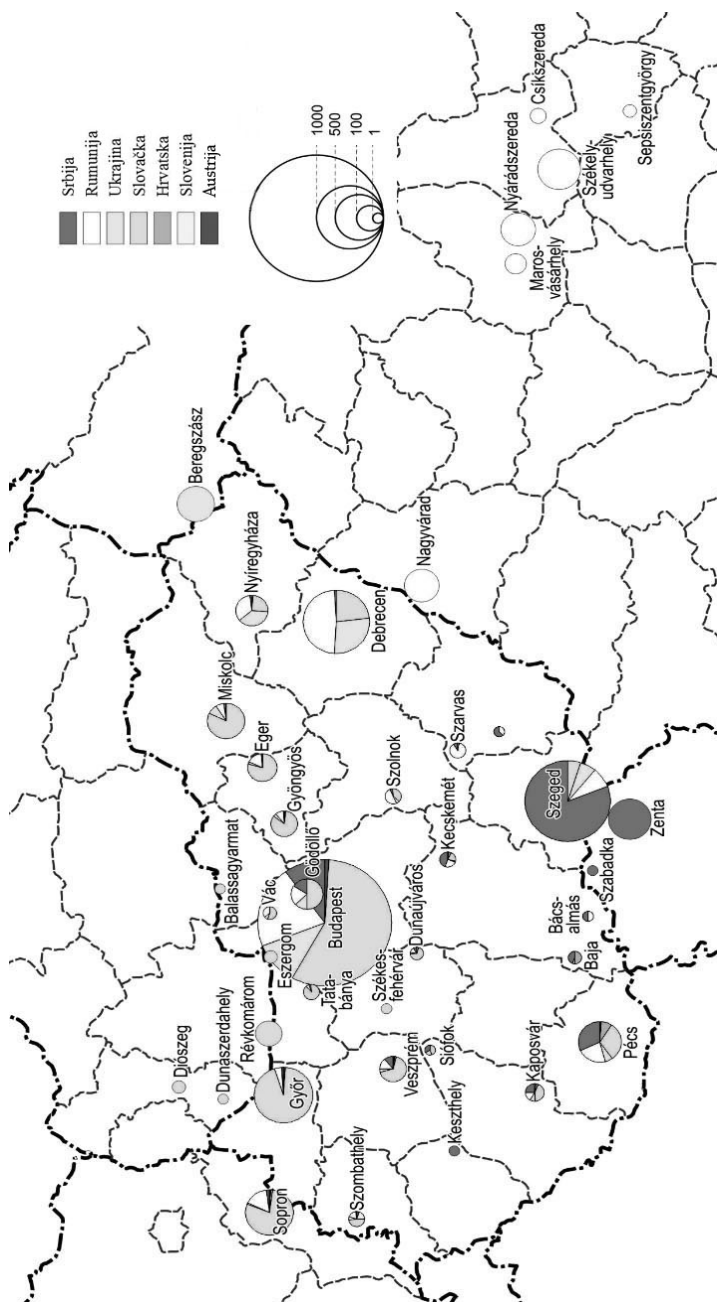
visoko 19. mesto (Takács i Kincses, 2013), a broj studenata iz susednih zemalja pokazuje permanentni uzlazni trend (Rédei, 2009). U proseku, broj i udeo učesnika u sistemu visokog obrazovanja dinamično raste u proteklom periodu, a kontigent inostranih studenata prati ekspanziju visokog obrazovanja Mađarske.¹¹ Na osnovu *Šeme I* se može zaključiti da odnos broja prekograničnih mađarskih studenata prema mestu dolaska zavisi od veličine manjinske mađarske zajednice u određenoj državi (stoga je redosled najznačajnijih zemalja iz kojih oni dolaze sledeći: Rumunija, Slovačka, Srbija, Ukrajina, Hrvatska, Austrija i Slovenija).

Na osnovu podataka iz *Centralne baze podataka o upisu* (Educatio, 2012)¹² teritorijalno su ilustrovani prihvatni centri obrazovnih migracija, mesta u Mađarskoj koja su izabrana od strane studenata iz susednih zemalja, kao i to iz kojih delova Karpatskog basena oni dolaze („matrica odakle–kuda“).

¹¹ U odnosu na 1995/96. školsku godinu (1995/96.=100), u periodu do 2010/11. broj studenata se u Mađarskoj povećao za 81% (sa 132997 na 240727), dok se udeo inostranih studenata u posmatranom periodu povećao za 152% (sa 6300 na 15889 studenata). Udeo broja studenata koji dolaze iz prekograničnih regiona Karpatskog basena se povećao za 136% (sa 2365 na 5593 studenata) – (OE, 2011).

¹² 89% mađarskih studenata iz prekograničnih regija (N=14284) prijavljuju se i polažu prijemne ispite za osnovne studije (akademske i integrisane). Veća odstupanja po regionalnoj osnovi nisu primetna. 89% studenata se prijavljuje na studijske programe u Mađarskoj, a 11% njih na isturene studijske programe (najviše u Rumuniji [34%] i Ukrajini [25%]). *Napomena:* Zahvaljujem se Dr Žužani Verosta i Sabolču Fodor koji su mi omogućili pristup bazi podataka *Educatio Kft.*

Šema 1 Prijavljene studenti u sistem visokog obrazovanja Madarske prema mestu dolaska, 2005–2010, osoba



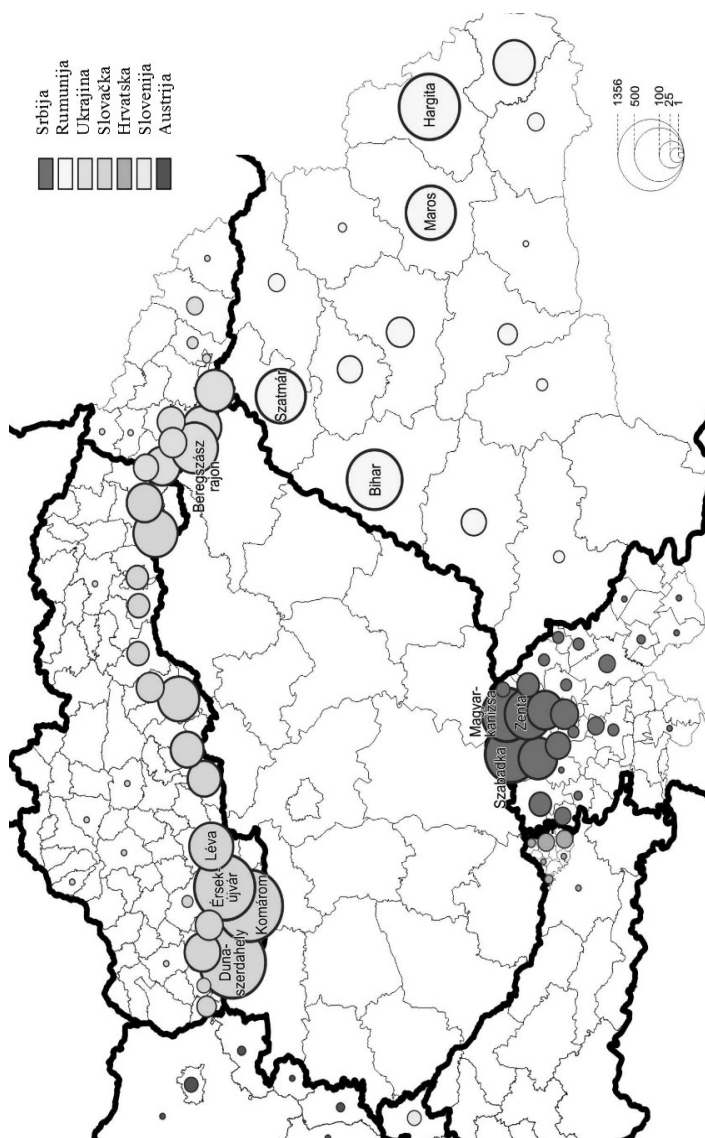
Izvor: Delo autora rada na osnovu baze podataka Educatio; Kartografija: Dr Patrik Tatrai, MTA CSFK FTI (Akademija nauka Madarske), 2012.

Napomena: Simboli izvan granica Madarske predstavljaju lokacije isturenih odeljenja madarskih visokoškolskih ustanova.

Imajući uvid u kompletan kontigent studenata iz prekograničnih zemalja Karpatskog basena, očigledno je da se najveći broj učenika prijavljuje na studije u Budimpeštu (49,4%), a zatim po značaju slede Segedin (13,1%), Debrecin (9,3%), Đer (5,8%), Šopron (3,9%) i Pečuj (3,0%) – (*Šema 1*). Takáč i Kinčes (Takács i Kincses, 2013) zapažaju odnos između teritorije porekla i izabраних obrazovnih centara. Naime, pokazuje se da se teritorijalno udaljeniji studenti više odlučuju za obrazovanje u glavnom gradu. Studenti sa mestom stanovanja u pograničnoj regiji odlaze u bliže, lokalne univerzitetske centre. Shodno tome, izdvojili su se regionalni univerzitetski centri: Segedin, Pečuj, Đer, Šopron, Miškolc, Debrecin i Njiredhaza. Studenti iz Vojvodine (odnosno Srbije) se u 52% slučajeva odlučuju za dalje obrazovanje u Segedinu.

Najznačajnija područja iz kojih studenti dolaze su: Révkomárom/Komárno (7,7%), Dunaszerdahely/Dunajská Streda (7,2%), Érsekújvár/Nové Zámky (5,5%), Szabadka/Subotica (4,4%) i Magyarkanizsa/Kanjiža (3,7%) i podudaraju se sa teritorijalnom raspodelom i veličinom prekograničnih mađarskih zajednica (*Šema 2*).

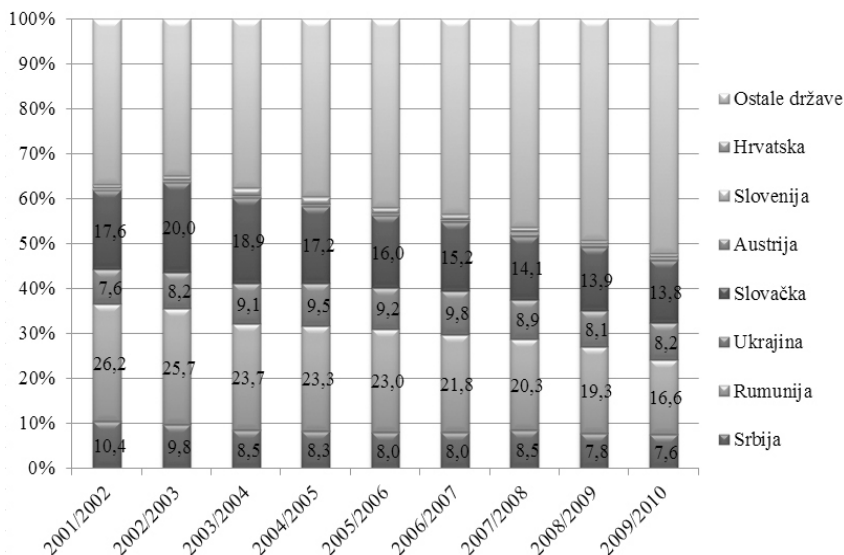
Šema 2 Prijavljeni studenti u sistemu visokog školstva Mađarske prema područjima iz kojih dolaze (mesto stalnog prebivališta) 2005–2010, osoba



Izvor: Delo autora rada na osnovu baze podataka Educatio; Kartografija: Dr Patrik Tatrai, MTA CSFK FTI (Akademija nauka Mađarske), 2012.

Šema 3

Udeo inostranih studenata u Mađarskoj (državljeni Srbije, Rumunije, Ukrajine, Slovačke, Austrije, Slovenije i Hrvatske), 2001–2009, %



Izvor: Delo autora rada na osnovu baze podataka KSH, 2012.¹³

U poslednjoj deceniji smanjio se udeo prekograničnih studenata iz regije Karpatskog basena za 15% (u ukupnom broju inostranih studenata: 2001/2002: 63,1%, dok je njihov udeo 2009/2010: 47,7%). Smanjenje broja studenata je posebno osetno u slučaju Rumunije i Slovačke. Kod broja studenata iz Ukrajine je takođe primetan trend opadanja, što se može dovesti u vezu sa jačanjem i razvojem univerzitetskih i drugih visokoškolskih institucija u tim zemljama (Šema 3). Samo nekoliko godina nakon osnivanja novih visokoškolskih institucija u prekograničnim regijama, broj prijavljenih studenata je iznosio par hiljada (2695 studenata na Univerzitetu „Selye János“ u Slovačkoj, 934 studenata u višoj školi u Podkarpatju, 1940 studenata na Univerzitetu „Sapientia“ u Transilvaniji).¹⁴

¹³ Centralni zavod za Statistiku, Mađarska (Központi Statisztikai Hivatal – KSH, 2012).

¹⁴ Na osnovu radova Alberta (Albert, 2009), Tonka (Tonk, 2012) i Orosa i Sikure (Orosz i Szikura, 2011), Čete i saradnici (Csete i sar., 2010: 140) navode broj studenata u prekograničnim regijama: on u Slovačkoj iznosi 5887, u Rumuniji je 38085, u Srbiji 3298, a u Ukrajini 1923. Nove slovačke i ukrajinske institucije apsorbiraju 45–50% lokalnih mađarskih studenata.

NOVI UNIVERZITETI MANJINSKIH ZAJEDNICA

Univerziteti su važni nosioci izgradnje nacionalne svesti, a glavni cilj njihovog postojanja jeste „stvaranje političko-kulturološki lojalne intelektualne elite, odnosno stručnih kadrova“. Pošto je širom sveta nedovoljno zastupljeno univerzitetsko obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina,¹⁵ veoma je važno njegovo institucionalizovanje (Salat, 2012). Obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina svuda u svetu predstavlja *problem i predmet konflikata* (Kozma, 2005a; Berényi, 2005; Papp Z., 2012). U kulturološki podeljenim društvima, zajednice marginalizovane na osnovu etničke, jezičke i religijske pripadnosti često su nosioci tenzija (Salat, 2012: 49). Kozma (Kozma, 2005a: 13-14) smatra da su „rizična područja“ na polju visokog obrazovanja na primer škotsko-velška regija, zemlje Beneluksa (flamansko-valonska, nemačka, holandska), baltička regija (nemačko-ruska, litvansko-poljska), Mediteran (baskijska, južno-tirolska, nemačka, slovenačka), kao i regija Balkana (albanska, makednoska, bošnjačka, bugarsko-turska). Za ova područja, karakterisitčna su često promenljiva, pojedinačna rešenja i *stalna kontrola većinske etničke zajednice* (Kozma, 2005a; Mandel, 2005, 2007; Papp Z., 2012).

Šalat (Salat, 2012: 50) objašnjava da u okviru jedne dominantne kulture „[...] sadržaji na maternjem jeziku i sa kulturološkim specifičnostima, kao i kontrola nad institucijama čine ustanove pogodnim za ono što marginalizovanim manjinskim zajednicama predstavlja najveći izazov, a to je *kulturna reprodukcija* [...]“. Jezik je prema Papu (Papp Z., 2012: 10, 14) pod uticajem „državnog i manjinskog nacionalizma“. Preuveličana „pažnja“ posvećena „maternjem jeziku“ (u slučaju prekograničnih mađarskih zajednica) potiskuje razvoj na ostalim poljima, gubeći iz vida kompleksnost „obrazovnih“

¹⁵ Činjenično stanje potkrepljuje i Preporuka (1353) pod nazivom „*Predlog za učešće pripadnika nacionalnih manjina u sistemu visokog obrazovanja*“ doneta na parlamentarnoj skupštini Saveta Evrope 1998. godine, u kojoj su evropskim zemljama predložene smernice za poboljšanje nacionalne politike visokog obrazovanja (protiv asimilacije, s ciljem formiranja nacionalne politike visokog obrazovanja koja će odgovarati potrebama pripadnika nacionalnih manjina) – (Salat, 2012). Zajednice nacionalnih manjina u regiji Karpatskog basena su takođe u nepovoljnom položaju. Broj visokoobrazovanih pripadnika nacionalnih manjina je znatno manji u odnosu na broj visokoobrazovanih pripadnika većinskog stanovništva (u proseku za 50%). Detaljnije u: Szabó, 2006; Albert, 2009; Orosz, 2005; Kész, 2010; Gábrity Molnár, 2006a; Csete i sar., 2010. Čete i saradnici (Csete i sar., 2010) navode sledeće procentualne odnose po regijama, na relaciji manjinsko-većinskog stanovništva: Rumunija 7,8–10,0%, Slovačka 5,4–9,8%, Srbija 6,1–9,4%, Ukrajina 5,2–12,4%.

potreba i zahteva obrazovnog sistema. Pozivajući se na primere modernih evropskih institucija, Polonji (Polonyi, 2005: 86) ističe, da „je vreme prošlo nad većinsko-koncipiranim državnim nacionalizmom (...)“ i da se nacionalni identitet formira u globalnim, evropskim razmerama. Višejezične zajednice uživaju prednost i uspešno se integrišu u *kontekst evropske komunikacije*. Višejezični univerziteti (sa nacionalnim manjinama u pograničnim regijama) predstavljaju pravu i savremenu alternativu, zamenjujući vladajuću praksu monolingvalnih visokoobrazovnih institucija.

Iskoristivši izmenjenu političku situaciju '89/90. godine, manjinske mađarske zajednice u regiji Karpatskog basena,¹⁶ započele su proces osnivanja samostalnih institucija. Kozma (Kozma, 2005b: 35) ove institucije naziva „rezultatom vakuma u vlasti“,¹⁷ čije su preteče *istureni studijski programi i odeljenja*. Otvaranje isturenih obrazovnih odeljenja je „proisteklo iz srećnih političkih, kulturoloških i ekonomskih okolnosti“. One se vremenom osamostaljuju, institucionalizuju, da bi ih na kraju država integrisala u svoj sistem visokog obrazovanja (Kozma, 2004: 80, Fábri, 2001). Ove institucije prate razvoj političke i ekonomske situacije, spremne su za preuzimanje rizika, nude praktične obrazovne profile (u različitim vidovima: učenje na daljinu), imaju preduzetnički duh, a istovremeno imaju snažnu (kako finansijsku, tako i moralnu) podršku. U regiji Karpatskog basena je istovremeno pokrenuto *13 isturenih obrazovnih odeljenja na teritoriji 4 države u proteklih dvadeset godina (Šema I)*.¹⁸

¹⁶ Pojam „manjinske mađarske zajednice u regiji Karpatskog basena“ definiše Pap (Papp Z., 2012: 3) na osnovu radova Sarke (Szarka, 1999) i Bardija (Bárdi, 2004) kao prinudne zajednice, ostatke dobrovoljnih starosedelačkih zajednica nastalih nakon Trianonskog mirovnog sporazuma po završetku I Svetskog rata. Kao sinonimi se koriste „*prekogrančni Mađari*“, „*Mađari izvan matične države*“, „*manjinski Mađari*“ – termini koji se koriste i u poglavljima ovog rada.

¹⁷ Vojvodanski Mađari i njihova politička elita je prema Gabrić Molnar (Gábrity Molnár, 2006a) ovu šansu propustila (pre svega zbog balkanskih ratnih previranja), te se i u današnje vreme bori za osnivanje mađarskih visokoškolskih institucija.

¹⁸ U Slovačkoj: Diószeg/Sládkovičovo, Királyhalmec/Kráľovský Chlmec, Révkomárom/Komárno i Dunaszerdahely/Dunajská Streda; u Ukrajini: Beregszász/Berehove; u Rumuniji: Nyárádszereda/Miercurea Nirajului, Székelyudvarhely/Odorheiul Secuiesc, Marosvásárhely/Târgu Mureş, Nagyvárad/Oradea, Csíkszereda/Miercurea Ciuc, Sepsiszentgyörgy/Sfântu Gheorghe; i u Srbiji: Szabadka/Subotica i Zenta/Senta.

Vremenom se sve više studenata uključivalo u studijske programe isturenih odeljenja u svojoj državi,¹⁹ a ona su sa druge strane umnogome poboljšala razvoj već postojećih visokoškolskih institucija, prenošenjem primera dobre prakse i nastavnog programa i „otvarajući put ka lokalnom obrazovanju“. U praksi istureni studijski programi imaju mnoge probleme pravnog karaktera, jer je stečene diplome potrebno nostrifikovati. Obrazovanje se odvija isključivo na mađarskom jeziku (dominiraju studijski programi vezani za agrarne nauke, hortikulturu i privredno-ekonomske nauke), a oni koji završe studije ne nauče u dovoljnoj meri jezik svoje sredine (uslov tržišta rada), te stečeno zvanje i struku mogu komercijalizovati uglavnom samo ukoliko su u prilici da osnuju svoje poslove-preduzeća. Rehnicher (Rechnitzer, 2011) na osnovu izvršenih analiza navodi da istureni studijski programi mađarskog visokoškolskog sistema (u susednim zemljama) čine 4,5% ukupnog visokoškolskog obrazovanja Mađarske. Ovi studijski programi u okviru procesa internacionalizacije visokog obrazovanja služe u nacionalne svrhe, odnosno u svrhe „očuvanja manjinskih nacionalnih zajednica“.

OSNIVANJE I RAD NOVIH SAMOSTALNIH VISOKOŠKOLSKIH USTANOVA

Kozma (Kozma, 2004: 88-89) definiše sledeće karakteristike osnivanja novih institucija:²⁰ raznolikost tematike (shodno potrebama privrede i obrazovanja), eksploatiranje i prezentovanje na različitim političkim nivoima (republičkim i pokrajinskim, među većinskim i manjinskim društvenim grupama), ublažavanje „antagonizma i predrasuda“ (Fábrí, 2001: 155). Sa druge strane, karakteriše ih spontanost, nedostatak koordinacije, nestabilnost i slabost lokalne društvene situacije, nedostatak lokalne saradnje (među predstavnicima lokalne samouprave, crkve, privrednog sektora i akademske elite) – (Kozma, 2003, 2004, 2005a). Kozma (2003) takođe ističe značaj

¹⁹ U Slovačkoj je najmanji broj studenata (u periodu 2005–2010 ukupno 140 studenata) na isturenim programima (uz tendenciju pada), čemu je doprinelo osnivanje novog jakog univerziteta mađarske zajednice. U ostalim regijama – na primer u Rumuniji – broj studenata na isturenim studijskim programima je još uvek visok (1125 studenata) – (*Šema 1*).

²⁰ Mađarska država je, saradujući sa organizacijama mađarske manjinske zajednice u susednim zemljama, podržala inicijative osnivanja visokoškolskih ustanova. Tako su osnovani u Ukrajini Podkarpatska Mađarska visoka škola „Rákóczi Ferenc II“ (1996), u Rumuniji Mađarski univerzitet „Sapientia“ (2001) i Partium hrišćanski univerzitet (2001) i u Slovačkoj Univerzitet „Selye János“ (2003) – (Orosz i Szikura, 2011; Salat i sar., 2010; Albert, 2009).

tzv. „menadžera promene“ – nosioca promena (*change agents*) u procesu osnivanja institucija. Neophodna je ozbiljna politička volja i dogovor o osnivanju novih samostalnih institucija, njihovom pravnom statusu i izvorima finansiranja (Polonyi, 2005). Svakako je nepohodna i podrška manjinskoj zajednici od strane države (Kozma, 2003), jer inače se novoosnovane institucije mogu suočiti sa ozbiljnim finansijskim, infrasturkurnim i kadrovskim problemima (Fábri, 2001).

Odobranje (akreditacija) novih ustanova vrši „druga država“ (Csete i sar., 2010: 146), te je po mišljenju Šalata (Salat, 2012) to moguće isključivo ako osnivanje novih manjinskih institucija prati stvaranje formalnih okvira na federativnom ili autonomnom nivou. „Krajnji cilj je prihvatanje samostalne institucije“ od strane lokalnog (kako manjinskog, tako i većinskog) društva (Kozma, 2005a: 178).

U narednom tekstu, biće *sumirana iskustva u osnivanju dve institucije u regiji Karpatskog basena* (Univerzitet „Selye János“ [USJ, Révkomárom/Komárno, Slovačka] i Podkarpatska Mađarska visoka škola „Rákóczi Ferenc II“ [PMVŠRF II, Beregszász/Berehove, Ukrajina]),²¹ koja mogu biti od koristi vojvodanskoj mađarskoj zajednici prilikom osnivanja sličnih institucija sa sedištem u Subotici.

Napori za osnivanje ovih institucija, su u oba slučaja, bili višegodišnji (višedecenijski). Početne inicijative za osnivanje manjinskih visokoškolskih institucija (zbog političkih napada i pritisaka nacionalistički nastrojenih državnih organa/visokoškolskih ustanova [Pozsony/Bratislava, Nyitra/Nitra, Kiev/Kijiv i Ungvár/Uzshorod]) nisu urodile plodom. Obe institucije su osnovane kao rezultat političkih kompromisa i istorijski pogodnih trenutaka. Razlozi za njihovo osnivanje su *očuvanje intelektualne elite*, njeno ponovno udruživanje, poboljšanje situacije severnih i podkarpatskih mađarskih zajednica, slaba zastupljenost u visokom obrazovanju, nedovoljno poznavanje jezika, omogućavanje kulturne reprodukcije, očuvanje identiteta, izjednačavanje položaja (Sidó, 2002; Albert, 2009; Kész, 2010; Orosz 1997, 2005).

²¹ Godine 2010. u Révkomárom/Komárno i 2012. u Beregszász/Berehove je obavljeno 10 dubinskih intervjua sa rukovodiocima visokoškolskih ustanova (rektori, dekani, predsednici). Detaljnije su analizirani osnivanje i rad jedne samostalne državne institucije (osnovane od strane Slovačke države) – (USJ, Révkomárom/Komárno) i jedne više škole osnovane od strane jedne po brojnosti manje mađarske manjinske zajednice u podkarpatskoj regiji (čiji rad je finansiran iz donacija Mađarske države) – (PMVŠRF II, Beregszász/Berehove).

Danas Univerzitet „Selye János“²² u Révkomárom/Komárno²³ pohađa oko 3000 studenata raspoređenih na tri fakulteta: Fakultet ekonomskih nauka, Pedagoški fakultet, Fakultet za reformatorske teološke nauke, koji su na više studijskih nivoa u skladu sa Bolonjskim procesom. Podkarpatska Mađarska visoka škola „Rákóczi Ferenc II“²⁴ u Beregszász/Berehove²⁵ okuplja 934 studenta (uključujući i studente koji nastavu pohađaju na isturenim studijskim odeljenjima) i to na sledećim departmanima: Departman za istoriju i društvene nauke, Departman za pedagogiju i psihologiju, Filološki departman (mađarski, ukrajinski, engleski jezik), Departman za matematiku, Departman za biologiju i Departman za geonauke.

²² Univerzitet grada Révkomárom/Komárno (*Schola Comaromiensis*) (1992) je posredstvom druge generacije političara iz redova manjinske zajednice, ustupio mesto univerzitetu osnovanom od strane države, na taj način omogućavajući najbolje uslove za obrazovanje intelektualne kritične mase Mađara u Slovačkoj (Bordás, 2010).

²³ Révkomárom/Komárno je naselje u administrativnoj jedinici Komárom/Komárno sa 34349 stanovnika, gde Mađari sa cca. 60% čine apsolutnu većinu. Broj studenata na Univerzitetu „Selye János“ je 2008/09. iznosio 2695. U Slovačkoj pripadnici mađarske zajednice su u velikom broju prisutni na više visokoškolskih institucija. U najvećem broju uče na sledećim univerzitetima: posle Univerziteta „Selye János“ (Révkomárom/Komárno), na Univerzitetu Constantine (Nyitra/Nitra) sa 1130 studenata, na Slovačkom tehničkom univerzitetu u Bratislavi (Pozsony/Bratislava) sa 961 studenata i na Univerzitetu Comenius (Pozsony/Bratislava) sa 793 studenta (Albert, 2009).

²⁴ Naslednik je Više pedagoške škole u Beregszász/Berehove (1994). Država Mađarska je dala podršku inicijativi osnivanja prekograničnih isturenih studijskih programa (Pedagoška viša škola iz Njiredhaze je započela pedagoške studijske programe). Za formiranje samostalne podkarpatske visokoškolske ustanove bilo je potrebno svega dve godine (Orosz i Szikura, 2011).

²⁵ Na području Beregszász/Berehove živi najviše Mađara u Podkarpatju (41246 Mađara, sa 76,1% udela u broju stanovništva čini apsolutnu većinu). Broj studenata na višoj školi je 1021 (2006/07.), dok je broj studenata pripadnika mađarske nacionalne zajednice na ostalim visokoškolskim ustanovama sledeći: Nacionalni univerzitet Uzshorod (Ungvár/Uzshorod) 714 studenata, Podkarpatski državni univerzitet (Ungvár/Uzshorod) 57 studenata, Tehnološki Institut Mukachevo (Munkács/Mukachevo) 41 student, Filološka i pedagoška viša škola Mukachevo (Munkács/Mukachevo) 90 studenata. Obrazovni profil (manjinske zajednice) je prilično jednostran, prvenstveno orijentisan na društvene nauke. Razlog tome je što bez dobrog poznavanja jezika, studenti ne mogu uspešno završiti studijske programe na ukrajinskom (Kész, 2010).

**STUDIJA SLUČAJA:
OSNIVANJE I RAD MANJINSKIH INSTITUCIJA
U SLOVAČKOJ I UKRAJINI**

Sa ciljem prenošenja iskustva dobre prakse na zajednicu vojvođanskih Mađara, analiziraću faktore koji su poslednjih decenija najviše uticali na razvoj prekograničnih visokoškolskih institucija mađarske nacionalne zajednice u regiji Karpatskog basena. Posebno se mogu istaći: društvena elita na lokalnom i regionalnom nivou, menadžeri promena, politika osnivanja, način funkcionisanja i misija novoosnovanih institucija (1.), vidovi podrške i finansiranja (2.), migracija, očuvanje intelektualne elite i kulturna reprodukcija, izjednačavanje mogućnosti (3.), tržište rada, integracija u regionalno-ekonomske tokove i stepen uslužnosti (4.), zatim institucionalna saradnja i kontakti (5.).

Proces osnivanja (manjinskih) institucija i formiranja intelektualne elite karakteriše dugotrajna borba aktera u visokoškolskom sistemu i menadžera promena. Uglavnom u svakoj državi postoji inicijativa za razvoj institucija koja se vodi načelima „borbe za prava nacionalnih manjina“ nasuprot državnog nacionalizma. Duhovni centar mađarske nacionalne zajednice u Slovačkoj je Révkomárom/Komárno, u Ukrajini je to Beregszász/Berehove, dok je u Srbiji/Vojvodini to Szabadka/Subotica. Jedinstvenost neopohodne političke volje za razvoj institucija se remeti, ukoliko lični interesi (oligarhija političke i akademske elite) nadvladaju opšte društvene interese (npr. sukob interesa na relacijama Révkomárom/Komárno vs. Nyitra/Nitra, Beregszász/Berehove vs. Ungvár/Uzhhorod i Szabadka/Subotica vs. Újvidék/Novi Sad). Samostalni univerzitet mađarske zajednice lokalni profesori kojima je mađarski maternji jezik „ne prihvataju“ iz nepoverenja i ličnih interesa. U početnoj fazi visokoškolske ustanove su morale da nadomeste potreban kadar sa profesorima iz Mađarske (radi akreditacije studijskih programa). Prvobitno nastavno osoblje je bilo veoma šaroliko (pensioneri, „preraspoređeni“ profesori sa državnih fakulteta, sveži doktoranti, profesori iz Mađarske), ali nažalost, ne primenjuje se sporazum o ekvivalenciji studijskih stepena i zvanja sa Mađarskom.

Osnivanjem fondova (Fond „Selye János“ za otvaranje univerziteta [USJ, Révkomárom/Komárno], Fond za Podkarpatsku visoku školu Mađara [PMVŠRF II, Beregszász/Berehove]) pokreću se inicijative (u početku davanjem podrške za pokretanje isturenih studijskih programa), u kojima su aktivno učestovali i lokalne samouprave dotičnih *gradova*. Bez njihovog

učešća, osnivanje institucija ne može biti uspešno realizovano. Potrebno je *udruživanje političke elite* sa „borcima za pravo na visoko obrazovanje pripadnika manjinskih zajednica“ (akademska i lokalna intelektualna elita, crkva i druge zainteresovane strane), koji su upućeni jedni na druge. Udruživanje sa većinskom nacionalnom zajednicom ne funkcioniše. Novoosnovane (prekogranične) institucije u regiji Karpatskog basena nemaju kapacitete za preuzimanje modernih evropskih modela visokoškolskih ustanova zasnovanih na principima *multikulturalizma* (rušenje jezičkih barijera i antagonizama). Prekogranični mađarski studenti uglavnom ne znaju (dobro) jezik svoje države, pa *važnost jezika* (višejezičnosti) naglašavaju obe ustanove u okviru svojih misija, pokretanjem posebnih programa (dopunski kursevi za učenje ukrajinskog jezika, nekoliko predmeta po semestru koji se slušaju na ukrajinskom jeziku [PMVŠRF II, Beregszász/Berehove], osnivanje Departmana za Slovački jezik i književnost [USJ, Révkomárom/Komárno]. Pitanje državnog jezika se tretira kao zahtev koji nameće tržište rada.

Cilj novoosnovanih institucija je da visokoobrazovani mladi mađarske nacionalnosti studiraju i diplomiraju u svojoj državi (radi unapređenja njihovog položaja, povećanja broja visokoobrazovanih i smanjenja migracije), a koji će zahvaljujući stečenim kompetencijama moći da se zaposle u državnoj ili privatnoj sferi, ostvarujući na taj način *kulturološku reprodukciju svoje manjinske zajednice*.

Obično su studenti i roditelji podozrivi prema novoosnovanim institucijama. Potrebno je vremena za stvaranje pozitivnog imidža. Međutim, one poseduju i određene prednosti, kao što su: mogućnost studiranja na mađarskom jeziku, stečena diploma na mađarskom jeziku, blizina, manji troškovi studiranja, mogućnosti smeštaja u studentskim domovima.

Za ostvarenje dugoročne održivosti institucija i kvalitetnog nastavnog programa, neophodni preduslovi su *finansijska samostalnost i samostalnost u donošenju odluka* (opredeljena sredstva iz državnog budžeta većinske zajednice – USJ, Révkomárom/Komárno), pri čemu je podrška matične države manjinske zajednice prisutna samo kao dodatni izvor finansiranja. Novčana pomoć Mađarske je uvek „politički zavisna“, teško procenjiva i nesigurna, tako da je otežano funkcionisanje privatne visokoškolske ustanove u Ukrajini (PMVŠRF II, Beregszász/Berehove), koja ne ostvaruje pomoć iz državnog budžeta. Kontinuitet se može ostvariti jedino ako institucija radi na povećanju broja studenata, na angažovanju kvalitetnog obrazovnog ka-

dra, uspostavljanju sistema postdiplomskih studijskih programa i edukaciji odraslih, kao i na organizaciji istraživačkih aktivnosti koje mogu predstavljati dodatni izvor prihoda.

Institucionalizacija naučno-istraživačkog rada i razvoj prekogranične saradnje predstavljaju prioritet (međutim, u analiziranim ustanovama teško funkcionišu mehanizmi saradnje na relaciji privreda–vlada–univerzitet, inovativna CBC-saradnja²⁶).

Nove ustanove se prilagođavaju procesima internacionalizacije (isturena studijska odeljenja, mobilnost), ali teško mogu da ispune kriterijume diverzifikacije (šaroliki studijski programi, obavljanje raznovrsne naučno-istraživačke i obrazovne delatnosti na regionalnom nivou, finansijska stabilnost, moderan evropski multikulturalizam i višejezičnost). Zadatak samostalnih visokoškolskih institucija u prekograničnim regijama bi bio – razvijajući svoju delatnost na principima evropskog visokoškolvstva – ostvarenje raznovrsnosti obrazovnih delatnosti putem internacionalizacije razvoja nauke i inovativnog visokoobrazovnog sistema, podsticanjem prekogranične saradnje i razvoja naučno-istraživačke delatnosti.

Istakao bih sledeće reči dva rukovodioca analiziranih visokoškolskih institucija:

(...) „Ne planirajte mnogo. Treba delovati, ne razmišljati mnogo. Put je pun prepreka. Aktivni su lokalni ljudi koji su opredeljeni za svoj cilj, imaju svoje zamisli koje ostvaruju svojom doslednošću.“ – Predsednik (PMVŠRF II, Beregszász/Berehove).

(...) „Mislim da su vođovdanski i uopšte južni Mađari, (...) moderniji u odnosu na Mađare u Transilvaniji i Slovačkoj. Tu su veoma dobra hrvatska, slovenska, austrijska i nemačka iskustva i modeli, i mogu da zamislim da će uspešno osnovati jedan uslužno orijentisan univerzitet, koji neće samo realizovati već prethodno definisane programe, već će moći reagovati shodno potrebama, sarađivati i pokušati uvesti novine. Pretpostavljam da je Subotici potreban takav jedan mali uslužno orijentisan univerzitet, koji će imati kapaciteta da brzo reaguje i sarađuje sa svim regionalnim igračima.“ – Dekan (USJ, Révkomárom/Komárno).

²⁶ CBC – Cross-border Cooperation – prekogranična saradnja.

INICIJATIVE ZA OSNIVANJE INSTITUCIJE MANJINSKE ZAJEDNICE MAĐARA U SRBIJI

Sistem visokog školstva Srbije je tradicionalno opterećen državnom birokratijom, a politika je u velikoj meri upletena u tokove visokog obrazovanja. Veliki je uticaj centralne vlasti ministarstva, odnosno beogradskih interesnih grupa (akreditacija, donošenje zakona, itd.) i ne postoji interes za poboljšanje uslova visokog obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina, dok potrebe privrednog sektora i tržišta rada najčešće nisu uzeti u obzir.

U regionu se pojavljuje sve veći broj privatnih univerziteta. Uticaj akademske oligarhije je veliki i prepliće se sa drugim interesnim sferama (vlasnici privatnih univerziteta su ujedno i političari). Problemi koji su karakteristični za Suboticu, prisutni su na nivou cele zemlje: državna birokratija omogućuje uslove slobodnog tržišta od čega ostvaruje korist i akademska oligarhija. Tako sve zainteresovane strane (osim studenata, običnih poreskih obveznika, pripadnika nacionalnih manjina i sektora privrede) mogu uspešno „stišavati“ i održavati ovakvu situacija, uprkos međusobnim javnim „prozivkama“.

Subotica, grad lociran 10 km od srpsko-mađarske granice predstavlja duhovni centar vojvođanskih Mađara. Tradicija visokog obrazovanja u ovom gradu datira još iz XVIII veka. Vagner (Wagner, 2011) u svojoj studiji spominje nastavni seminar osnovan 1870. godine koji je u Mariji Tereziopelu (*Maria Theresiopel*) omogućavao obrazovanje mladih u ovom gradu. Kasnije je u Subotici osnovan prvi fakultet u Vojvodini, tačnije pravni fakultet, koje je radio u periodu između 1920. i 1940. godine. Od 1945. godine je usledila sistematska degradacija visokog školstva u regionu (Gábrity Molnár, 2006; Uvalić, 1952. Navodi: Horváth, 2010).

Na osnovu istorijskih činjenica, može se zapaziti *stagnacija visokoškolskih institucija u Subotici* i pograničnim regijama Srbije (podaci o kretanju broja studenata: 2009/2010 u Novom Sadu je broj studenata porastao za 68%, u Vojvodini za 44%, dok u Subotici za svega 13%, a pojavljuje se problem neispunjenosti kvote studijskih programa) – (TT VAT, 2013).²⁷ Gabrić Molnar (Gábrity Molnár, 2003, 2005a, 2006a), Takač (Takács, 2009a, 2009b, 2010a) i Korhec (Korhecz, 2012, 2013) navode karakteristike visokog školstva u regionu, koje se bori (i) sa problemima ostvarenja prava ma-

²⁷ Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice; Autonomna pokrajina Vojvodine (Tartományi Titkárság Vajdaság Autonóm Tartomány – TT VAT, 2013)

njinskih zajednica: mala zastupljenost predstavnika pojedinih nacionalnih zajednica u visokom školstvu, njihov mali udeo u ukupnom broju visokoobrazovanog stanovništva, oskudna ponuda studijskih programa na jezicima nacionalnih manjina, migracija u cilju obrazovanja koja poprima sve veće razmere.²⁸ Takođe se navodi značaj obrazovanja mladih na maternjem jeziku u državi rođenja i povećanja udela u ukupnom broju visokoobrazovanog stanovništva (kao i očuvanje nacionalnog identiteta, maternjeg jezika, sticanje veština i znanja u skladu sa evropskim standardima, afirmacija na tržištu rada, izjednačavanje šansi). Potrebu i inicijativu za razvojem visokoobrazovnih institucija u Subotici je do sada u najvećoj meri izrazila zajednica mađarske nacionalnosti.

Pitanja visokog obrazovanja u Subotici čeka odgovarajuće rešenje. Suprotno integraciji, rešenje bi bilo osnivanje samostalne „bazične“ visokoškolske institucije. Autonomna pokrajina Vojvodina ima ograničena pravna ovlašćenja/nadležnosti, može predložiti osnivanje visokoškolske institucije.²⁹ Formiranjem nacionalnih saveta, politika obrazovanja nacionalnih manjina i njihova afirmacija dobija određenu institucionalnu pozadinu (primer Nacionalnog saveta Mađara [Magyar Nemzeti Tanács – MNT]: kursevi srpskog jezika, pripreme za prijemni ispit, stipendiranje [deficitarna zanimanja među pripadnicima mađarske zajednice], demografija, pojednostavljena nostrifikacija diploma, itd.), mada je na nacionalnom nivou još uvek prisutna „borba etničkih grupa za vlast“.

Subotica je tradicionalno *multietnički grad, sa 100000 stanovnika* i u njoj žive Mađari, Srbi, Hrvati/Bunjevci (35,7% Mađari, 27,0% Srbi, 10,0% Hrvati, 9,6% Bunjevci) – (radi poređenja: broj stanovnika Révkomárom/Komárno je 35000, Beregszász/Berehove 25000 sa apsolutnom većinom mađarske nacionalne zajednice).

S obzirom na specifičnu etničku strukturu Subotice, veličinu grada i na broj (nesamostalnih) visokoškolskih ustanova u njemu, poslednjih 10 godina su više puta pokretane inicijative za osnivanje samostalnog univerziteta

²⁸ Cca. 30% vojvodanskih Mađara studira u Mađarskoj (1300–1400 osoba) – (*Šema 1*). Udeo vojvodanskih Mađara u ukupnom broju vojvodanskog stanovništva starosti između 20 i 35 godina je 50% (5,59%–11,5% *Takács*, 2009a), njihov udeo u ukupnom broju vojvodanskih studenata je 6,6%, a u ukupnom broju visokoobrazovanog stanovništva – odnos Mađara i Srba: 6,1–9,4% (Csete i sar., 2010).

²⁹ Zakon, 2009, član 35.

(2002. i 2010. godine),³⁰ koje su pokretale i mađarska i srpska zajednica (nezavisno jedna od druge). Hrvatska nacionalna zajednica je takođe pokretala pitanje razvoja visokog obrazovanja (pedagoški fakultet i fakultet za hrvatski jezik), međutim ni jedna od započetih inicijativa nije realizovana. Krajem 2012. i na proleće 2013. godine Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine pokreće akciju „Subotički Mađarski Univezitet“, odnosno aktuelizuje temu „državnog visokoškolskog obrazovanja na mađarskom jeziku“. Realnost uspešne realizacije takvog projekta može se dovesti u pitanje, pre svega zbog stavova lokalne i regionalne intelektualne, akademske elite i rukovodioca subotičkih visokoškolskih ustanova, stanovišta politike i nacionalnih saveta, kao i mogućnosti za ostvarenje neophodnih pravnih, kadrovskih i finansijskih preduslova. Prema mišljenju predstavnika mađarske, srpske i hrvatske zajednice a u vezi sa potencijalnim etničkim i jezičkim uređenjem jedne nove visokoobrazovne institucije, nova univerzitetska ustanova u Subotici bi trebala biti *multietničkog karaktera* (u Tabeli 1 predstavljeni su podaci o etničkoj strukturi studenata na subotičkim visokoškolskim ustanovama³¹). Ideja o samostalnom univerzitetu mađarske zajednice (od strane zajednice vojvođanskih Mađara) je odbačena (institucija bi bila osnovana na „temeljima“ malobrojnih studenata i profesora, oskudnom paletom obrazovnih profila i jezičke izolacije). Potrebno je da u Subotici studenti budu i iz redova većinske nacionalne, ali i drugih manjinskih zajednica, kao i da se izgradnja institucije odvija odozgo na gore, gde bi međusobno sarađivali mađarska, srpska i hrvatska zajednica, koja bi imala kapaciteta da zadovolji potrebe celokupne društvene zajednice, uključujući i mađarsku etničku grupu.

³⁰ „Program razvoja visokog obrazovanja u Vojvodini 2002“ (VFFP, 2002) – vremenski se inicijativa poklapa sa ostalim „akcijama“ osnivanja institucija u prekograničnim regijama. 2010. godine započet je projekat osnivanja samostalnog univerziteta srpske gradske vlasti – „Treba li univerzitet Subotici?“ (Agora, 2010).

³¹ Broj mađarskih studenata na državnim fakultetima u Subotici je 1282. Na Univerzitetu u Novom Sadu najviše njih studira na Fakultetu tehničkih nauka (547), na Prirodno-matematičkom fakultetu (459) i na Filozofskom fakultetu (299). Njihov ukupan broj u Vojvodini je 3563 (TT VAT, 2013).

Tabela 1
Etnička struktura studenata na subotičkim (nesamostalnim) visokoškolskim ustanovama, 2013, osoba, %

Visokoškolske ustanove u Subotici	Studenti – etnička struktura								
	Ukupno	Mađari	Mađari-%	Hrvati	Hrvati-%	Bunjevci	Bunjevci-%	Srbi	Srbi-%
Građevinski fakultet, Subotica	628	138	22,0	13	2,1	10	1,6	429	68,3
Ekonomski fakultet, Subotica	5653	329	5,8	82	1,5	23	0,4	4762	84,2
Pedagoški fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica	251	248	98,8	0	-	0	-	0	-
Visoka tehnička škola strukovnih studija, Subotica	758	498	65,7	41	5,4	27	3,6	139	18,3
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Subotica	510	69	13,5	25	4,9	5	1,0	242	47,5
Studenti u Subotici	7800	1282	16,4	161	2,1	65	0,8	5 572	71,4
Druge visokoškolske ustanove APV	46512	2281	4,9	494	1,1	61	0,1	37717	81,1
Ukupno:	54312	3563	6,6	655	1,2	126	0,2	43289	79,7

Izvor: Rad autora na osnovu podataka TT VAT, 2013.

STAVOVI LOKALNE I REGIONALNE DRUŠTVENE ELITE I STEPEN NJIHOVE PODRŠKE ZA OSNIVANJE SAMOSTALNE SUBOTIČKE VISOKOŠKOLSKJE INSTITUCIJE

U daljem tekstu data je analiza intervjua³² koji su rađeni sa istaknutim pojedincima (kako većinske, tako i manjinske) društvene elite u severnoj Vojvodini o mogućnostima razvoja visokog školstva u Subotici.

Analizirajući stepen podrške lokalne i regionalne društvene elite za osnivanje visokoškolske ustanove, mogu se izdvojiti dve grupe: „*grupa za*“ i „*grupa protiv*“. Fakulteti sa srpskom upravom i srpska akademska elita (zbog njihove lojalnosti Univerzitetu u Novom Sadu, stabilnosti radnog mesta i nepoverenja prema potencijalnoj instituciji) ne podržavaju koncepciju razvoja samostalnog Univerziteta u Subotici, iako postoje pravni, kadrovski i finansijski uslovi za njenu realizaciju. Podrška akademske elite vojvođanskih Mađara je takođe nesigurna. Visokoškolske ustanove od interesa za mađarsku zajednicu ne zadovoljavaju³³ kriterijume za osnivanje u pravnom smislu, samostalnog fakulteta (najmanje tri akreditovana studijska programa na tri studijska nivoa [BSc, MSc, PhD]).³⁴ Uprave fakulteta u privatnom vlasništvu³⁵ spremne su za međusobnu saradnju (međutim, ostali ne žele osnivanje visokoškolske institucije na bazi javno–privatnog partnerstva). Crkva izražava suzdržan stav (iako bi želela da ostvari prostor u okviru potencijalne institucije za osnivanje fakulteta sa teološkim usmerenjem). Gradska vlast (koju je 2008. godine većinski osvojila srpska zajednica) podržava i ima svoje planove u vezi sa novom visokoškolskom institucijom (formiranje fakulteta umetničkog usmerenja). Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine takođe podržava (čak potencira) osnivanje institucije, ali se u stavovima dveju strana (gradska uprava, nacionalni savet)

³² Obavljeno je 28 (strukturisanih i polu-strukturisanih) dubinskih intervjua na mađarskom, srpskom i hrvatskom jeziku u periodu 2009–2012. godine. Kriterijumi za odabir ispitanika bili su stručnost i stepen angažovanosti na polju visokog obrazovanja i politike vezane za prava nacionalnih manjina (dekani, direktori institucija, univerzitetski profesori, rukovodioci privatnih univerziteta i istraživačkih centara/organizacija, politički rukovodioci, predstavnici gradske uprave i crkvenih zajednica, itd.). Lokacije: Szabadka/Subotica, Újvidék/Novi Sad, Zenta/Senta.

³³ Zainteresovane strane za osnivanje visokoškolske ustanove sa nastavom na mađarskom jeziku: Pedagoški fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Subotica i Visoka tehnička škola strukovnih studija Subotica.

³⁴ Zakon, 2005, član 33.

³⁵ Privatni univerziteti u Subotici (društvenog usmerenja): Megatrend (Beograd), Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Univerzitet Singidunum (Beograd), Univerzitet Educons, FABUS (Sremska Kamenica). Prema proceni ih pohađa oko 1700 studenata.

moгу uočiti *suprotnosti* po pitanju *etničkog uređenja i jezika nastave*. Kompromis je potrebno postići kroz dijalog, dajući pritom značaj naporima nacionalnih saveta za razvoj visokoškolskva i uspostavljanje već pomenute saradnje među dotičnim etničkim zajednicama (mađarska, srpska i hrvatska).

Sagledavajući zakonske propise o visokom obrazovanju i kapacitet koji poseduju lokalne institucije u Subotici,³⁶ u srednjeročnom periodu je moguće osnivanje „*Akademije strukovnih studija*“ (kao samostalne, regionalne visokoškolske ustanove). Ustanova tog tipa bila bi nezavisna od struktura Univerziteta u Novom Sadu (sa upravom mađarske nacionalne zajednice), a njeno postojanje bi omogućilo dalji razvoj sistema regionalnog visokog školstva, dok bi u budućnosti ona mogla da preraste u instituciju na univerzitetskom nivou. Za pokrivanje (nedostajuće) treće naučne oblasti postoje dva rešenja: prirodno-matematičke nauke (opravdanost uvođenja dvopredmetnih profesorskih smerova na osnovu prethodnih istraživanja potreba na tržištu rada) i umetnost (očuvanje regionalnog multietničkog kulturnog i umetničkog nasleđa i identiteta na institucionalnom nivou uz podršku gradske uprave). Bitno je da ponuda bude obogaćena multidisciplinarnim studijskim programima (zaštita životne sredine, poljoprivreda, pravo i tehničke nauke). Što se tiče ljudskih resursa, (multietničko) društvo raspolaže potrebnim kapacitetima (sa 150–200³⁷ potencijalnih zaposlenih u visokom obrazovanju i cca. 6500–7000 studenata). Analizirajući finansijsku situaciju, može se zaključiti da je finansiranje zainteresovanih visokoškolskih ustanova već stabilno, dok je za osnivanje nove institucije, izgradnju potrebne infrastrukture i uvođenje treće naučne oblasti potrebna novčana podrška (pokrajinska i mađarska). Ovakvom razvojnom koncepcijom bi u Subotici bila osnovana na nivou Vojvodine jedinstvena i multietnička visokoškolska institucija, koja bi bila nosilac evropskih vrednosti u regionu. Ova institucija bi mogla predstavljati osnov za CBC saradnju u srpsko–mađarskoj pograničnoj regiji (Takács, 2012), ostvarujući internacionalizaciju u smislu evropskih standarda i sprečavajući na taj način potencijalnu izolaciju ove manjinske visokoškolske institucije.

³⁶ Objedinjuje nastavne, naučno-istraživačke i umetničke delatnosti, pokrivajući tri naučne oblasti, sa najmanje pet akreditovanih studijskih programa na dva nivoa (osnovni studijski nivo: strukovne studije i „srednji nivo“: specijalističke strukovne studije) – Zakon, 2005, član 35.

³⁷ Procena autora rada na osnovu baze podataka Akademija nauka Mađarske (Magyar Tudományos Akadémia – MTA) i Udruženja doktoranata i istraživača vojvodanskih Mađara (Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete – VMDOK).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Prekogrančno visoko obrazovanje na mađarskom jeziku prilagođava se procesima internacionalizacije (isturena studijska odeljenja, mobilnost studenata), dok istovremeno teško zadovoljava uslove diferencijacije/diverzifikacije (šaroliki studijski programi, obavljanje raznovrsne naučno-istraživačke i obrazovne delatnosti na regionalnom nivou, finansijska stabilnost, moderan evropski multikulturalizam i višejezičnost). Njihov rad se uglavnom odvija pod uslovima manjka nastavnog kadra, oskudne ponude obrazovnih profila i finansijske zavisnosti od donatora – (primeri Univerziteta „Selye János“, Révkomárom/Komárno, u Slovačkoj i Podkarpatska Mađarska visoka škola „Rákóczi Ferenc II“, Beregszász/Berehove, u Ukrajini). Jezička izolovanost predstavlja veliki problem jer koncept multikulturalizma nije uspešno integrisan u misiju institucija. Društveno i privredno orijentisane delatnosti su slabo razvijene. Osnivanje prekograničnih visokoškolskih institucija (mađarske manjinske zajednice) doprinelo je smanjenju migracije studenata u regiji Karpatskog basena. Naime, u poslednjih dvadeset godina se sve više studenata uključivalo u isturena studijska odeljenja u svojoj državi i odlučivalo za studije na novoosnovanim visokoškolskim ustanovama, koje su se formirale „osamostaljenjem“ isturenih odeljenja (visokoškolske ustanove mađarske manjinske zajednice u Slovačkoj i Ukrajini okupljaju 45–50% ukupnog broja studenata mađarske nacionalnosti). Njihova uloga je kulturalna reprodukcija manjinskih zajednica, jačanje njihovog društvenog položaja i formiranje i očuvanje intelektualne elite.

Uloga Subotice kao samostalnog univerzitetskog centra nije precizno definisana. Predstavnici društvene elite na lokalnom i regionalnom nivou (mađarska, srpska i hrvatska zajednica), državna birokratija, akademska oligarhija, učesnici na tržištu i ostali stejkholderi imaju različite stavove o Subotici kao univerzitetskom centru. Ne postoji jasno definisana koncepcija. Interesne grupe koje su „u borbi za prevlast na polju visokog obrazovanja“ teško pronalaze zajednički jezik, tako da je i podrška za osnivanje nove visokoškolske institucije nesigurna. Potencijalne zainteresovane strane su: Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine, privatni fakulteti, subotička gradska uprava, udruženja građana i pojedini predstavnici crkvenih zajednica. Akademska oligarhija (zbog „zavisnosti od Novog Sada“) ne podržava osnivanje institucije, politički krugovi se drže po strani. Zaključak koji je potkrepljen i stavovima relevantnih predstavnika društvene elite na lokalnom i regionalnom nivou, jeste da je u Subotici (tradicionalno multiet-

ničkoj sredini sa 100 hiljada stanovnika) opravdano osnivanje jedne državne multietničke visokoškolske ustanove (povećanje kompetitivnosti, racionalizacija i održivost njenog rada). Samo multietnička zajednica poseduje kapacitet za njeno osnivanje: pravni normativi, politički lobi, potrebni ljudski resursi (profesori, istraživači, studenti, održivost finansiranja).

Mogla bi biti osnovana jedna „Akademija strukovnih studija“ kao „institucionalna baza“ sa rukovodstvom u kojoj bi jedna od dominantnih strana bila zajednica vojvođanskih Mađara po cenu upornih pregovora i kompromisa o podeli uloge svake interesne grupe (na primer subotička gradska uprava osniva umetnički fakultet/odsek, Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine organizuje odsek za obuku nastavnog kadra [prirodne i društvene nauke], crkva izrađuje studijske programe teološkog usmerenja, Hrvatsko nacionalno vijeće osniva odsek za hrvatski jezik). Uz primenu koncepcije multietničnosti i otvorenosti ka CBC prekograničnoj saradnji, može se formirati jedna moderna društveno potrebna i korisna naučno-istraživačka ustanova.

Pushing Back the 'Frontiers' of Knowledge: New Minority Universities in the Carpathian Basin

As in other ethnic Hungarian regions in the Carpatho-Pannonian Area, efforts to establish a university have been made in Voivodina for over ten years. However, the various processes have proved slow. The general mindset in higher learning and specifically minority higher education policy have both been somewhat at odds with the concept of establishing an independent (Hungarian or multi-ethnic) institution of higher education (IHE). In case studies (interviews with institutional leaders) conducted at two new institutions founded in ethnic Hungarian regions in the Carpathian Basin (in the Highlands region of Slovakia and the Transcarpathian region of Ukraine), I have gained insights into not only the establishment and operation of minority institutions, but also their everyday problems. These represent useful input as plans are drawn up for proposed institutional development in Voivodina.

Based on interviews conducted with members of the *local/regional elite* (representatives of the Hungarian, Serbian and Croatian communities in Voivodina), i.e. the change managers, I use *Clark's model* (Clark, 1983) to study support for the establishment of such an institution within the local society. This includes the main interest groups that shape and form the power struggle in higher learning (*the state bureaucracy, the academic oligarchy, market players and other stakeholders*). In minority education policy, higher education has taken centre stage in the struggle between the minority community, the majority nation-state and the mother country (Hungary) (Z. Papp, 2012), on the one hand, and the elite of the local/regional majority (Kozma, 2005a), on the other.

The research relies on both *secondary data* (a literature review and statistical analysis) and *primary data*, which was collected continuously between 2009 and 2012 (over a period of four years) through sociological, structured and semi-structured interviews in three countries: Slovakia (Révkomárom/Komárno), Ukraine (Beregszász/Berehove) and Serbia (Szabadka/Subotica, Újvidék/Novi Sad and Zenta/Senta).

I posit the following *hypotheses* with regard to my research:¹

- Hungarian-medium higher learning in regions adjacent to Hungary (with respect to minority institutions) forms part of the internation-

¹ First published within the International Cooperation Project of the Austrian Federal Ministry for European and International Affairs and the Karl-Franzens University Graz, 2012-2013: '*Societal Evolution or Social Ruin? Universities and Elite Formation in Central, Eastern and Southeastern Europe*'.

alization processes in higher education. At the same time, it is difficult for it to meet differentiation/diversification requirements.

- The role of Szabadka/Subotica as an independent hub for higher learning in Voivodina and Serbia is unclear. Institutional development goals among the local and regional elite remain uncertain. There is justification for the concept of an institution established by the state and organised on multi-ethnic grounds in Szabadka/Subotica, blind to borders, open to society and acting as a modern centre of learning and a regional service provider.

21ST-CENTURY UNIVERSITIES IN EUROPEAN CONTEXT

Universities have represented the most important institutions in Europe's social and economic development since the Middle Ages (Bárdi et al., 2001; Horváth, 2003). Higher education and academic life, and indeed the operation of our 'bastions of knowledge' have been characterised by ongoing change. As of the second half of the twentieth century, higher learning has undergone *processes of differentiation, diversification, homogenisation and increased enrolment* (Teichler, 2011; Hrubos, 2011), which, beyond the shift to mass education, have all created a greater *complexity* today (Teichler, 2003; Bárdi et al., 2001). The distribution of power is diffuse with various interest groups and background forces involved and a diversity of funding structures and revenues, but with state support dominating (Teichler, 2003, 2011, 2013; Bárdi et al., 2001). As a result of this complexity, various types of institutions have emerged, for example, colleges that offer unique vocational and professional training and second-generation EHEA² institutions, which are only sustainable as such (Hrubos, 2011).

Institutions compete, strive to improve and move along heterogeneous paths of development (Teichler, 2011; Hrubos, 2011). In the spirit of diversification and indeed in capturing the ethos of diversity in Europe, IHEs are facing new challenges from *processes of internationalization* brought on by globalisation. Among the features of internationalization in higher learning, Teichler (2003: 180) notes the following:

- Cross-border activities (between and beyond national systems), co-operative efforts and processes of physical mobility and knowledge transfer (see also Knight, 2011; Sakamoto & Chapman, 2011);

² The European Higher Education Area.

- With the fading and disappearance of borders, the concept of international activities in higher education is defined by market forces, transnational education and commercial knowledge transfer (foreign consumption within a commercial context for financial gain) (Altbach & Knight, 2011);
- With regard to cooperative agreements, mobility, convergence and segmentation, the regions of the world have seen a *process of Europeanization/regionalization*, which Altbach and Knight (2011: 6-7) have termed European internationalism;
- The growing internationalization is demonstrated through mobility, university training programmes, institutional strategies and the dominance of research (see also Knight, 2011; Sakamoto & Chapman, 2011);

According to Hrubos (2011: 80), ‘the real-world forces and considerations that shape the demands of economic reality’ might represent a positive outcome of the opposition between the diversification and homogenisation in higher learning (see also Teichler, 2011). This diversification represents flexibility, stability and an increased client approach (Hrubos, 2012: 81). At the same time, a major weakness in European IHEs is expressed in terms of the ‘*third mission*’: regional knowledge transfer, innovation and social awareness (Puukka & Marmolejo, 2011; Hrubos, 2012; Teichler, 2013) – challenges not only for regional institutions and institutions in regime change countries. The ‘dynamism of the provinces’ (Rechnitzer, 2011: 75, citing the example of Hungary) cannot assure every institution a proper position (through forced integration) since spatial concentration³ dominates in a number of strongly centralized countries (Horváth, 2003, 2010).

With regard to internationalization, *21st-century higher learning hinges* on the following: strong management and strategy, strong governance, quality, social relevance (employability, the knowledge economy, equal opportunity/the social dimension and meritocracy), mobility, diversity and strong, wide-ranging networks/network-building efforts and cooperative agreements (Teichler, 2013; Hrubos, 2012). According to Denman (2011: 437), the university of the 21st century faces one major challenge (among others): ‘being everything to everybody’.

³ Horváth (2010) cites the example of Serbia: in terms of population, emphasis placed on the capital city in higher education is disproportionate to that of the rest of the country by factors of 2 and 3, depending on the indicator. (51.5% of those involved in higher learning and 64.4% of the country’s researchers are concentrated in Belgrade, while the city only constitutes 21.5% of the total population.)

HIGHER EDUCATION IN CENTRAL EASTERN EUROPE ON A PATH OF FORCED DEVELOPMENT FOLLOWING THE REGIME CHANGE

The regime change countries of Central Eastern Europe must deal with *efforts at internationalization and nation-building at the same time*, leading to the creation of new institutions. Mandel (2007) assesses the regime change in terms of various sources of pressure to shrink, stabilize and rebuild the system, a process through which the role of the state in higher learning is revalued and weakened. At the same time, we see an experiment that involves a transfer or imitation of Western models and a blend of long-held interests in each particular nation-state (Mandel, 2007; Scott, 2011). Enrolment has increased – a change that lags thirty years behind the West⁴ – with a rise of 2-3 times the number of students in ten years (Bárdi et al., 2001; Scott [2011] reports 80% growth between 1989 and 2002 for ten countries). The system cannot educate so high a number of students due to lack of resources. It therefore shares the responsibility for financial management with the state and students/parents, thus paving the way for other (private and church-run) institutions as well and creating serious tensions (Bárdi et al., 2001; Mandel, 2007; Scott, 2011). While members of the academic elite that crop up in government and politics constitute the most important shapers of the system, they are insensitive to decentralization and to a democratic dialogue with interest groups (regional, civil society and business players) (Mandel, 2005, 2007).

Like the other Central Eastern European regime change countries, Serbia is attempting to develop a new system of higher learning on the unsteady ground of a centralized education system, lack of resources, nation-state interests, reform efforts and external challenges while also embracing European values. With regard to the geopolitical changes that occurred in the former Yugoslavia (the bloody Yugoslav wars and embargo of the 1990s, the 1999 NATO bombing, the flood of refugees and further deepening social problems), the regime change in the successor states and the attendant expansion of higher education have also been delayed. Serbia experienced a shift to democracy in 2000, the promising, circumspect and reform-minded

⁴ The number of students in European higher education rose from 1.8 million to 4.8 million between 1960 and 1970, with the largest masses in Norway, Britain, Italy and Sweden. The list of the most educationally developed countries demonstrated a shift as well; for example, in 1960, Yugoslavia was ranked second (after the Netherlands), but by 1970 it had slipped to ninth place and then became insignificant internationally in the 1980s (Horváth, 2003).

Đinđić government (2001-2003) showed a willingness to engage in social dialogue in developing higher learning (for example, in establishing an independent university for the Bosniak community in Sandžak, a region straddling the border between Montenegro and Serbia). Later, the socio-political situation radicalized with nationalist forces rising to power. The territorial integrity of the country was ever weakened in one phase after another (with Montenegro seceding in 2006 and Kosovo's shift to autonomy within Serbia in 1999 and its declaration of independence in 2008). With a new constitution entering into force in Serbia in 2006, a clear regional (decision making and economic) process of self-organisation (2008-2009) was launched at the provincial level in Voivodina, followed by the cultural self-organisation of national communities (with National Councils being elected in 2010), which exercise influence over the subsystem of higher education (as decentralized governmental interest groups). As an outcome of the 2012 parliamentary elections, a far-right political alliance rose to power on the federal level,⁵ which has been working to recentralize powers (curbing the influence of the Autonomous Province of Voivodina and the range of activities undertaken by the National Councils) – moves which have exercised a destructive effect on minority higher education and are expected to create a negative atmosphere with regard to higher learning as well.

Serbia's higher education is being shaped within the context of the country's serious social problems, political conflicts and low economic performance, and it is due to these circumstances that, as Horváth (2010: 479) has observed, 'the fever to establish institutions' has failed to grip the country since the regime change.

HIGHER EDUCATION IN THE CARPATHIAN BASIN IN RELATION TO ITS ETHNIC HUNGARIAN MINORITY COMMUNITIES

The Hungarian ethnic block in Voivodina⁶ is concentrated in the northern areas of Serbia and is interwoven with the natural macroregional unit of the Carpathian Basin⁷ in terms of culture, ethnicity, history and identity. High-

⁵ The Serbian Progressive Party (Srpska napredna stranka).

⁶ According to 2011 census data, there are 251,136 Hungarian nationals living in Serbia. They make up 13.0% of the population in the Autonomous Province of Voivodina.

⁷ Based on Kocsis and M. Váradi (2011), the Carpatho-Pannonian Area (as a territorial entity) is located in the southeastern corner of Central Europe, surrounded by the Car-

er learning in the Carpathian Basin has been planned in its own particular way since the regime change. Hungary and Hungarian higher education have played a key role, but the criteria for improving higher learning among the ethnic Hungarians in Voivodina and the other regions surrounding Hungary have also represented a defining factor.

*Hungary's subsidy policy*⁸ hinges on its *education subsidy* (mother-tongue education up to the university level and other minority linguistic and cultural priorities), which places a strong emphasis on raising the standard and quality of education, in turn indirectly contributing to a strengthening of equal opportunity, upward mobility and a sense of identity (Bárdi & Misovicz, 2010; Z. Papp, 2010a). The prevailing goal of subsidy policy is to form a minority intellectual elite in the Carpathian Basin with the operation of various institutional and subsidy systems (varying in time, space, political power relations and conflict situations). The demand within minority sending regions (to which subsidy policy has endeavoured to adapt itself, irrespective of which government is in power, based on a 'Hungarian-Hungarian dialogue' [Bárdi, 2007: 159]) has remained unchanged: *to strengthen minority communities in their homeland* (a successful life in their native country and improved job opportunities), thus promoting the retention of the intellectual elite (Fábri, 2001; Z. Papp, 2010a) as well as reducing and halting the almost two-decade-long ethnic Hungarian brain drain from homeland to mother country.

pathians, the Alps and the Dinaric ranges. At present, there are eight nation-states in the area: Hungary, Austria, Slovakia, Ukraine, Romania, Serbia, Croatia and Slovenia. This is the largest multicultural macroregion in Europe, which was an undivided political unit between 900 and 1918 (except for the period of the Ottoman occupation of Hungary during the 16th and 17th centuries). It officially formed the territory of the Kingdom of Hungary. After World War I, the Treaty of Trianon (Versailles, 1920) required that two thirds of Hungary's territory be ceded to the newly established neighbouring states of the Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenes, Czechoslovakia, Romania, and Austria. The new state borders were drawn at the expense of the Hungarians. A large number of Hungarian residents (3.3 million people) living in the border zones found themselves in a politically subordinate minority position. As a consequence, the 'Hungarian question' has been raised (influenced by special interethnic and interstate relations) with implications for minority higher education – even in current everyday practice.

⁸ In discussing regional distribution within Hungarian subsidy policy (and the central institution in that regard during the 2007-2009 period), Z. Papp (2010a) notes that a total of almost HUF 3 billion was awarded by the College of Education and Vocational Training of the Homeland Fund (Szülőföld Alap) (40% of which was bound for Romania, 22.1% for Serbia, 19.1% for Ukraine and 15.0% for Slovakia). A number of comprehensive studies and collections cover changes in subsidy policy and use of subsidies in detail: Bárdi, 2004, 2007; Z. Papp, 2006, 2010a; Gábrity Molnár, 2005a; Jávör & Fürjné, 2010.

Csete et al. (2010) urge that continuous support be provided *for network-building, the development of Hungarian-Hungarian interinstitutional relations* and the creation of a ‘Hungarian Higher Education and Research Area in the Carpathian Basin’ (Z. Papp, 2010b: 79). Development concepts must be placed into a logical system toward the formation of a clear vision of cooperative efforts that embrace numerous regions within a network that crosses borders, spans nations and, indeed, promotes regional cohesion and convergence (Kozma, 2004, 2005a; Horváth, 2006; Horváth & Ríz, 2006; Horváth & Lelkes, 2010; Z. Papp, 2010a, 2010b; Baranyi, 2009; Fábián, 2012, NGM, 2012). Horváth and Lelkes (2010; see also Hardi, 2004; NGM, 2012; Rechnitzer, 2012) point out the necessity of coordination between the economic development proposals for Hungarian-medium higher education/research and ethnic Hungarian regions through government measures with the use of EU subsidy instruments. Csete et al. (2010) assert that higher learning in the Carpathian Basin represents a totality of (minority) subsystems formed between the traditions of an inherited, postsocialist system and a pressure to change constantly in a bid to satisfy European requirements, the fundamental problems of this totality being meagre resources, financial self-sufficiency vs. normative funding for ethnic Hungarian institutions, monitoring economic necessities and combining certain missions.

In my opinion, a number of elements in Hungarian higher education in the Carpathian Basin follow the structural dynamisms of European higher learning (i.e. based on the transfer of ‘Western models’ in the modern sense) (these dynamisms being diversification, homogenisation, internationalization, denationalization and, a new element, deterritorialization), through which ethnic Hungarian regions are forced to adapt within the context of asserting various nation-state and national/minority interests and to ‘adopt models’. Higher education in the region is organised at two defining levels – both individually and institutionally:

1. the *types of mobility* within internationalization (study migration and grants policy);
2. the *nation-saving orientation* in internationalization (as a result of processes of denationalization and deterritorialization) – training at off-site institutions, subsidy policy and the establishment of institutions.

**PARTICULAR RELEVANCE OF THE INTERNATIONALIZATION
OF HIGHER EDUCATION IN THE CARPATHIAN BASIN:
THE LINK BETWEEN MINORITY ELITE
FORMATION AND STUDY MIGRATION**

An intensive study migration can be observed between Hungary and its neighbours as of the early 1990s. Characterised by the features of internationalization within higher learning, this type of study mobility possesses numerous unique features as well: ethnicity as a determining factor (Grečić, 2001; Gödri, 2004); an ethnic, linguistic and cultural similarity (Kiss, 2004); and Hungarian (mother-tongue) education being at a higher level than that of the nearby regions of the sending countries. The grants policy of the Hungarian state also represents a pull factor. Feischmidt and Zakariás (2010) and Gödri (2010) explain the move toward the centre (the ‘mother country’) as offering greater prospects for social mobility, wider opportunities and a way out of a disadvantaged minority status. The decision on migration is not final (L. Rédei, 2009), and the ethnic Hungarian minority communities hope that the educated intellectual elite will return. The experience of the last twenty years, however, demonstrates that ‘for ethnic Hungarian students, studying in Hungary has practically become a means of migration’ (Csete et al., 2010: 145; Epare, 2008); thus the idea of their remaining in their ‘homeland’ can be regarded as problematic and obsolete (Csete, 2006; Erdei & Z. Papp, 2006).⁹

Berács (2012) notes that (Hungarian) students arriving from neighbouring countries represent a defining segment in the process of the internationalization of higher education. In the 2010-2011 academic year, 240,727 full-time students were enrolled in a total of 69 IHEs in Hungary. Of these, 15,889 were foreign students, of whom 5,593 had arrived from neighbouring countries (OÉ, 2011). 6.6% of the full-time student body in Hungarian higher learning had come from abroad. This, however, still lags behind the 8% higher education average among OECD countries (in 2010) (OECD, 2012). Still, Hungary actually ranks 19th in the world among countries receiving study migrants (Takács & Kincses, 2013), where the number of stu-

⁹ For more on support for ethnic Hungarian students studying at IHEs in Hungary and the growing phenomenon of the brain drain in the Carpathian Basin, see in greater detail Kiss, 2004; Erdei, 2005; Gödri, 2005, 2010; Erdei & Z. Papp, 2006; Csete, 2006; Epare, 2008; Csete et al., 2010; and by regions: in the case of Serbia: Fercsik, 2008; Gábrity Molnár, 2008c; Szügyi & Takács, 2011; Ukraine: Kádár, 2008; and Romania: Gödri, 2004.

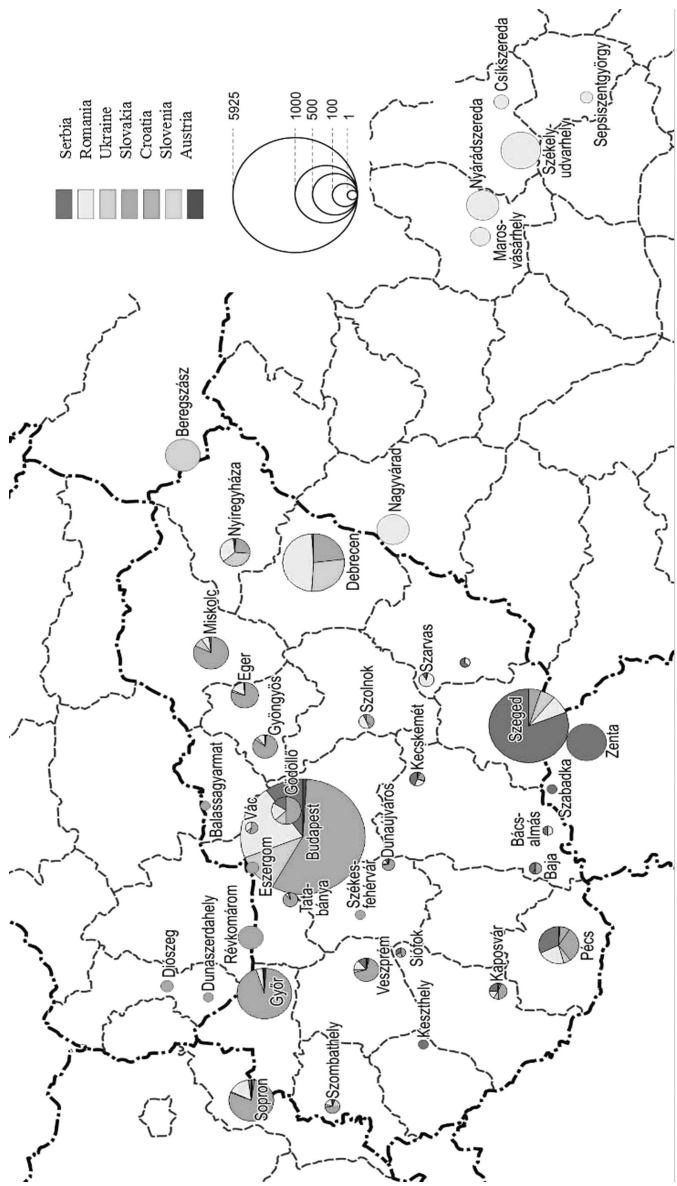
dents from neighbouring countries shows a definitely increasing trend (L. Rédei, 2009). Generally speaking, the number and percentage of students have grown dynamically in recent years; the number of foreign students has risen in proportion to the expansion of Hungarian higher learning.¹⁰ Data in *Fig. 1* demonstrates that the number of students from neighbouring countries depends primarily on the size of the Hungarian communities in the sending countries (in decreasing order of sending country, these students come from Romania, Slovakia, Serbia, Ukraine, Croatia, Austria and Slovenia).

Based on the database from Hungary's central information system for university admission (Educatio, 2012),¹¹ I illustrate the receiving stations for study migration geographically, the places selected by ethnic Hungarians for their studies and the regions within the Carpathian Basin, from which these students come (*'a from-to matrix'*).

¹⁰ Taking 1995-1996 as the base year (1995-1996 = 100), in 2010-2011 the total number of students in Hungary increased by 81% (from 132,997 to 240,727), while the percentage of foreign students grew by 152% in the same period (from 6,300 to 15,889). The percentage of students from neighbouring countries in the Carpathian Basin rose by 136% (from 2,365 to 5,593) (OE, 2011).

¹¹ 89% of ethnic Hungarian students (N=14,284) seek admission and are accepted to undergraduate programmes or traditional, four- or five-year Master's equivalent programmes. No major differences can be observed between regions. 89% of these students apply to Hungarian universities and 11% apply to off-site institutions (most of these are from Romania [34%] with the second highest percentage being from Ukraine [25%]). *Comment:* I wish to express my thanks to Dr. Zsuzsanna Veroszta and Szabolcs Fodor for making the database for foreign students available to me at the *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.*

Figure 1. Number of citizens of neighbouring countries applying to Hungarian IHEs by location of institution, 2005-2010



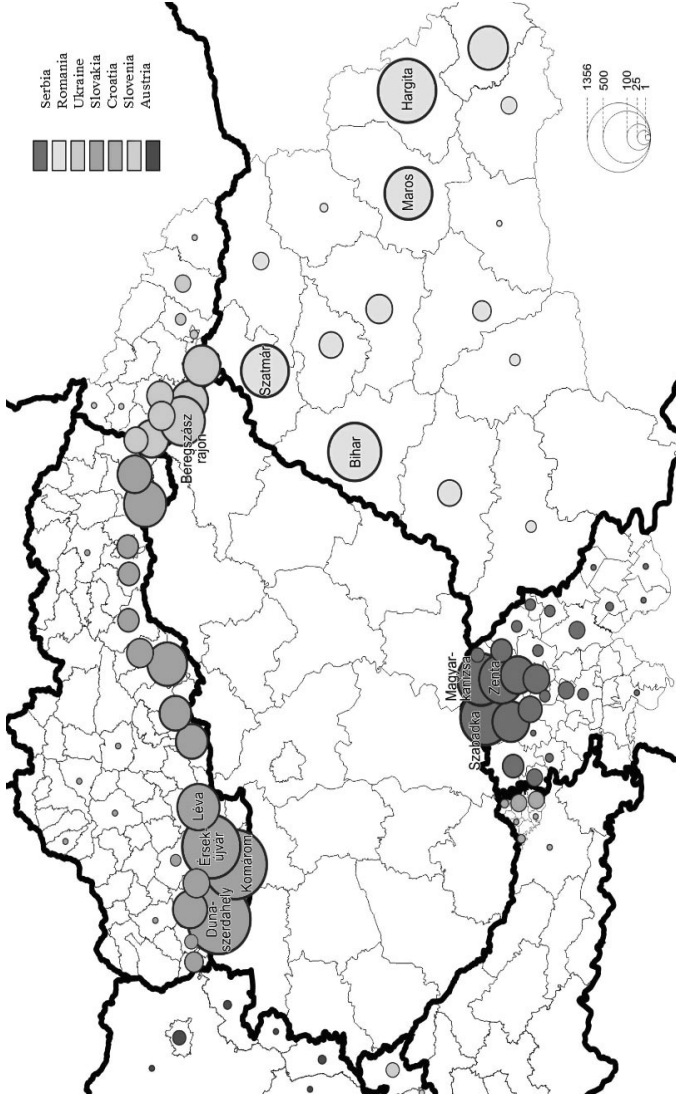
Source: Educatio database, own collection; Cartography: Dr. Patrik Tátrai, MTA CSFK FTI (Hungarian Academy of Sciences), 2012.

Comment: The symbols in Fig. 1 represent branches of Hungarian IHEs located outside of Hungary.

An analysis of the total number of students from neighbouring countries within the Carpathian Basin reveals that most of these students apply to study at IHEs in Budapest (49.4%), while the remainder apply to Szeged (13.1%), Debrecen (9.3%), Győr (5.8%), Sopron (3.9%) and Pécs (3.0%) (*Fig. 1*). Takács and Kincses (2013) demonstrate important links between migration and target locations. The further students travel, the more likely they are to set the capital as their primary destination. As for areas along the borders, similar features can be observed with local regional centres emerging. These are Szeged, Pécs, Győr, Sopron, Miskolc, Debrecen and Nyíregyháza. In the *case of students from Voivodina* (students from Serbia), the geographical proximity of the sending regions plays the most prominent role, with 52% of them aiming for higher learning in nearby Szeged.

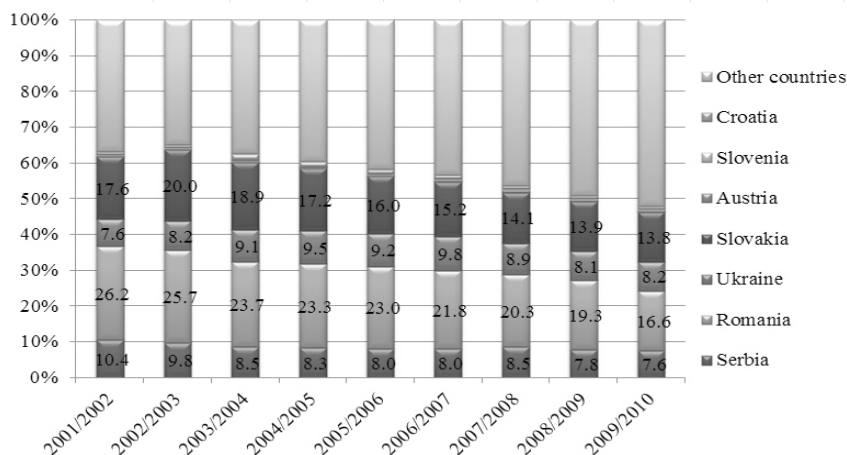
The largest sending regions in the Carpathian Basin, Révkomárom/Komárno (7.7%), Dunaszerdahely/Dunajská Streda (7.2%), Érsekújvár/Nové Zámky (5.5%), Szabadka/Subotica (4.4%) and Magyarkanizsa/Kanjiža (3.7%), overlap with areas inhabited by ethnic blocks and territories with scattered populations (*Fig. 2*).

Figure 2. Number of citizens of neighbouring countries applying to Hungarian IHEs by sending region (place of residence), 2005-2010



Source: Educatio database, own collection; Cartography: Dr. Patrik Tátrai, MTA CSFK FTI (Hungarian Academy of Sciences), 2012.

Figure 3.
The percentage of foreigners studying in Hungary (citizens of Serbia, Romania, Ukraine, Slovakia, Austria, Slovenia and Croatia) by training programme and level (2001-2009)



Source: Based on Hungarian Central Statistical Office database, KSH, 2012; own collection.

The percentage of students from regions neighbouring Hungary in the last decade has decreased by 15% (the percentage among all foreign students in 2001-2002 was 63.1%, while that figure was 47.7% in 2009-2010). The drop in the percentage of students is especially significant for Romania and Slovakia, and a declining trend can be observed among students from Ukraine as well. These changes are probably due to local developments and the establishment of IHEs in those countries (*Fig. 3*). A few years after the establishment of institutions beyond Hungary's borders, several thousand students pursued their studies there (2,695 students at Selye János University [in the Highlands of Slovakia], 934 students in Transcarpathia [Ukraine] and 1,940 students at Sapientia in Transylvania [Romania]).¹²

¹² This is based on Albert (2009), Tonk (2012), and Orosz and Szikura (2011). According to Csete et al. (2010: 140), the number of Hungarian students in the regions bordering Hungary are 5,887 in Slovakia, 38,085 in Romania, 3,298 in Serbia and 1,923 in Ukraine. The new institutions in Slovakia and Ukraine draw 45-50% of the local Hungarian students.

NEW UNIVERSITIES FOR MINORITY COMMUNITIES

The university is an important tool in nation-building, the main purpose of which is ‘to train a loyal elite and a group of experts for the political and cultural establishment’. Since minorities are underrepresented in university education worldwide,¹³ for them higher education and its institutional organisation are extremely important (Salat, 2012). Minority education is perceived as *a problem and a set of conflicts* throughout the world (Kozma, 2005a; Berényi, 2005; Z. Papp, 2012). Culturally divided societies and marginal groups distinguished on the basis of ethnic, linguistic and religious markers are rife with tension (Salat, 2012: 49). Kozma (2005a: 13-14), for instance, lists Scotland, Wales, the Benelux countries (Flemish-Walloon, German and Dutch), the Baltic communities (German-Russian, Lithuanian-Polish), the Mediterranean (Basque, Süd Tiroler, German and Slovenian) and the Balkans (Albanian, Macedonian, Bosniak, Bulgarian-Turkish) among the European regions at risk in terms of educational affairs. They are characterised by individual solutions in flux and *continual national control by the majority* (Kozma, 2005a; Mandel, 2005, 2007; Z. Papp, 2012).

Salat (2012: 50) states that ‘(...) the linguistic characteristic feature, the content reflecting cultural particulars and the control over the institutions make these institutions suitable to assist in the greatest challenge for communities in minority positions: *cultural reproduction* (...)’ within a dominant culture. According to Z. Papp (2012: 10, 14), the issue of language is a phenomenon ‘that takes shape between state and minority nationalisms’. The importance of the mother tongue is overemphasised (in the case of ethnic Hungarian communities), pushes other developments into the background and reaches beyond the complex system of needs and requirements in education. With reference to examples of modern European institutions, Polonyi (2005: 86) concludes that ‘time has passed over majority-based

¹³ This is also supported by Recommendation 1353 (1998) issued by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Access of Minorities to Higher Education. This legal document offers recommendations on the national education policies in European states (with the purpose of avoiding assimilation and considering the needs of minorities) (Salat, 2012). The same underrepresentation is pointed out with regard to minority communities in the regions of the Carpathian Basin. On average, the percentage of the college-educated minority population is 50% of that of the majority. See in detail Szabó, 2006; Albert, 2009; Orosz, 2005; Kész, 2010; Gábrity Molnár, 2006a; Csete et al., 2010. Csete and his colleagues (2010) present the following percentages for ‘minority-to-majority’ underrepresentation by region: Romania 7.8% to 10.0%, Slovakia 5.4% to 9.8%, Serbia 6.1% to 9.4% and Ukraine 5.2% to 12.4%.

state nationalisms (...)’ and that national identity is taking shape in global and European relations. Multilingual communities enjoy an advantage and successfully integrate into the *context of European communication*. The multilingual university (enriched by minorities in the case of regions along the border) may represent a true and progressive alternative to the dominant monolingual IHEs.

In the midst of the changes in 1989-‘90, seizing the appropriate opportunity, Hungarian minority communities in the Carpathian Basin¹⁴ began to establish their own independent institutions as well. Kozma (2005b: 35) calls these institutions ‘the children of the power vacuums’,¹⁵ the forerunners of which were *off-site institutions*. Off-site institutions ‘are the outcomes of a fortuitous interplay of political, cultural and economic circumstances’, which gradually become independent and institutionalized until the receiving countries end up integrating them into their own system of higher education (Kozma, 2004: 80; Fábri, 2001). These institutions follow the changes of economic and political relations, are prepared to take risks, offer practical training (in various forms, e.g. distance study) and are entrepreneurial but also enjoy (financial and even stronger moral) support. In the last 20 years or so, off-site institutions have been set up in *13 locations in four countries within the Carpathian Basin*¹⁶ (Fig. 1).

¹⁴ The notion of ‘Hungarian minority communities in the Carpathian Basin’ is understood by Z. Papp (2012: 3; based on the work of Szarka [1999] and Bárdi [2004]) as forced communities, remainder communities or communities undertaken willingly that evolved in the period after World War I as a result of the Treaty of Trianon, which established the peace with Hungary and forced the country to cede two thirds of its territory to its neighbours. Synonyms for ‘ethnic Hungarians’ abound in the language and translate roughly to ‘Hungarians beyond the borders’, ‘expatriate Hungarians’ and ‘minority Hungarians’, terms that occur in the chapters of this study as well.

¹⁵ According to Gábrity Molnár (2006a), the Hungarians of Voivodina and the Hungarian political elite there have missed this opportunity (primarily due to the Balkan wars) and therefore have been struggling to this day with the establishment of a minority Hungarian IHE.

¹⁶ In Slovakia: Diószeg/Sládkovičovo, Királyhelmec/Kráľovský Chlmec, Révkomárom/Komárno and Dunaszerdahely/Dunajská Streda; in Ukraine: Beregszász/Berehove; in Romania: Nyárádszereda/Miercurea Nirajului, Székelyudvarhely/Odorheiu Secuiesc, Marosvásárhely/Târgu Mureş, Nagyvárad/Oradea, Csíkszereda/Miercurea Ciuc, Sepsi-szentgyörgy/Sfântu Gheorghe; and in Serbia: Szabadka/Subotica and Zenta/Senta.

An increasing number of students participated in training programmes at off-site institutions in their homeland,¹⁷ while programmes located just outside Hungary strongly contributed to the development of the existing IHEs, transferring experience and knowledge and opening the door to the practice of studying locally. The legal status of off-site institutions and training programmes away from the centre is problematic in practice since these institutions are unable to integrate into the higher education of the particular nation-states and the degrees issued must undergo a process of official recognition. Instruction is offered exclusively in Hungarian (furthermore, they are dominated by agriculture, horticulture, business and economics); thus the graduates do not embrace the environmental language, which is an expectation of the labour market (and are rather able to put their practical knowledge to work as self-employed workers running their own businesses). Based on studies by Rechnitzer (2011), 4.5% of the training offered within Hungarian higher education occurs beyond Hungary's borders. These programmes serve the purposes of saving the nation within the process of internationalization in higher education.

THE ESTABLISHMENT AND OPERATION OF NEW, INDEPENDENT IHEs

Features of the establishment of IHEs,¹⁸ according to Kozma (2004: 88-89), are: varying subject matter (based on e.g. economic and training needs), in various political arenas, justified and presented clearly (for the state as well as the local, minority and majority societies), besides toning down the sense of hostility and prejudice (Fábrí, 2001: 155). IHE formation is furthermore marked by spontaneity, lack of coordination, the uncertainty and weakness of the local society and the lack of alliances locally (alliances that would be formed by the local government, the church, business players and

¹⁷ The number of students in these off-site training programmes is the lowest in Slovakia (a total of 140 between 2005 and 2010 with a falling trend), in which the establishment of a stable, new and independent Hungarian university played a very important role. The number of students enrolled in off-site training programmes in other regions (e.g. Romania) continues to be high (1,125 students) (*Fig. 1*).

¹⁸ In cooperation with minority Hungarian organisations in neighbouring countries, the Hungarian state has supported the foundation of institutions outside of Hungary. This is how the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute was established in Ukraine (1996), Sapientia Transylvanian Hungarian University (2001) and Partium Christian University (2001) in Romania, and Selye János University in Slovakia (2003) (Orosz & Szikura, 2011; Salat et al., 2010; Albert, 2009).

the academic elite) (Kozma, 2003, 2004, 2005a). Kozma (2003) emphasises the role of change agents in the process of establishing institutions. It is essential to have serious political will, followed by an agreement regarding the legal status and costs of establishing and maintaining the institution (Polonyi, 2005). It is absolutely necessary to have state funding in a minority environment (Kozma, 2003). Otherwise, the new institutions face difficulties in financing, infrastructure and human resources (Fábri, 2001). The ‘other state dictates’ (Csete et al., 2010: 146) in terms of the accreditation of the new institution and, according to Salat (2012), a new and independent minority institution can only be established if minority higher education is characterised by federal or consolidated forms of autonomy. ‘The final goal is to have an independent institution accepted’ in the local (minority-majority) society (Kozma, 2005a: 178).

I would like to summarise experience relevant to launching an institution on the basis of an *analysis of two institutions in the Carpathian Basin* (Selye János University [SJE, Révkomárom/Komárno, Slovakia] and the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute [II RFKMF, Beregszász/Berehove, Ukraine]),¹⁹ which can also be utilised by the minority Hungarian community in Voivodina in connection with an institution located in Szabadka/Subotica.

In both cases, efforts aimed at establishing a university are years/decades old. The initial efforts have regularly failed one after the other (due to political obstacles, nationalist state agencies and IHEs overwhelming the minority communities [Pozsony/Bratislava, Nyitra/Nitra, Kiev/Kijiv and Ungvár/Uzshorod]). Both institutions were the outcome of political deals and historical moments. Reasons to justify their establishment included the *mission to maintain and reorganise the intelligentsia*, thus reducing the disadvantaged position of the Hungarian communities in the Highlands region of Slovakia and Transcarpathia (Ukraine): they were underrepresented in higher learning and lacked language skills. This thus established the conditions for cultural reproduction, the maintenance of identity and equal op-

¹⁹ Ten in-depth interviews were conducted with the top leadership (rector, deans and president) of IHEs in Révkomárom/Komárno in 2010 and in Beregszász/Berehove in 2012. I found it important to analyse in greater detail the launch and operation of an independent institution established by a state (Slovakia: SJE, Révkomárom/Komárno) and a college founded by a relatively small Hungarian community (Transcarpathian Hungarians in Ukraine) and run with financial support from Hungary (Ukraine: II RFKMF, Beregszász/Berehove).

portunity (Sidó, 2002; Albert, 2009; Kész, 2010; Orosz, 1997, 2005).

At SJE²⁰ in Révkomárom/Komárno²¹ today, some 3,000 pursue their studies at three faculties, economics, teacher training and Calvinist theology, based on the Bologna model. The II RFKMF²² in Beregszász/Berehove²³ has 934 students (including students attending programmes at off-site institutions) at the following departments: history and social sciences, education and psychology, philology (Hungarian, Ukrainian and English streams), mathematics, biology and geology.

EXPERIENCE OF ESTABLISHING AND OPERATING MINORITY INSTITUTIONS IN SLOVAKIA AND UKRAINE

In order to summarise useful experience for the Hungarian community in Voivodina, I analyse factors that typify the institutions discussed which

²⁰ The City University of Kormárno (Schola Comaromiensis) (1992) was replaced by a state university established by second-generation minority politicians, thus ensuring the best conditions for educating the Hungarian minority intelligentsia in Slovakia (Bordás, 2010).

²¹ Révkomárom/Komárno is a town of 34,349 in the Komárom/Komárno District of Slovakia, in which ethnic Hungarians enjoy an absolute majority of approx. 60%. The number of students at SJE was 2,695 in 2008-2009. In Slovakia, Hungarian students study in high numbers at numerous universities and faculties. Enrolment at the largest IHEs is the following: SJE is followed by Constantine University (Nitra/Nitra) with 1,130 students, the Slovak University of Technology (Pozsony/Bratislava) with 961 and Comenius University (Pozsony/Bratislava) with 793 (Albert, 2009).

²² This institution was established as the legal successor to the Beregszász Teacher Training College (Beregszász/Berehove) (in 1994). The Hungarian state backed initiatives beyond its borders and was interested in establishing training programmes off site (the College of Nyíregyháza in Hungary was the first to launch such a programme with training courses for teachers in kindergarten, lower school, and certain upper school subjects). It would take two more years to establish the independent college in Transcarpathia (Orosz & Szikura, 2011).

²³ The highest number of ethnic Hungarians in Transcarpathia lives in the Beregszász/Berehove District (41,246, comprising an absolute majority of 76.1%). The number of students at this college was 1,021 (in 2006-2007), while this figure is the following at other IHEs in the region: Uzhhorod National University (Ungvár/Uzshorod) 714, Transcarpathian State University (Ungvár/Uzshorod) 57, Mukachevo Institute of Technology (Munkács/Mukachevo) 41, and the College of Humanities and Education (Munkács/Mukachevo) 90. The make-up of the intelligentsia is typically one-sided with an interest in the social sciences. This is because, without a proper knowledge of the Ukrainian language, students are unable to successfully complete Ukrainian-medium IHEs (Kész, 2010).

have had the greatest impact on the organisational development of ethnic Hungarian institutions in the Carpathian Basin in the last one or two decades. I argue that the key factors in developing institutions beyond Hungary's borders are: (1) the local and regional elite, change managers, the role of politics in ensuring institutional establishment and operation and the missions of the institutions; (2) grants and financing; (3) migration, elite retention and cultural reproduction as well as equal opportunity; (4) the labour market, the economy, embeddedness in and commitment to the region; and (5) institutional relations and cooperative efforts.

The processes of forming (minority) institutions and a (minority) elite in the Carpathian Basin are marked by a powerful struggle between players in higher education and a long battle between change managers. In general, the development of institutions organised around the principles of protecting minorities against state nationalism is dominant in all the countries. The intellectual centre of ethnic Hungarians in the Slovakian Highlands region is Révkomárom/Komárno, in Transcarpathia it is Beregszász/Berehove, and for Hungarians in Voivodina it is Szabadka/Subotica. The unity of the political will (which is indispensable) to initiate the establishment of an institution is shaken when individual interests (the political elite and academic oligarchy) are placed above collective interests (e.g. the clash of interests in academic circles in the towns of Révkomárom/Komárno vs. Nyitra/Nitra, Beregszász/Berehove vs. Ungvár/Uzhhorod and Szabadka/Subotica vs. Újvidék/Novi Sad). Local university lecturers whose mother tongue is Hungarian do not accept the independent Hungarian university due to distrust and personal interests. In the initial phases of their establishment, these institutions managed to compensate for their shortcomings (in terms of accreditation) by bringing in teaching staff from Hungary. The initial staff consisted of a wide range (retired people, teachers with a grievance who had thus left state universities behind, staff with fresh PhDs and lecturers from Hungary), but, unfortunately, an agreement with Hungary regarding mutual recognition of degrees has had no effect.

These initiatives begin with the *establishment of a foundation* (the Selye János University Foundation for the university of that name in Révkomárom/Komárno, Slovakia, and the Transcarpathian Hungarian Institute Foundation for that IHE in Beregszász/Berehove, Ukraine), which provides initial support for the educational management activities of the off-site institutions, in which *the town* also plays an active role. Launching an institution of this type

will not be successful without the backing of town leaders. *Alliances are required* between the political elite and supporters for the cause of minority higher education (the academic elite, the local intelligentsia, the church and other interest groups) based on the principle of mutual dependence. Alliance with the majority nation does not work. New (ethnic Hungarian) institutions in the Carpathian Basin are unable to transfer promising and modern European higher education models organised around *multiculturalism* (thus preventing linguistic isolation and hostilities). Generally speaking, ethnic Hungarian students do not speak the state language (well). Therefore, the *importance of language (multilingualism)* emphasised by both institutions appears in the institutional mission statement and a few initiatives (supplementary Ukrainian language classes for convergence and a few subjects taught in Ukrainian to each year in Beregszász/Berehove and the launching of the Department of Slovak Language and Literature in Révkomárom/Komárno). The issue of a country's state language should be understood as a requirement in the domestic labour market.

In the case of new minority institutions, the goal is to enable highly qualified Hungarian youth to earn degrees in their homeland, studying locally (to improve the disadvantaged underrepresentation of the community and to reduce migration). These students will have key competences, can find employment in the public sector or be self-employed, through which *the cultural reproduction* of the minority society may be realised.

In general, the new institutions are viewed with distrust both by students and parents. It takes some time for the institution's own image to develop. The new institutions still enjoy a *competitive advantage* over others due to Hungarian-medium education, a Hungarian-language diploma, proximity, low cost and provision of student hostels (with subject-specific 'colleges' even offering courses in addition to housing).

The goal is to establish *financial and decision making independence* (funding from the majority national state budget in the case of SJE, Révkomárom/Komárno) and long-term sustainability, in which backing from the mother country is only supplementary and serves to establish the conditions for quality education. Support from Hungary is always dependent on politics and difficult to plan around because it is uncertain and involves strict requirements. Therefore, an institution that operates based on private capital and enjoys no support through Ukrainian normative funding has difficulty operating (II RFKMF in Beregszász/Berehove). Consistency and

continuity can be achieved if the IHE works to increase student enrolment, hires highly qualified university staff, develops its system of adult education and in-service training programmes and organises R&D – all of which generate further resources.

The institutionalization of research and other academic activity as well as *the development of cross-border relations and network-building* represent a priority. (However, these mechanisms are difficult to operate in the institutions under examination; they include cooperative efforts between business, government and university, contracted work and innovative CBC collaborative efforts.)

The new institutions fit into the internationalization processes in higher education (training programmes at off-site institutions and study mobility), but, at the same time, they experience difficulty satisfying the conditions for diversification (a wide range of training programmes, versatility, commitment to the region, financial stability, modern, European multiculturalism and multilingualism). The task of the independent IHEs in regions beyond the borders of Hungary – created out of structural elements in European higher education – is to work toward diversity, and through internationalization to ensure the reflexive spread of new knowledge and innovative higher learning and other academic activities through the encouragement of cross-border relations.

I wish to share the advice offered by leaders at the two institutions.

According to the president of the Ferenc Rákóczi II Institute in Beregszász/Berehove (Ukraine), *'Don't plan a lot. Just jump into it, don't overthink it. This is a bumpy road. It's done by locals who are committed, who have a vision and consistently take things to completion'*.

According to a dean at SJE, Révkomárom/Komárno (Slovakia), *'Voivodina, well, I think that the Hungarians in Voivodina ... have in them some sort of modernity unlike Transylvania and Slovakia. That is, there is experience, there are very modern Croatian, Slovenian and Austrian models, the German experience, and I can imagine that it is possible, for example, to develop a service-oriented university model which will not carry out a pre-set programme, but responds to needs, cooperates and then tries new things. Probably, Szabadka needs a flexible, well, how shall I put it ... a small university that reacts fast and is service-oriented, that is able, for example, to cooperate with all the players in the region'*.

EFFORTS TO ESTABLISH A HUNGARIAN MINORITY INSTITUTION IN SERBIA

In Serbia, the role of the state bureaucracy is traditionally large, and higher learning is highly politicized. The influence of the central ministerial power and the Belgrade lobby is extremely strong (with regard to accreditation, legislation etc.), there is a lack of interest when it comes to minority needs (e.g. bilingual education), and the demands of the regional economy and labour market are not considered significant. An increasing number of private institutions have emerged in the region. The impact of the academic oligarchy is strong, and its role is conflated with other spheres of interest (they are also politicians and owners of private institutions in one). In Szabadka/Subotica, we can see a reflection of the general problem that characterises Serbia's higher learning in general: the state bureaucracy opens the door to the free market, a move from which the academic oligarchy may also profit. Therefore, basically, each interest (except for university students, taxpayers, minorities and the economy) can profit from this situation and perpetuate it even as they seem to be pointing the finger at one another.

The intellectual hub of the Voivodina Hungarians is Szabadka/Subotica, which is situated ten kilometres from the Serbian-Hungarian border. Traditions in higher education in the town date back to the 18th century. In a study, Wagner (2011) mentions a seminary for training teachers established in 1870, which provided an opportunity to study and secure employment in the town, then called Maria Theresiopel after the Habsburg Empress. Later, the first university faculty in Voivodina was also in operation in Szabadka/Subotica. This was the law faculty between 1920 and 1940. A period of systematic downsizing in regional higher education began after 1945 (Gábrity Molnár, 2006a; Uvalić, 1952, cited in Horváth, 2010).

In the light of the historical facts, *a further stagnation and downsizing* can be observed among the institutions in Szabadka/Subotica and along the Serbian border (through the example of changes in enrolment: in 2009-2010, the number of students increased 68% in Újvidék/Novi Sad and 44% in all of Voivodina, but only 13% in Szabadka/Subotica, accompanied by problems with applications and quotas (TT VAT, 2013). Gábrity Molnár (2003, 2005a, 2006a), Takács (2009a, 2009b, 2010a) and Korhecz (2012, 2013) list the following characteristics of regions struggling with minority problems (as well): the underrepresentation of particular minority commu-

nities in higher education, a low percentage of college graduates, a limited supply of mother-tongue training programmes and an ever increasing study migration.²⁴ They argue for the need to provide students with education in their mother tongue within their homeland, an increase in the percentage of college graduates (as well as maintaining national identity, cultivating the mother tongue, acquiring knowledge and competitiveness at a European level, succeeding in the labour market and establishing equal opportunity). In Szabadka/Subotica so far, it has been the Hungarian minority that has expressed the most pressing needs regarding the development of higher education within the concept of a university.

Higher education in Szabadka/Subotica requires a solution. Facing forces of integration, the first step in the solution might be to found an independent base IHE. The Autonomous Province of Voivodina enjoys limited rights but is able to propose the establishment of an IHE.²⁵ With the formation of the national councils, a more defined institutional support system is being constructed for minority educational policy and an assertion of interests (the example of the Hungarian National Council includes teaching Serbian, entrance exams, grants and other funding [for fields underrepresented among Hungarians]), demography, simplified recognition of degrees etc.) although 'ethnic power struggles' are still being waged at the national level.

Szabadka/Subotica has traditionally been *multinational*: it is a town of 100,000 residents comprising Hungarian, Serbian and Croatian/Bunjevac ethnic communities (35.7% Hungarian, 27.0% Serbian, 10.0% Croatian and 9.6% Bunjevac) (for a comparison, Révkomárom/Komárno has 35,000 inhabitants and Beregszász/Berehove has 25,000, both with an absolute Hungarian majority). In consideration of the specific ethnic composition of Szabadka/Subotica, its size and the (non-independent) IHE in the town in the last ten years, the question of establishing a university has been raised a number of times (2002-2010) in (separate) Hungarian and Serbian propos-

²⁴ About 30% of Hungarian students from Voivodina study in Hungary (1,300-1,400) (*Fig. 1*). At 5.59%, Voivodina Hungarians between the ages of 20 and 35 attend college or university at half the rate of all members of that age group in Voivodina (11.5%) (Takács, 2009a). Furthermore, Voivodina Hungarians make up only 6.6% of all Voivodina students, while they comprise 13% of the population of that region. Finally, college-educated Hungarians form 6.1% of the total population of Voivodina, while that figure for their Serbian peers is 9.4% (Csete et al., 2010).

²⁵ Zakon, 2009, §35.

als.²⁶ The Croatian community has also announced its needs in connection with developing higher education (in the form of a Department of Teacher Training and Croatian Studies), but none of these proposals has borne fruit. At the end of 2012 and in the spring of 2013, based on a Hungarian National Council proposal, the topic of the ‘*Szabadka Hungarian University*’ was raised again as well as that of a state university, where Hungarian is also a medium of instruction. The degree to which the proposal was realistic can be strongly questioned given the opinion of the local and regional elite, the academic elite and leaders of institutions in Szabadka/Subotica, the observation of the politicians and national councils as well as the necessary – indeed, indispensable – conditions (legal, human resources and financial). According to the local and regional elite representing the Hungarian, Serbian and Croatian nationalities – as regards the ethnic, linguistic and organisational issues of the potential new institution – a *truly multi-ethnic IHE* is justified in Szabadka/Subotica (*Chart 1* illustrates the ethnic composition of the students in the town²⁷). The idea of an independent Hungarian university was rejected by the Hungarian community of Voivodina (because of the small membership of the community, the low number of students and teachers and the modest range of training offerings, the institution would end up forming the basis for linguistic isolation). In Szabadka/Subotica, there is a need for the majority (and other) ethnic students and teachers as well as an institution that is properly able to represent the interests of the Hungarians of Voivodina in *alliance with the Hungarian, Serbian and Croatian communities* (while meeting their needs as well) and relying exclusively on bottom-up institution building.

²⁶ The Voivodina Higher Education Development Programme 2002 (VFFP, 2002). The proposal parallels other efforts to establish institutions in other ethnic Hungarian regions. In 2010, the idea of founding a university was embraced by the Serbian town leadership: ‘Does Subotica need a university?’ (Agora, 2010).

²⁷ 1,282 Hungarians pursue their studies in Szabadka/Subotica’s state-run institutions. Of the faculties at the University of Novi Sad, most Hungarian students are enrolled at the school of engineering (547), followed by the faculties of natural sciences and mathematics (459) and humanities (299). The total number of Hungarian students in Voivodina is 3,563 (TT VAT, 2013).

Chart 1.
The ethnic composition of students at (non-independent) IHEs based
in Szabadka/Subotica in percentage and number, 2013

IHE in Szabadka/Subotica	Students by ethnicity						
	Total	Hungarian	Hungarian-%	Croatian	Croatian-%	Bunjevac	Bunjevac-%
Faculty of Civil Engineering	628	138	22.0	13	2.1	10	1.6
Faculty of Economics	5,653	329	5.8	82	1.5	23	0.4
Teacher's Training Faculty in Hungarian	251	248	98.8	0	-	0	-
Technical College of Applied Sciences	758	498	65.7	41	5.4	27	3.6
College of Applied Sciences for Pre-School Education	510	69	13.5	25	4.9	5	1.0
<i>Total Number of Students in Szabadka/Subotica</i>	<i>7,800</i>	<i>1,282</i>	<i>16.4</i>	<i>161</i>	<i>2.1</i>	<i>65</i>	<i>0.8</i>
Other IHEs in the Autonomous Province of Vojvodina	46,512	2,281	4.9	494	1.1	61	0.1
Total:	54,312	3,563	6.6	655	1.2	126	0.2

Source: Compiled by author based on TT VAT, 2013.

JUSTIFICATION AND SOCIETAL SUPPORT FOR AN INDEPENDENT IHE IN SZABADKA/SUBOTICA BASED ON THE OPINIONS OF THE LOCAL/REGIONAL ELITE

I present the possibilities for the development of higher learning in Szabadka/Subotica based on in-depth interviews conducted with key players of the (majority and minority) local/regional elite of Northern Voivodina.²⁸

When examining support among the local/regional elite for the establishment of an institution, we can distinguish between two groups: *supporters and non-supporters*. Faculties headed by Serbian leadership and the Serbian academic elite (because of their commitment to the University of Novi Sad, their job security, and their distrust of the potential institution) do not support the idea of the University of Subotica, although the legal conditions, human resources and funding are satisfactory. The attitude of the Hungarian elite in Voivodina is also uncertain. The IHEs with Hungarian interests²⁹ do not satisfy the legal requirement to create an independent faculty structure³⁰ (at least three accredited programmes at three levels [bachelor's, master's and PhD]) necessary to establish a university. Leaders representing private faculties³¹ and the academic elite would like to cooperate (while others would not support the establishment of a mixed state and private institution). The church represents a moderate and reserved position (although it wishes to participate in a future institution by establishing a faculty of theology). The municipal leadership, which has represented Serbian interests since 2008, supports the founding of a university and has its own ideas about it (the establishment of a faculty for the visual and per-

²⁸ 28 (structured and semi-structured) in-depth interviews were conducted in Hungarian, Serbian and Croatian between 2009 and 2012. When selecting the participants, I considered professionalism and commitment to higher education (and research) and to minority policy (deans, heads of institutions, university professors, heads of private institutions, directors of research groups, political leaders, municipal leaders, church representatives etc.). The interviews took place in Szabadka/Subotica, Újvidék/Novi Sad and Zenta/Senta.

²⁹ IHEs (with Hungarian leadership) interested in university establishment are: the Teacher's Training Faculty in Hungarian, College of Applied Sciences for Pre-School Education and Technical College of Applied Sciences (in Szabadka/Subotica).

³⁰ Zakon, 2005, §33.

³¹ Private (humanities and social sciences) institutions in Szabadka/Subotica are: Megatrend University (Belgrade), International University of Novi Pazar (Novi Pazar), Singidunum University (Belgrade), and Educons University – FABUS (Sremska Kamenica). Total enrolment is estimated to be 1,700.

forming arts). The Hungarian National Council is also in favour of (and proposes) formation of the institution, but *some tension can be felt* between the two groups of major supporters (municipal leadership and the Hungarian National Council) *over one issue: nationality and the medium of instruction*. With the initiation of negotiations, a compromise must be reached through greater attention to instructional development efforts presented by the national council(s) and the development of ethnic (Hungarian-Serbian-Croatian) alliances noted above.

In the light of the possibilities offered by the higher education law and the capacity of local institutions in the middle term, an '*academy of applied studies*' ('an independent regional institution of higher education') can be formed in Szabadka/Subotica.³² An institution of this type would be independent of the University of Novi Sad (with an institutional leadership representing Hungarian interests) and would ensure the possibility of the establishment of an IHE organised on the regional level which later could even be elevated to the university level. Two solutions may be mentioned to compensate for the (missing) third academic area: (1) natural sciences and mathematics (justified previously by the demands of the labour market and the economic matrix) in the form of teacher training with double majors; and (2) (visual and performing) arts (as an institution that cultivates the regional cultural heritage of a multinational community, including its various artistic traditions, in order to contribute to the maintenance of identity, a goal which is supported by the municipal leadership). It is important to introduce multidisciplinary training programmes to diversify programmes offered (integrating environmental protection, agriculture, law and engineering). With regard to human resources, the (multi-ethnic) community has the necessary capacity (potentially 150-200³³ staff members and approx. 6,500-7,000 students). With regard to financial conditions, funding for the institutions in Szabadka/Subotica is secured. Further support is needed for institutional formation, infrastructure and training vis-à-vis the third academic area (support from the province and from Hungary). Thus, a mul-

³² It unites instruction, research, scholarship and (visual and performing) arts in three academic areas with at least five accredited programmes on two levels (bachelor's, or 'specialty studies', and advanced studies, or 'advanced specialty studies') (Zakon, 2005, §35).

³³ My own calculations based on the internal databases of IHEs in Szabadka/Subotica, the database of the Hungarian Academy of Sciences, and the Organisation of Voivodina Hungarian Ph.D. Students and Researchers.

ti-ethnic IHE, which would be unique in Voivodina, could be established in Szabadka/Subotica and represent European values. The base institution may form the foundation for CBC collaborative efforts in the Serbian-Hungarian border region (Takács, 2012), might complete the internationalization of higher learning understood within a European dimension, and could prevent the isolation of a potential minority IHE.

CONCLUSION

An ethnic Hungarian IHE fits into the processes of internationalization in higher learning (off-site programmes and student mobility), while it experiences difficulty meeting the requirements of differentiation/diversification (a variety of training programmes, multifaceted regional institutional commitment to providing services, financial stability, modern European multiculturalism and multilingualism). Ethnic Hungarian higher learning is usually characterised by relatively few teachers, limited training offerings and financial dependence (on some sustainer or providers of funding; see the examples of the II RFKMF in Beregszász/Berehove and SJE in Révkomárom/Komárno). Linguistic isolation represents a problem, and multiculturalism cannot be integrated into the institutional mission. Institutional services offered to society and the private sector are weak. The establishment of (Hungarian minority) institutions beyond the borders has slowed study migration in the Carpathian Basin since an increasing number of students have enrolled in training programmes offered in their homeland at the newly established institutions (45-50% of the local Hungarian students are enrolled in the new minority institutions in Slovakia and Ukraine), which have partly come into existence through the replacement of off-site institutions. Their role is expressed in the cultural reproduction and strengthening social position of the minority community and in educating a minority intelligentsia that remains in its own homeland.

The role of Szabadka/Subotica as an independent higher learning hub in the region is unclear. Representatives of the local/regional elite (Hungarian-Serbian-Croatian communities), state bureaucracy, academic oligarchy, market players, and other stakeholders represent varying views on Szabadka/Subotica. There is no finalized concept. Interest groups participating in the 'power struggle for higher education' have difficulty finding common ground. Therefore, support for the establishment of a new institution is uncertain. Potential supporters are: the Hungarian National Council,

the Croatian National Council, private faculties, the municipal leadership of Szabadka/Subotica, think tanks and a few representatives of the church. The academic oligarchy (due to its dependence on Újvidék/Novi Sad) does not support the founding of the institution, and political circles remain neutral, waiting to see what happens. I support my assumption with the opinion of the local and regional elite in favour of the development of the institution, which maintains that there is a justification for the state establishment of a multi-ethnic institution in Szabadka/Subotica (a traditionally multinational town of 100,000 inhabitants) with no intention of creating enemies and based on arguments of competitiveness, rationality and sustainability. The multinational community possesses the capacity and the conditions necessary to found the institution: legal requirements met, political lobbying, human resources (teachers, researchers and students) and the sustainability of regulated financial support.

An 'academy of applied studies' may be formed as a base institution with an autonomous institutional leadership dominated by Voivodina Hungarians as a result of long-term negotiations and compromises, thus ensuring the division of labour among the various players connected to the establishment (e.g. the municipal leadership of Szabadka/Subotica is to establish the [visual and performing] arts faculty, the Szabadka/Subotica-based Teacher's Training Faculty in Hungarian [within the University of Novi Sad] will set up teacher education with a double major [humanities and natural sciences], the church will develop the theology programme, and the Croatian National Council will launch the training of Croatian teachers). As a result, an institution may come about which is open to a multinational society, blind to borders and involved in CBC collaborative efforts, which represents modern educational management and regional service provision, and which demonstrates its usefulness and necessity for the local society at various levels.

IRODALOMJEGYZÉK

- Agora 2010: Treba li univerzitet Subotici? Subotica. – *Agora*: http://www.subotica.info/eventview.php?event_id=34335 [2012. július 25.]
- ALBERT SÁNDOR 2009: *5 éves a Selye János Egyetem*. Komárom, Selye János Egyetem.
- ALTBACH, PHILIP G.–KNIGHT, JANE 2011: The Internationalization of Higher Education. Motivations and Realities. In: TIGHT, MALCOLM (szerk.): *Higher Education. Major Themes in Education*. III. System Policy. Abingdon, Routledge. 3–18. o.
- AMBARGIS, ZOË O.–MCCOMB, THOMAS–ROBBINS, CAROL A. 2011: Estimating the Local Economic Impacts of University Activity Using a Bill of Goods Approach. Konferencia előadás: *The 19th International Input-Output Conference Alexandria*. Virginia. 1–15. o. [2011. június 13–19.]
- ARANDARENKO, MIHAIL–OGNJENOVIC, KOSOVSKA (szerk.) 2008: *Reforma tržišta rada u Srbiji i Slovačkoj*. Beograd, Institut za ekonomska i socijalna istraživanja.
- ARBO, PETER–BENNEWORTH, PAUL 2007: *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*. – OECD Education Working Papers. 9. sz. H. n., OECD Publishing.
- ARWU 2012: Academic Ranking of World Universities: <http://www.arwu.org> [2013.03.31.]
- BADAT, SALEEM 2009: *The Role of Higher Education in Society: Valuing Higher Education*. http://eprints.ru.ac.za/1502/1/badat_hers.pdf [2013. május 5.]
- BARANYI BÉLA 2009: A határmentiség és a határon átnyúló kapcsolatok kistérségi dimenziói. In: BARANYI BÉLA–NAGY JÁNOS (szerk.): *Tanulmányok az agrár- és regionális tudományok köréből az észak-alföldi régióban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma, MTA RKK. 59–76. o.
- BALI LÓRÁNT 2009: *A horvát–magyar határon átnyúló kapcsolatok politikai földrajzi sajátosságai az egyes területi szinteken*. (doktori disszertáció): http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio_bali_nv.pdf [2013. május 5.]
- BALKANINSIGHT 2012: Divided South Serbia Unites Over College Opening. <http://www.balkaninsight.com/en/article/divided-south-serbia-unites-over-college-opening> [2012. július 25.]
- BÁRDI NÁNDOR–BERKI ANNA–ULICSÁK SZILÁRD 2001: *Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya*. Budapest, HTMH.
- BÁRDI NÁNDOR 2004: *Tény és való. A budapesti kormányzatok magyarságpolitikája és a határon túli magyarok társadalomtörténete. Problémakatalógus*. Pozsony, Kalligram.
- BÁRDI NÁNDOR 2007: Magyar–magyar párbeszéd a támogatáspolitikáról (2004–2007). – *Regio*. 18. évf. 4. sz. 128–164. o.

- BÁRDI NÁNDOR–MISOVICZ TIBOR 2010: A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In: BITSKEY BOTOND (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Tanulmánykötet.* Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal. 199–232. o.
- BERÁCS JÓZSEF 2012: Nemzetköziesedés: egy lehetséges kitörési pont a felsőoktatásban. In: BERÁCS JÓZSEF–HRUBOS ILDIKÓ–TEMESI JÓZSEF (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2011*” *Hazai vitakérdések–nemzetközi trendek. Konferencia dokumentumok.* Budapest, BCE KK, NFKK. 110–131. o.
- BERÉNYI DÉNES–EGYED ALBERT–KULCSÁR SZABÓ ENIKŐ 2004: A magyar tudományos utánpótlás a Kárpát-medence kisebbségi régióiban. – *Magyar Kisebbség.* 3. sz. 195–208. o.
- BERÉNYI DÉNES 2005: Eredmények, következtetések és javaslatok összefoglalása. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról.* Szabadka, MTT. 13–23. o.
- BICSÁK ZSANNETT ÁGNES–D. FARKAS CSILLA 2011: Szabadegyetem a „Dolomitok Kapujában”. In: KOZMA TAMÁS–PATAKI GYÖNGYVÉR (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.* Debrecen, CHERD. 179–196. o.
- BORDÁS ANDREA 2010: A Komáromi Városi Egyetem. In: KOZMA TAMÁS–CEGLÉDI TIMEA (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* Debrecen, CHERD. 28–32. o.
- BOUCHER, GERRY–CONWAY, CHERYL–MEER, ELS V. D. 2003: Tiers of engagement by universities in their region’s development. – *Regional Studies.* 37. évf. 9. sz. 887–897. o.
- BROWN, KENNETH H.–HEANEY, MICHAEL T. 1997: A Note on Measuring the Economic Impact of Institutions of Higher Education. – *Research in Higher Education.* 38. évf. 2. sz. 229–240. o.
- BOŽIĆ, MILORAD 2005: *Nezaposlenost radne snage – uzrok i posledica procesa tranzicije na Balkanu:* http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/knjige/index_html/knjiga19/pdf24.pdf [2009. november 20.]
- BSZE 2013: Bolzanói Szabadegyetem <http://www.unibz.it/en/organisation/welcome/default.html> [2013. október 1.]
- BUDAY-SÁNTHA ATTILA 2010: A magyar agrár- és vidékfejlesztés ellentmondásai. In: TAKÁCS ZOLTÁN–RICZ ANDRÁS (szerk.): *Lendületben a regionális tudományig.* Tiszteletkötet Dr. Somogyi Sándor részére. Szabadka, RTT. 286–300. o.
- CESS 2008: Regionalni razvoj i inovacije. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj.* 6. sz. 19. o.
- CLARK, BURTON 1983: *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley, University of California Press.
- COLLINS, CHRISTOPHER S. 2011: Cross-Border Collaboration in the Service of Human Capacity Development. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues.* New York, Routledge. 228–247. o.

- CoR 2010: *Conclusions of the Committee of the Regions about the Joint Consultation. The Review of Regulation (EC) 1082/2006 on the European Grouping of Territorial Cooperation*. H. n., EU.
- CoR 2012: *The European Groupings of Territorial Cooperation. Delivering Growth and Opportunities*. H. n., EU.
- CRNKOVIĆ-POZAIĆ, SANJA 2010: Tržište rada u Vojvodini: poticaj ili barijera za konkurentnost? – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 16–18. o.
- CROOM, PATRICIA W. 2011: Motivation and Aspiration for International Branch Campuses. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge. 41–66. o.
- CSATA ZSOMBOR–NOVÁK ANIKÓ 2013: Vajdasági magyar tudományos utánpótlás az „Aranyföld” 2013”. – Kárpát-medencei doktorandusz életpálya-vizsgálat tükrében. Konferencia előadás: *Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013. Tudományos diskurzusok*. Szabadka. [2013. április 13.]
- CSETE ÖRS 2006: Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására. – *Regio. Kisebbség, Politika, Társadalom*. 17. évf. 1. sz. 3–18. o.
- CSETE ÖRS–PAPP Z. ATTILA–SETÉNYI JÁNOS 2010: Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: BITSKEY BOTOND (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Tanulmánykötet*. Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal. 125–165. o.
- DENMAN, BRIAN D. 2011: What is a University in the 21st Century? In: TIGHT, MALCOLM (szerk.): *Higher Education. Major Themes in Education*. V. Academic Work, Knowledge and Research. Abingdon, Routledge. 423–441. o.
- DURĐEV, TIJANA 2010: I u novoj godini nastavljamo zacrtanim pravcem! – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 4–7. o.
- EDUCATIO 2012: Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [statistikai adatbázis]
- EDUCONS privatni univerzitet u Vojvodini: <http://www.educons.edu.rs> [2009. április 1.]
- EGYED ALBERT 2005: A magyarországi felsőoktatási és kutatásfejlesztési támogatáspolitikai kvantitatív és kvalitatív elemzése. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi jutatásokról*. Szabadka, MTT. 41–61. o.
- ENYEDI GYÖRGY 2000: A magyar településfejlődés integrációs kihívásai az ezredfordulón In: CSONTOS JÁNOS–LUKOVICH TAMÁS (szerk.): *Urbanisztika 2000*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 117–125. o.
- EPARE, CHRISTIAN 2008: A nemzet peremén. Külhoni magyar ösztöndíjasok a fővárosban. In: SZARKA LÁSZLÓ–KÖTÉL EMŐKE (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 10–29. o.

- ERDEI ITALIA 2005: Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. – *Educatio* 2. sz. 334–359. o.
- ERDEI ITALIA–PAPP Z. ATTILA 2006: Közös pontok és konfliktusok a Magyariskola Program fogadtatásában. – *Regio. Kisebbség, Politika, Társadalom*. 17. évf. 1. sz. 19–43. o.
- ERDŐS KATALIN 2012: Az egyetemi vállalkozók Magyarországon – feltáratlan kutatási irányok. In: RECHNITZER JÁNOS–RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*. Győr, SZIE, Regionális-és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, MRTT. 68–75. o.
- ERŐSS ÁGNES–FILEP BÉLA–RÁCZ KATALIN–VÁRADI M. MÁRIA–WASTL-WALTER, DORIS 2011: Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. – *Tér és Társadalom*. 25. évf. 4. sz. 3–19. o.
- EU RP 2011: *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. Smart Specialisation Platform. European Union Regional Policy.
- EUROSTAT 2012: *Education 4*. Eurostat Regional Yearbook 2012. 57–67. o.
- FARAGÓ LÁSZLÓ 2005: *A jövőalkotás társadalom-technikája*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- FÁBIÁN ATTILA 2012: A határ menti együttműködések konstruktivista nézőpontjai. In: RECHNITZER JÁNOS–RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*. Győr, SZIE, Regionális-és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, MRTT. 76–86. o.
- FÁBRI ISTVÁN 2001: Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében. A kisebbségi oktatás, illetve tudományművelés és a szakmai presztízs összefüggései. – *Regio*. 12. évf. 4. sz. 132–158. o.
- FEISCHMIDT MARGIT–ZAKARIÁS ILDIKÓ 2010: *Hazatérő idegenek. Az etnikai migráció formái, okai és hatásai a Kárpát-medencében*: <http://www.mtaki.hu/data/files/64.pdf> 57–86. [2013. május 5.]
- FEJES ZSUZSANNA 2010: Határtalan lehetőségek. Az együttműködések jogi feltételei a magyar–román–szerb hármashatár mentén. In: SOÓS EDIT–FEJES ZSUZSANNA (szerk.): *Régió a hármashatár mentén*. Szeged, SZTE ÁJTK. 103–118. o.
- FELVI 2010: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/fuzet_01/oldal82_86_fuggelekV.pdf [2013. március 31.]
- FERCSIK RITA 2008: Szülőföldről a hazába – és vissza? In: SZARKA LÁSZLÓ–KÖTÉL EMŐKE (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 124–138. o.
- FILEP, BÉLA–WASTL-WALTER, DORIS 2011: Die Vojvodina und ihre Nachbarn auf dem steinigen Weg zu guter Nachbarschaft. In: HASELSTEINER, HORST–WASTL-WALTER, DORIS (szerk.): *Mosaik Europas. Die Vojvodina*. Frankfurt am Main, Peter Lang. 175–204. o.
- FLICK, UWE 2007: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- FONG, PETER–POSTIGLIONE, GERARD 2011: Making Cross-Border Partnerships Work. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge. 169–190. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2003: Az értelmiségpótlás körülményei. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Kisebbségi létjelenségek*. Szabadka, MTT. 287–329. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2005a: A kihelyezett tagozatok támogatásának hasznosulása. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Szabadka, MTT. 165–195. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2005b: Útkereszteződés – avagy az anyaországi támogatások vajdasági légköre. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Szabadka, MTT. 65–87. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2005c: Magyar vagy multietnikus egyetem alapításának indoklása Vajdaságban. In: KONTRA MIKLÓS (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tankönyvpolitika*. Somorja–Dunaszerdahely, Forum. 211–228. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2006a: A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése. In: JUHÁSZ ERIKA (szerk.): Régió és oktatás. *A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 105–113. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2006b: Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–RICZ ANDRÁS (szerk.): *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Szabadka, RTT. 103–130. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2006c: Oktatásunk jövője. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Szabadka, MTT. 61–122. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2006d: Felszámolhatók a felsőoktatás kerékkötői? – *Aracs*: 6. évf. 3. sz. 24–28. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2007: Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: MANDEL KINGA–CSATA ZSOMBOR (szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát medencében*. 132–172. o. Apáczai Közalapítvány honlapja: http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarojelentes.pdf [2008. február 15.]
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2008a: Vajdaság népességmozgása az utóbbi fél évszázadban. – *Közép-Európai Közlemények*. 1. évf. 2. sz. 74–85. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2008b: A bolognai folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján. In: KOZMA TAMÁS–RÉBAY MAGDOLNA (szerk.): *A bolognai folyamat Közép Európában*. Budapest, ÚMK. 107–128. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2008c: *Oktatásunk láttelepe*. Újvidék–Szabadka, Fórum, Újvidéki Egyetem, MTTK.

- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2009a: Képzési igények és kínálatok térszerkezete. In: SOMOGYI SÁNDOR–GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (szerk.): *Évkönyve 2008. Regionális Tudományi Társaság*. Szabadka, RTT. 223–248. o.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2009b: Magyar közoktatási intézmények részvétele a vajdasági felnőttoktatásban. In: SARNYAI KÁROLY (szerk.): *Esélyt adó felnőttképzés*. Magyarkanizsa, Cnesa Oktatási Művelődési Intézet. 21–32. o.
- GARCÍA-ARACIL, ADELA–FERNÁNDEZ DE LUCIO, IGNACIO 2008: Industry–University Interactions in a Peripheral European Region: An Empirical Study of Valencian Firms. – *Regional Studies*. 42. évf. 2. sz. 215–227. o.
- GÁL, ZOLTÁN–PTAČEK, PAVEL 2011: The Role of Mid-Range Universities in Knowledge Transfer in Non-Metropolitan Regions in Central Eastern Europe. – *European Planning Studies*. 19. évf. 9. sz. 1669–1690. o.
- GODDARD, JOHN–CORNFORD, JAMES 2001: *Space, Place and the Virtual University: the Virtual University is the University-Made Concrete*. Newcastle, CURDS. 131–140. o.
- GODDARD, JOHN 2008: *The Role of the University in the Development of its City and Region*. Newcastle University [Public Lecture]. 1–19. o.
- GODDARD, JOHN–VALLANCE, PAUL 2011: *The Civic University and the Leadership of Place*. Newcastle University: <http://www.talloires2011.org/wp-content/uploads/2011/06/Civic-University-and-Leadership-of-Place-John-Goddard.pdf> [2013. március 31.]
- GÖDRI IRÉN 2004: Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón. – *Erdélyi Társadalom*. 2. évf. 1. sz. 37–54. o.
- GÖDRI IRÉN 2005: A bevándorlók migrációs céljai, motivációi és ezek makro- és mikrostrukturális háttere. In: GÖDRI IRÉN–TÓTH PÁL PÉTER (szerk.): *Bevándorlás és beilleszkedés*. Budapest, KSH NKI. 69–131. o.
- GÖDRI IRÉN 2010: *Migráció a kapcsolatok hálójában. A kapcsolati tőke és a kapcsolathálók jelenléte és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban*. Kutatási Jelentések 89. Budapest, KSH NKI.
- GREČIĆ, VLADIMIR 2001: Migracije sa prostora SR Jugoslavije od početka 90-tih godina XX veka. – *Ekonomski anali*. 44. évf. 153–154. sz. 57–84. o.
- GROSZ ANDRÁS–RECHNITZER JÁNOS (szerk.) 2005: *Régiók és nagyvárosok innovációs potenciálja Magyarországon*. Pécs–Győr, MTA RKK.
- GROZEA-HELMENSTEIN, DANIELA 2010: Performanse austrijskih regiona u oblasti inovacija. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 12–13. o.
- HANSON THIEM, CLAUDIA 2009: Thinking through Education: the Geographies of Contemporary Educational Restructuring. – *Progress in Human Geography*. 33. évf. 2. sz. 154–173. o.
- HARAK, VLADIMIR 2008a: Obrazovni sistem je nefleksibilan i trom. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 9. sz. 9–10. o.

- HARAK, VLADIMIR 2008b: Mi nemamo odlike inovativnog društva. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 6. sz. 7–9. o.
- HARDI TAMÁS 2004: Az államhatárokon átnyúló régiók formálódása. – *Magyar Tudomány*. 9. sz.: <http://www.matud.iif.hu/04sze/07.html> [2013. március 31.]
- HARTL MÓNICA 2006: Az Ister–Granum eurorégió az oktatás dimenziójában. Határ menti együttműködések a szlovák–magyar határszakaszon. In.: JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 193–199. o.
- HELLER QUINTERIO, FERNANDO 2008: Srbija: Dug put koji treba preći od obrazovanja do zaposlenja. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 9. sz. 16–17. o.
- HOFER, ANDREA 2010: Migráció. In: HORVÁTH GYULA–HAJDÚ ZOLTÁN (szerk.): *Regionális átalakulási folyamatok a Nyugat-Balkán országaiban*. Pécs, MTA RKK. 168–186. o.
- HOFFMAN, DENNIS 2008: *The Contribution of Universities to Regional Economies. A Report from the Productivity and Prosperity Project (P3)*. Arizona, Center for Competitiveness and Prosperity Research.
- HORVÁTH GYULA 2003: *Európai regionális politika*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- HORVÁTH GYULA 2005: Magyarország térszerkezete és a régió intézménye. – *Területi Statisztika*. 8. (45.) évf. 4. sz. 309–323. o.
- HORVÁTH GYULA 2006: *Regionális helyzetkép a Kárpát-medencéről*. In: RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Regionális átalakulás a Kárpát-medencében*. Pécs, MRTT. 9–22. o.
- HORVÁTH GYULA 2010: Felsőoktatás, kutatás és fejlesztés. In: HORVÁTH GYULA–HAJDÚ ZOLTÁN (szerk.): *Regionális átalakulási folyamatok a Nyugat-Balkán országaiban*. Pécs, MTA RKK. 471–489. o.
- HORVÁTH GYULA–LELKES GÁBOR 2010: Területi kohézió a Kárpát-medencében: Trendek és Teendők. In: BITSKEY BOTOND (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Tanulmánykötet*. Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal. 233–262. o.
- HORVÁTH TAMÁS–RÍZ ÁDÁM 2006: Határon túli magyarok támogatása: belső kényszerek és külső kihívások. Gyorsjelentés a határon túli magyarokkal kapcsolatos kormányzati politika megújításának eddigi látható irányairól – *Kommentár*. 4. sz.: http://www.mtaki.hu/docs/all_in_one/horvath_riz_hatarontuli.htm [2009. február 1.]
- HRUBOS ILDIKÓ 2004: *A gazdálkodó egyetem*. Budapest, ÚMK.
- HRUBOS ILDIKÓ 2011: A diverzifikált felsőoktatási rendszer értelmezése Európában. In: BERÁCS JÓZSEF–HRUBOS ILDIKÓ–TEMESI JÓZSEF (szerk.): *„Magyar Felsőoktatás 2010”. Konferencia dokumentumok*. Budapest, BCE KK, NFKK. 87–90. o.

- HRUBOS ILDIKÓ 2012: Intézményi missziók, intézménytípusok a felsőoktatásban. In: BERÁCS JÓZSEF–HRUBOS ILDIKÓ–TEMESI JÓZSEF (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2011*” *Hazai vitakérdések–nemzetközi trendek. Konferencia dokumentumok.* Budapest, BCE KK, NFKK. 78–91. o.
- HRUBOS ILDIKÓ 2013: A fenntartható egyetemek koncepciója és gyakorlata Európában. Konferencia előadás: *Magyar Felsőoktatás 2012 „Túlélési forgatókönyvek”.* Budapest. [2013. január 23.]
- HUGGINS, ROBERT–JOHNSTON, ANDREW 2009: The Economic and Innovation Contribution of Universities: A Regional Perspective. – *Government and Policy EPC.* 27. évf. 6. sz. 1088–1106. o.
- ILLÉS SÁNDOR 2012: Összefoglalás, ajánlások a nemzetközi migrációs politikát formálók részére. In: KINCSES ÁRON (szerk.): *Szerb állampolgárok Magyarországon.* Budapest, Printpix. 178–191. o.
- IPA VAT 2011: *Informacija o projektima, sa teritorije AP Vojvodine, kojima je u proteklom periodu odobreno finansiranje iz sredstava Evropske Unije.* Novi Sad, Fond „Evropski poslovi” APV. [statistikai adatbázis]
- IVANIĆ, VALENTINA 2008: Brain Gain. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj.* 6. sz. 2–3. o.
- IVOŠEVIĆ, VANJA–MIKLAVIČ, KLEMEN 2009: Financing Higher Education: Comparative Analysis. In: VUKASOVIĆ, MARTINA (szerk.): *Financing Higher Education in South-Eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia, Slovenia.* Belgrade, Centre for Education Policy. 64–110. o.
- JÁVOR ANDRÁS–FÜRJNÉ RÁDI KATALIN 2010: *Határontúli magyarnyelvű felsőoktatás a Kárpát-medencében.* Debrecen, Debreceni Egyetem. 111–124. o.
- KAJÁRI KAROLINA 2006: Életminőség – humánháttér, kultúra. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–RICZ ANDRÁS (szerk.): *Kistérségek élettereje.* Szabadka, RTT. 72–82. o.
- KÁDÁR ADRIENN 2008: A „magyar–magyar agyelszívás” jelensége. In: SZARKA LÁSZLÓ–KÖTÉL EMŐKE (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 166–179. o.
- KARAVIDIĆ, BOJANA 2008: Obrazovanje kao investicija – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj.* 9. sz. 12–14. o.
- KECZER GABRIELLA 2007: Az egyetemek szerepe a tudásalapú régiófejlődésben. In: GULYÁS LÁSZLÓ (szerk.): „*Régiók a Kárpát-medencén innen és túl.*” *Nemzetközi Tudományos Konferencia.* Szeged, Juhász Nyomda. 243–247. o.
- KÉSZ ATTILA 2010: A kárpátaljai magyar kisebbség értelmiségének megújulását befolyásoló tényezők változása. In: KOZMA TAMÁS–CEGLÉDI TIMEA (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* Debrecen, CHERD. 59–68. o.
- KISS TAMÁS 2004: Áldás, népesség? – Sorskérdés a Kárpát-medencében. Konferencia előadás. Nagyvárad és Félix-fürdő: <http://www.szpm.hu/node/90> [2004. október 1–2.]

- KITAGAWA, FUMI 2007: The Regionalization of Science and Innovation Governance in Japan? – *Regional Studies*. 41. évf. 8. sz. 1099–1114. o.
- KNEŽEVIĆ, IVAN 2008: Programi Evropske zajednice u oblasti obrazovanja. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 9. sz. 19–23. o.
- KNIGHT, JANE 2011: Higher Education Crossing Borders. A Framework and Overview of New Developments and Issues. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge, 16–41. o.
- KOCSIS KÁROLY–TÁTRAI PATRIK 2011: A Kárpát-medence etnikai térképe. In: KOCSIS KÁROLY–SCHWEITZER FERENC (szerk.): *Magyarország térképeiben*. Budapest, MTA Földrajztudományi Kutatóintézet. 12. o.
- KOCSIS, KÁROLY–VÁRADI, M. MONIKA 2011: Borders and Neighbourhoods in the Carpatho-Pannonian Area. In: WASTL-WALTER, DORIS (szerk.): *The Ashgate Research Companion to Border Studies*. Farnham, Ashgate. 585–605. o.
- KORHECZ TAMÁS 2009: *Otthonteremtőben a szülőföldön. Jogi és politikai esszék*. Újvidék, Forum.
- KORHECZ TAMÁS 2012: Tanuljunk tovább, szerezzünk felsőfokú oklevelet! De hol? In: LENGYEL LÁSZLÓ–RUMENJÁKOVITY MELINDA (szerk.): *A Magyar Nemzeti Tanács felsőoktatási ösztöndíjprogramja*. Szabadka, MNT. 5–7. o.
- KORHECZ TAMÁS 2013: A szabadkai székhelyű magyar nyelven (is) oktató állami egyetem: utópia vagy merész vízió? Konferencia előadás: *Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013. Tudományos diszkurzusok*. Szabadka. [2013. április 13.]
- KOVAČEVIĆ, ILE 2011: Education System, Network and Funding in Serbia. – *Survey Republic of Serbia*. 52. évf. 1. sz. 3–50. o.
- KOZMA TAMÁS 2002: *Regionális Egyetem*. Budapest, OKI.
- KOZMA TAMÁS 2003: Változások hordozói. Kisebbségi felsőoktatási kezdeményezések Közép-Európában. – *Educatio* 1. sz. 65–78. o.
- KOZMA TAMÁS 2004: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, ÚMK.
- KOZMA TAMÁS (szerk.) 2005a: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, ÚMK. 170–178. o.
- KOZMA TAMÁS 2005b: Kisebbségi felsőoktatási és tudományos szervezési kezdeményezések Közép- és Kelet-Európában. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Szabadka, MTT. 35–39. o.
- KOZMA TAMÁS 2005c: Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás. In: PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenzióban*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 23–30. o.
- KOZMA TAMÁS–CEGLÉDI TÍMEA (szerk.) 2010: *Régió és oktatás: A Partium esete. Régió és oktatás VII*. Debrecen, CHERD.

- KRONJA, JASMINKA 2008: Lisabonska strategija – strategija razvoja Evropske unije do 2010. godine. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 6. sz. 13–15. o.
- KSH 2010, 2012: Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. [statisztikai adatbázis]
- KSH 2011: Természettudományos és műszaki végzettségű diplomások nemek szerint (1998–2010). http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsiir050.html [2013. március 31.]
- KURDI KRISZTINA–RING ÉVA 2000: Kisebbségi felsőoktatási modellek az Európai Unióban és az Erdélyi Magyar Magánegyetem. – *Magyar Kisebbség*. 6. évf. 2. (20.) sz.: <http://epa.oszk.hu/02100/02169/00015/pdf/000215.pdf> [2013. október 1.]
- KUTLAČA, ĐURO 2008: Inovacioni kapacitet za regionalni razvoj. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 6. sz. 10–13. o.
- LANE, JASON E. 2011: Joint Ventures in Cross-Border Higher Education. International Branch Campuses in Malaysia. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge. 67–90. o.
- LANGER, JOSEF 2001: A határ új jelentése Közép-Európában. In: ÉGER GYÖRGY–LANGER JOSEF (szerk.): *Határ, régió, etnikumok Közép-Európában*. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet. 74–92. o.
- LANGERNÉ RÉDEI MÁRIA 2009: *A tanulmányi célú mozgás*. Budapest, Reg-Info Kft.
- LENGYEL BALÁZS 2012: Tanulás, hálózatok, régiók. In: RECHNITZER JÁNOS–RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*. Győr, SZIE, Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, MRTT. 132–139. o.
- LENGYEL IMRE 2005: Egyetemek lehetőségei elmaradott régiók versenyképességének javítására. In: GLÜCK RÓBERT–GYIMESI GERGELY (szerk.): *Évkönyv 2004–2005. PTE KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola*. Pécs, PTE KTK. 193–202. o.
- LENGYEL IMRE 2006: A regionális versenyképesség értelmezése és piramis modellje. – *Területi Statisztika*. 8. évf. 2. sz. 131–147. o.
- LENGYEL LÁSZLÓ 2006 (szerk.): *10 éves a kertészmérnök-képzés Zentán 1996–2006*. Zenta, Lux Color Printing.
- LEPIK, KATRI-LIIS–KRIGUL, MERLE 2009: Cross-border Cooperation Institution in Building a Knowledge Cross-border Region. – *Problems and Perspectives in Management*. 7. évf. 4. sz. 33–45. o.
- LEYDESDORFF, LOET 2012: *The Triple Helix of University–Industry–Government Relations*. Amsterdam, Amsterdam School of Communication Research (ASCoR): <http://eprints.rclis.org/16559/1/The%20Triple%20Helix%20of%20University-Industry-Government%20Relations>. Jan12.pdf [2013. március 31.]
- LEWIS, JENNIFER A. 1988: Assessing the Effect of the Polytechnic, Wolverhampton, on the Local Community. – *Urban Studies*. 25. évf. 1. sz. 53–61. o.

- LOSONC ALPÁR 2002: A vajdasági magyar értelmiségi szerepkörrel kapcsolatos dilemmák. MTT honlap: <http://www.mtt.org.rs/publikaciok/tanulmanyok/LosoncAlparVajdasagimagyareretelmiseg2002.pdf> [2013. március 31.]
- MANDEL KINGA 2005: Konszenzusos felsőoktatáspolitikai esélye Romániában. In: PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenzióban*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete. 52–63. o.
- MANDEL KINGA 2007: *A román felsőoktatás-politika változásai 1990–2003 között*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- MARKOVIĆ, DANILO Ž. 2009: Globalna ekonomija i ljudski faktor. – *Pedagogija*. 64. évf. 1. sz. 68–79. o.
- MEKGRAT, DŽON 2010: Da li Srbija može da uči od Keltskog tigra? – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 8–10. o.
- MEZEI KATALIN 2007: A felsőoktatás és a területi fejlődés kapcsolata, elméleti összefüggései. In: RECHNITZER JÁNOS–SMAHÓ MELINDA (szerk.): *Unirégió – Egyetemek a határ menti együttműködésben*. Pécs–Győr, MTA RKK. 73–104. o.
- MÉSZÁROS GYÖRGY 2012: *Hazai innovációs feladatok*. http://cwsolutions.hu/wp-content/uploads/2012/05/Dr_M%C3%A9sz%C3%A1ros_Gy%C3%B6rgy_el%C5%91ad%C3%A1s_2012_05_09.pdf [2013. március 31.]
- MNT 2010: *Oktatásfejlesztési Stratégia 2010–2016*. Szabadka, Magyar Nemzeti Tanács.
- MOT 2007: *Information and Discussion Day on the European Grouping of Territorial Cooperation*. Metz, Mission Opérationnelle Transfrontalière. IRA.
- MPSRS 2007: Akreditacija u visokom obrazovanju. Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. <http://polj.ns.ac.yu/files/akreditacija/knjiga/> [2008. február 20.]
- MTA 2013: Budapest, MTA (szerbiai) Külső Köztisztületi Tagsága. [statisztikai adatbázis]
- NAĐ, IMRE 2006: Nekoliko obeležja migracije vojvođanske elite. – *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*. 121. sz. 445–456. o.
- NAGY IMRE (szerk.) 2007: *Vajdaság. A Kárpát-medence régiói 7*. Pécs–Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- NEMES NAGY JÓZSEF 2009: *Terek, helyek, régiók. A regionális tudomány alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NGM 2012: *Wekerle Terv. A magyar gazdaság kárpát-medencei léptékű növekedési stratégiája*. Budapest, Nemzetgazdasági Minisztérium.
- NÉMETH SZILVIA 2005: Élethossziglani tanulás az Európai Unió dokumentumainak tükrében. In: PAPP Z. ATTILA (szerk.): *Kihaszánlatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*: <http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/pdf3632.pdf>
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2001. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- NÉPSZÁMLÁLÁS [POPIS] 2002 és 2011. Beograd, Republički zavod za statistiku Srbije.

- NOWOTNY, HELGER–SCOTT, PETER–GIBBONS, MICHAEL 2011: The Role of Universities in Knowledge Production. In: TIGHT, MALCOLM (szerk.): *Higher Education. Major Themes in Education*. V. Academic Work, Knowledge and Research. Abingdon, Routledge. 423–441. o.
- NOVÁK ANIKÓ 2011: *A vajdasági magyar tudományos utánpótlás helyzete az Oktatási Kataszter tükrében*. Budapest, Márton Áron Szakkollégium: <http://kataszter.martonaron.hu> [2013. március 31.]
- NSZZ 2011: Beograd, Nacionalna služba za zapošljavanje. [statisztikai adatbázis]
- ODRY PÉTER 2013: Mérnökképzés Szabadkán. Konferencia előadás: *Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013. Tudományos diszkurzusok*. Szabadka. [2013. április 13.]
- OECD 2012: *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> [2013. február 20.]
- OKTATÁS-statisztikai Évkönyv (OE) 2001/2002, 2009/2010, 2010/2011. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium. [statisztikai évkönyvek]
- OPŠTINE u Srbiji, 2001, 2002, 2005, 2010. Beograd, Republički zavod za statistiku Srbije. [statisztikai évkönyvek]
- OROSZ ILDIKÓ 1997: Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. – *Magyar Kisebbség*. 3. évf. 3–4. (9–10.) sz. o.n.
- OROSZ ILDIKÓ 2005: A magyar nyelvű felsőoktatás jelentősége a kárpátaljai magyarok számára. In: PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenzióban*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 42–51. o.
- OROSZ ILDIKÓ–SZIKURA JÓZSEF (szerk.) 2011: *Magyar főiskola Ukrajnában. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Évkönyve (1996–2011)*. Ungvár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- PAPP Z. ATTILA 2005: Felnőttképzés és iskolarendszerű szakképzés viszonya (kisebbségi – romániai magyar – közegben). – *Regio*. 16. évf. 2. sz. 84–91. o.
- PAPP Z. ATTILA 2006a: Határon túli magyar oktatástámogatások. – *Educatio*. 1. sz. 130–146. o.
- PAPP Z. ATTILA 2006b: Quo vadis Sapientia? – *Magyar Kisebbség. Nemzetpolitikai Szemle*. 10. évf. 1–2. (39–40.) sz. 7–21. o.
- PAPP Z. ATTILA 2010a: Határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006–2010 között. – *Educatio. Mérleg 2006–2010*. 19. évf. 1. sz. 88–110. o.
- PAPP Z. ATTILA 2010b: A kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás kihívásai. – *Felsőoktatási Műhely*. 3. sz. 79–92. o.
- PAPP Z. ATTILA 2012: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. – *Educatio. Magyar kisebbségek az oktatásban*. 21. évf. Tavasz. 3–23. o.
- PÁL ÁGNES 2003: *Dél-alföldi határvidékek. A magyar–szerb–román határ menti települések társadalom- és gazdaságföldrajzi vizsgálata*. Pécs, PTE TKFI, SZTE JGYTF.

- PÁL ÁGNES 2007: Regionális fejlődés a Kárpát-medencében a DKMT együttműködés példáján. In: GULYÁS LÁSZLÓ (szerk.): „*Régiók a Kárpát-medencén innen és túl.*” *Nemzetközi Tudományos Konferencia.* Szeged, Juhász Nyomda. 402–407. o.
- PEJIĆ, RADMILA 2005: Poslodavci traže kompletne ličnosti. – *Obrazovanje i Razvoj.* 1. évf. 3. sz. 10–11. o.
- PETRÁS EDE 2006: Intézmény és lokalitás: a kisvárosi főiskolák helyi társadalomformáló hatása. In: JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete. 391–402. o.
- PETRÁS EDE 2009: A kisvárosi főiskolák helyi kulturális hatása – teória és realitás. In: JANCÁS CSABA (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében: Mozaikok az ifjúság világáról.* Szeged, Belvedere. 80–93. o.
- PETRÁS EDE 2010: Az Alföld átalakuló főiskolahálózata. – *Magyar Pedagógia.* 110. évf. 1. sz. o.n.
- POLONYI TÜNDE 2005: Dél-Tirol. In: KOZMA TAMÁS (szerk.): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, ÚMK. 72–89. o.
- POLÓNYI ISTVÁN 2010: *Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés.* Budapest, ÚMK. 9–39. o.
- PUSZTAI GABRIELLA (szerk.) 2005: *Régió és oktatás európai dimenzióban.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete.
- PUSZTAI GABRIELLA 2006: Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete. 43–56. o.
- PUUKKA, JAANA–MARMOLEJO, FRANCISCO 2011: Higher Education Institutions and Regional Mission. Lessons Learnt from the OECD Review Project. In: TIGHT, MALCOLM (szerk.): *Higher Education. Major Themes in Education.* IV. Institutional Management and Quality. Abingdon, Routledge. 222–249. o.
- RADIĆ, JOVA 2005a: Politika tržišta rada i strategija zapošljavanja. – *Privredna izgradnja.* 48. évf. 1–2. sz. 81–92. o.
- RADIĆ, JOVA 2005b: Socijalna dimenzija integracionih procesa u Evropi. – *Ekonomске teme.* 43. évf. 2. sz. 441–446. o.
- RAMACHANDRAN, LEELA–SCOTT, STEFFANIE 2009: Single-Player Universities in the South: The Role of University Actors in Development in Vietnam’s North Central Coast Region. – *Regional Studies.* 43. évf. 5. sz. 693–706. o.
- RÁC LÍVIA 2008: A humán erőforrás oktatásának finanszírozása. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Regionális erőnlét. A humán erőforrás befolyása Vajdaságban.* Szabadka, MTT. 293–317. o.
- RECHNITZER JÁNOS–HARDI TAMÁS (szerk.) 2003: *A Szent István Egyetem hatása a régió fejlődésére.* Győr, SZIE Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet.

- RECHNITZER JÁNOS–SMAHÓ MELINDA 2007: Interregionális, határ menti kapcsolatok. In: RECHNITZER JÁNOS–SMAHÓ MELINDA (szerk.): *Unirégió – Egyetemek a határ menti együttműködésben*. Pécs–Győr, MTA RKK. 52–71. o.
- RECHNITZER JÁNOS 2011: A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása. In: BERÁCS JÓZSEF–HRUBOS ILDIKÓ–TEMESI JÓZSEF (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2010*”. *Konferencia dokumentumok*. Budapest, BCE KK, NFKK. 70–86. o.
- RECHNITZER JÁNOS 2012: A válság hatása a területi fejlődésre vagy Kelet-Közép-Európa térszerkezete, régi/új együttműködések. Konferencia előadás: *A Vajdasági Magyar Közgazdász Társaság II. konferenciája – Gazdaságfejlesztés politikája*. Szabadka. [2012. május 18–19.]
- REISINGER ADRIENN 2008: Oktatási kapcsolatok a szlovák–magyar határtérségben. – *Tér és Társadalom*, 22. évf. 3. sz. 127–149. o.
- RIBAR, ĐULA 2008: Programi prekogranične saradnje otvoreni za Srbiju u periodu 2007–2013. godine (I). – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 5. sz. 17–18. o.
- RIBAR, ĐULA 2010: „Ljudski resursi” – IV komponenta Instrumenta za pretprišupnu pomoć – IPA. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 34–35. o.
- RICZ ANDRÁS–GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2010: A Vajdaság régiókapcsolatai a Dél-Alfölddel. In: SOÓS EDIT–FEJES ZSUZSANNA (szerk.): *Régió a hármashatár mentén*. Szeged, SZTE ÁJTK. 76–93. o.
- RICZ ANDRÁS 2010: A határon átvélő programok hatásai Vajdaság területi fejlődésére. In: SOMOGYI SÁNDOR (szerk.): *Évkönyv 2009. Regionális Tudományi Társaság*. Szabadka, RTT. 41–60. o.
- RŐFI MÓNika 2009: Felsőoktatási szerepkör a hajdúböszörményi kistérség fejlesztésében. In: BARANYI BÉLA–NAGY JÁNOS (szerk.): *Tanulmányok az agrár- és regionális tudományok köréből az észak-alföldi régióban*. Debrecen, DE Agrár-és Műszaki Tudományok Centruma. MTA RKK. 277–288. o.
- ŠABIĆ, NORBERT 2013: Az egyetemalapítás feltételei. Konferencia előadás: *A jó példa ragadós. Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete*, Szabadka. [2013. március 8.]
- SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. 2011: Expanding Across Borders. Growth of Cross-border Partnership in Higher Education. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge. 3–15. o.
- SALAT LEVENTE–PAPP Z. ATTILA–CSATA ZSOMBOR–PÉNTÉK JÁNOS 2010: Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In: SZIKSZAI MÁRIA (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár, MTA Kolozsvári Területi Bizottság. 10–126. o.
- SALAT LEVENTE 2012: Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. – *Educatio. Magyar kisebbségek az oktatásban*. 21. évf. Tavasz. 49–66. o.

- SALAZAR, MONICA–HOLBROOK, ADAM 2007: Canadian Science, Technology and Innovation Policy: The Product of Regional Networking? – *Regional Studies*. 41. évf. 8. sz. 1129–1141. o.
- SAVIĆ, MIRKO 2010: Vojvodina i regioni EU – Strukturna analiza u pogledu starosne dobi, pola i obrazovanja, poređenje tržišta rada, migracije radne snage i odgovarajuća politika tržišta radne snage. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 24–26. o.
- SCOTT, PETER 2011: Higher Education in Central and Eastern Europe. In: FOREST, JAMES J. F.–ALTBACH, PHILIP G. (szerk.): *International Handbook of Higher Education. Part Two: Regions and Countries*. Dordrecht–Heidelberg–London–New York, Springer. 423–441. o.
- SCOTT, WESLEY J. 2011: Borders, Border Studies and EU Enlargement. In: WASTL-WALTER, DORIS (szerk.): *The Ashgate Research Companion to Border Studies*. Farnham, Ashgate. 123–142. o.
- SIDÓ ZOLTÁN 2002: *Közügy. A Komáromi Városi Egyetem jubileumi évkönyve (1992–2002)*. Komárom, Schola Comaromiensis.
- SIEGFRIED, JOHN J.–SANDERSON, ALLEN R.–McHENRY, PETER 2006: The Economic Impact of Colleges and Universities. Nashville, Vanderbilt University Department of Economics: <http://www.vanderbilt.edu/econ/wparchive/workpaper/vu06-w12.pdf> [2013. március 31.]
- SOHN, DONG-WON–KIM, HYUNGJOO– LEE, HYOP J. 2009: Policy-driven University–Industry Linkages and Regional Innovation Networks in Korea. – *Environment and Planning C: Government and Policy*. 27. évf. 647–664. o.
- SOKIĆ, MAJA 2010: Ljudski resursi kao faktor konkurentnosti. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 3. o.
- SOKIĆ, SRETEN 2008: Teorijska zasnovanost tržišta rada. – *Godišnjak 2008*. Univerzitet u Beogradu. FPN. 2. évf. 2. sz. 429–444. o.
- SOMOGYI SÁNDOR–RICZ ANDRÁS–KAJÁRI KAROLINA–GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–LAKNTER ZOLTÁN–TAKÁCS ZOLTÁN–CSISZÁR–MOLNÁR ANNA 2010: Strukturne karakteristike i potencijali razvoja ljudskih resursa vezano za proces pridruživanja EU u severnom delu Autonomne Pokrajine Vojvodine (Subotica, Bačka Topola, Mali Idoš, Kanjiža, Senta, Ada, Bečej, Čoka). In: SOMOGYI SÁNDOR (szerk.): *Évkönyv 2009. Regionális Tudományi Társaság*. Szabadka, RTT. 86–110. o.
- SOÓS EDIT 2012: Az EGTC alapítás kihívásai a hármashatár térségében. A Banat–Triplex Confinium EGTC. – *Közép-Európai Közlemények*. 5. évf. 2. (17.) sz. 77–88. o.
- SPINACI, GIANLUCA–VARA-ARRIBAS, GRACIA 2009: The European Groupings of Territorial Cooperation (EGTC): New Spaces and Contracts for European Integration? – *Eipascopes*. 2. sz.
- SRINIVAS, SMITA–VILJAMAA, KIMMO 2008: Emergence of Economic Institutions: Analysing the Third Role of Universities in Turku, Finland. – *Regional Studies*. 42. évf. 3. sz. 323–341. o.

- STANOVNIK, PETAR 2010: Ekonomije vodene inovacijama i konkurentnost ljudskih resursa. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 23–24. sz. 10–11. o.
- STATISTIČKI godišnjak Srbije 2002, 2007, 2010. Beograd, Republički zavod za statistiku Srbije. [statistikai évkönyvek]
- STEINACKER, ANNETTE 2005: The Economic Effect of Urban Colleges on their Surrounding Communities. – *Urban Studies*. 42. évf. 7. sz. 1161–1175. o.
- STRATEGIJA 2007: Strategija regionalnog razvoja Republike Srbije za period od 2007 do 2012. godine. – *A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye*. 21/2007
- STRATEGIJA 2012: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine. – *A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye*. 107/2012
- ŠULJMANAC-ŠEĆEROV, MIRJANA–DURMAN, DUŠICA 2006: Zapošljavanje i zaposlenost u Vojvodini i kretanje na tržištu rada. – *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*. 121 sz. 503–512. o.
- SZABÓ INGRID (2006): Selye János Egyetem: Egy dinamikusan fejlődő felsőoktatási központ a Felvidéken. In: RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Regionális átalakulás a Kárpát-medencében*. Pécs, MRTT. 204–212. o.
- SZABÓ PÁL 2005: Régió: „meghatározott területi egység”. In: NEMES NAGY JÓZSEF (szerk.): *Régiók távolról és közelről*. Budapest, ELTE Regionális Földrajzi Tanszék. 7–61. o.
- SZENTANNAI ÁGOTA 2002: *Kisebbségi egyetemalapítás. Esettanulmány a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetemről*. h.n., k.n., o.n.
- SZLÁVITY ÁGNES 2008: *Állásvadász. Kézikönyv diplomás pályakezdőknek*. Szabadka, Vajdasági Módszertani Központ.
- SZÓNOKYNÉ ANCSIN GABRIELLA 2001: *A jugoszláv működő tőke a Dél-alföldön. Szeged, FÁROSZ Nyomda*. 18–30. o.
- SZÜGYI ÉVA–TAKÁCS ZOLTÁN 2011: Menni vagy maradni? Esélylatolgatás szerbiai és magyarországi diplomával. In: PÁGER BALÁZS (szerk.): *Évkönyv 2011. PTE KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola*. Pécs, PTE KTK. 283–300. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2008a: A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Regionális erőnlét. A humán erőforrás befolyása Vajdaságban*. Szabadka, MTT. 267–292. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2008b: A felsőoktatás regionális dimenziói a Vajdaságban. In: BUDAY-SÁNTA ATTILA–ZEMPLÉNYINÉ BARTHA JÚLIA (szerk.): *Évkönyv 2008. PTE KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola*. Pécs, PTE KTK. 271–283. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2008c: A szerb oktatási rendszer lokális kompetenciáinak mérlege – regionális fejlesztési távlatok. In: BUDAY-SÁNTA ATTILA–HEGYI JUDIT–RÁCZ SZILÁRD (szerk.): *Önkormányzatok gazdálkodása – helyi fejlesztések*. Pécs, PTE KTK. 389–394. o.

- TAKÁCS ZOLTÁN 2009a: Regionális felsőoktatás – Vajdaság. In: KÖTÉL EMŐKE (szerk.): *Ph. D. konferencia. A Tudomány Napja tiszteletére rendezett konferencia tanulmányaiból*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 177–198. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2009b: Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. In: KÖTÉL EMŐKE–SZARKA LÁSZLÓ (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 289–313. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2010a: Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken (Abszolutóriumai dolgozat – összegzés) In: Somogyi Sándor (szerk.): *Évkönyv 2009. Regionális Tudományi Társaság*. Szabadka, RTT. 61–85. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2010b: A munkanélküliség nemzet- és regionális-gazdasági sajátosságai Szerbiában. – *DETUROPE. The Central European Journal of Regional Development and Tourism*. 2. évf. 2. sz. 128–163. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2010c: Regionális igényeket szolgáló egészségügyi szakoktatás, felnőttképzés jelene, jövője az Észak-vajdasági régióban. – *DETUROPE. The Central European Journal of Regional Development and Tourism*. 2. évf. 1. sz. 102–125. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN–RICZ ANDRÁS (szerk.) 2010: *Lendületben a regionális tudományig. Tiszteletkötet Dr. Somogyi Sándor részére*. Szabadka, RTT.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2011: Régiók és a regionális politika intézményrendszere Szerbiában. – *Területi Statisztika*. 14. (51.) évf. 3. sz. 282–297. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN 2012: Regionális és határon átvelő felsőoktatási intézménykapcsolatok és együttműködések Észak-Vajdaságban. – *Educatio. Magyar kisebbségek az oktatásban*. 21. évf. Tavasz. 104–122. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN–GÁBRITY MOLNÁR IRÉN 2012: Karrierutak, érvényesülési pályák, emigráció a vajdasági magyar doktoranduszok körében. In: TAKÁCS MÁRTA (szerk.): *Évkönyv*. Szabadka, ÚE MTTK. 7. évf. 1. sz. 180–190. o.
- TAKÁCS ZOLTÁN–KINCSES ÁRON 2013: A Magyarországra érkező külföldi hallgatók területi jellegzetességei. – *Területi Statisztika*. 53. évf. 1. sz. 38–53. o.
- TEICHLER, ULRICH 2003: The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. – *Tertiary Education and Management*. 9. sz. 171–185. o.
- TEICHLER, ULRICH 2011: Changing Structures of the Higher Education Systems. The Increasing Complexity of Underlying Forces. In: TIGHT, MALCOLM (szerk.): *Higher Education. Major Themes in Education*. III. System Policy. Abingdon, Routledge. 19–33. o.
- TEICHLER, ULRICH 2013: Discussions on Future Scenarios of Higher Education. Konferencia előadás: *Magyar Felsőoktatás 2012 „Túlélési forgatókönyvek”*. Budapest. [2013. január 23.]
- TEMESI JÓZSEF–HRUBOS ILDIKÓ–BERÁCS JÓZSEF 2013: *Magyar felsőoktatás 2012. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest, BCE NFKK.
- T. MIRNICS ZSUZSANNA 2001: Hazától hazáig. A Vajdaságban és Magyarországon tanuló vajdasági magyar egyetemi hallgatók életkilátásai és migrációs szándékai. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Fészekhagyó vajdaságiak*. Szabadka, MTT. 162–204. o.

- T. MIRNICS ZSUZSANNA 2005: A szülőföldtől a tudományig. Az anyaországi PhD ösztöndíjak hasznosulásának vizsgálata. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Szabadka, MTT. 131–164. o.
- TONK MÁRTON 2012: Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. – *Pro Minoritate*. 1. sz. 69–82. o.
- TÓTH JÓZSEF–GOLOBICS PÁL 2002: A nemzetközi regionális együttműködés egyes elméleti kérdései. In: ABONYINÉ PALOTÁS JOLÁN–BECSEI JÓZSEF–KOVÁCS CSABA (szerk.): *A magyar társadalomföldrajzi kutatás gondolatvilága*. Szeged, SZTE Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék. 149–161. o.
- TÓTH PÁL PÉTER 2005: A kutatás során alkalmazott módszerek. In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Szabadka, MTT. 25–33. o.
- TRITIA EGTC (é. n.): *Moravian-Silesian Region Silesian Voivodeship Opole Voivodeship Žilina Self-Governing Region*: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/assets/mezinarodni/tritia_250x210mm_final.pdf [2013. március 31.]
- TT VAT 2013: Tartományi Titkárság: Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Közösségi Titkárság. Újvidék, Vajdaság Autonóm Tartomány. [statistikai adatbázis]
- VARGA ATTILA 2005: Regionális innovációs politika: amerikai tapasztalatok és magyarországi lehetőségek. – *Magyar Tudomány*. 7. sz.: <http://epa.oszk.hu/00600/00691/00019/13.html> [2013. május 5.]
- VERESS KÁROLY 1997: Az egyetemépítés dilemmái. – *Magyar Kisebbség*. 3. évf. 3–4. (9–10.) sz. o.n.
- VÉGEL LÁSZLÓ 1996: Modernitás és kisebbség. – *Korunk*. 7. évf. 11. sz.: <http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9603/m960317.html> [2013. március 31.]
- VFFP 2002: Vajdasági felsőoktatás fejlesztési program, I., II. és III. rész. Az önálló magyar felsőoktatási intézmény igényét feltérképező tanulmányok gyűjteménye. Stratégiai vázlat. Budapest, HTMH. [Magyarságkutató Tudományos Társaság archívuma]
- VIDOVIĆ, HERMINE 2008: Tržišta rada na Zapadnom Balkanu. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 9. sz. 15–16. o.
- VINCENT-LANCRIN, STÉPHAN 2011: Cross-Border Higher Education and the Internationalization of Academic Research. In: SAKAMOTO, ROBIN–CHAPMAN, DAVID W. (szerk.): *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. New York, Routledge. 93–114. o.
- VITÉZ NAGY ISTVÁN 1943: Az újvidéki Keleti Kereskedelmi Főiskola. – *Kalangya*. 12. évf. 3. sz. o.n.
- VMDOK 2013: Szabadka, Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete. [statistikai adatbázis]
- VMMI 2009: Lépés az egyetem felé. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet: <http://www.vmmi.org/index.php?ShowObject=kronika&id=2734> [2012. július 25.]

- VUKOV, DANIELA 2008: Sedmi okvirni program za istraživanje i razvoj – FP7. – *CESS Magazin. Časopis za regionalnu politiku i razvoj*. 6. sz. 21. o.
- WAGNER, GUNTER 2011: Szabadka–Maria Theresiopel–Subotica. In: HASELSTEINER, HORST–WASTL–WALTER, DORIS (szerk.): *Mosaik Europas. Die Vojvodina*. Frankfurt am Main, Peter Lang. 49–74. o.
- WASTL–WALTER, DORIS–CVETANOVIĆ, MILAN–ERÖSS, ÁGNES–FILEP, BÉLA–GÁBRITY, ESZTER–GÁBRITY–MOLNÁR, IRÉN–KICOŠEV, SAŠA–KOC SIS, KÁROLY–NAGY, IMRE–RÁCZ, KATALIN–TAKÁCS, ZOLTÁN–TÁTRAI, PATRIK–VÁRADI, MÓNICA M. 2011: Transnationale Migration und grenzüberschreitende Mobilität als Einflussgrößen der Regionalentwicklung im ungarisch–serbischen Grenzraum. – *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung* Band. 46. sz. 247–262. o.
- WERLEN, BENO 2009: Zur Räumlichkeit des Gesellschaftlichen: Alltägliche Regionalisierung. In: HEY, MARISSA–ENGERT, KORNELIA (szerk.): *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe. Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 99–118. o.
- WINKLER, ANDREAS–TAKAC, ZOLTAN 2012: Regional Policy and Regional Disparities. Institutionalisation of Spatial Development in Serbia with Focus on the Autonomous Province of Vojvodina. Konferencia előadás: *32nd International Geographical Congress (IGC)*. Cologne. [2012. augusztus 26–30.]
- ZAKON 2002: Zakon o utvrđivanju određenih nadležnosti Autonomne Pokrajine Vojvodine. – *A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye*. 6/2002
- ZAKON 2005: Zakon o visokom obrazovanju. – *A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye* 2005 [...] 93/2012
- ZAKON 2009: Zakon o utvrđivanju nadležnosti Autonomne Pokrajine Vojvodine. – *A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye*. 2009 [...] 67/2012
- ZJALIĆ, LJUBICA M. 2009: Ljudski resursi i njihova osposobljenost za uključivanje u razvoj privrede i društva. – *Međunarodni problemi*. 61. évf. 1–2. sz. 92–111. o.

MELLÉKLETEK

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

1. ábra	A magyar felsőoktatásba jelentkező határon túli állampolgárok az oktatás helyszíne szerint, 2005–2010, fő	40
2. ábra	A magyarországi felsőoktatási intézményekbe jelentkező határon túliak a kibocsátó területek (állandó lakóhely) szerint, 2005–2010, fő	42
3. ábra	A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók (szerb, román, ukrán, szlovák, ausztriai, szlovén és horvát állampolgárok) részaránya minden képzési formában és szinten, 2001–2009, %	44
4. ábra	A felsőoktatást befolyásoló érdekcsoportok, kisebbségi közegben	57
5. ábra	A 15 évnél idősebb, felsőfokú végzettséggel (főiskola, egyetem) rendelkező népesség, 2002, fő	89
6. ábra	A hallgatói létszám alakulása Magyarországon és Szerbiában, 1990–2009, fő	95
7. ábra	Hallgatók területi megoszlása a határrégióban, 2009, fő	98
8. ábra	Az INNOAXIS határrégió, valamint az elkülönülő szerb és magyar határrégió hallgatóinak tudományterületi megoszlása, 2009, %	103
9. ábra	Magyarország felsőoktatási vonzáskörzetei a vajdasági hallgatók vonatkozásában, 2005–2010, fő	112
10. ábra	A magyarországi felsőoktatási intézményekbe jelentkező vajdaságiak a kibocsátó területek (állandó lakóhely) szerint, 2005–2010, fő	113
11. ábra	A foglalkoztatottak gazdasági főcsoportok szerint a határrégióban, 2001, %	124
12. ábra	Felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek száma a határrégióban, 2010, fő	128
13. ábra	A munkáltatói igények diplomás munkaerő iránt a határrégió szerbiai oldalán, 2010, %	134
14. ábra	A szabad munkahelyek és diplomás munkanélküliek mérlege, képzési területek szerint, 2010, fő	135
15. ábra	Vajdasági magyar MTA-tagok és doktoranduszok tudományterületek szerint, 2013, fő	174
16. ábra	A szabadkai karokon tanuló elsőéves hallgatók száma, származási hely (település) szerint, a Vajdaságban (2010/2011), fő	186

17. ábra	Elsőéves vajdasági hallgatók szabadkai karonkénti megoszlása és részaránya, származási hely szerint (2010/2011), %	188
18. ábra	Az egyetemek helyi gazdasági hatásai	202
19. ábra	A felsőoktatási intézmények határon átvélő partnerkapcsolatokban való részvételét meghatározó tényezők modellje	232

Táblázatok

1. táblázat	Nappali tagozatos külföldi hallgatók Magyarországon, 1995–2010, fő	37
2. táblázat	A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók, származási ország szerint – minden képzési formában és szinten, 2001–2009, fő, %	45
3. táblázat	A határon túlra helyezett képzések és hallgatók számának alakulása 2005–2010 között, fő	47
4. táblázat	A régió felsőoktatásának összehasonlító adatai, 2001–2009	97
5. táblázat	Az INNOAXIS határrégió hallgatóinak megoszlása felsőoktatási intézmények és tudományterületek szerint, 2009	100
6. táblázat	A vajdasági magyar hallgatói létszám néhány mutatója, 2012/13, fő	105
7. táblázat	A vajdasági és a vajdasági magyar hallgatók tudományterületek szerinti részaránya a 2012/2013-as tanévben	108
8. táblázat	A vajdasági (szerbiai) hallgatók tudományterületi megoszlása a magyar felsőoktatásban, 2005–2010, fő, %	114
9. táblázat	A foglalkoztatottak számának változása gazdasági ágazatonként a határrégióban. 2001–2009, %, 2001=100	127
10. táblázat	A diplomás munkanélküliek képzési területek szerint a határrégió szerbiai oldalán, 2010, fő, %	132
11. táblázat	A szerb felsőoktatási törvény (27. szakasz, tudományterületek) alapján csoportosított junior és szenior vajdasági magyar akadémiai elit, 2013, fő, %	175
12. táblázat	A szabadkai székhelyű (nem önálló) felsőoktatási intézmények hallgatóinak etnikai összetétele, 2013, fő, %	185

Interjúalanyok és fókuszcsoportos beszélgetésben résztvevők adatai

I. csoport:					
Vajdasági magyar egyetemisták, okleveles fiatalok, Ph.D. hallgatók					
Szám	I/F*	Interjúalanyok	Felsőfokú végzettség megszerzésének helyszíne	Lakhely (község-kistérség)	Származási hely (község)/életkor/nem
1	I	Okl. villamosmérnök	Budapest	Budapest	Szabadka/28/F
2	I	Fogszakorvos (Dr. spec.)	Szeged	Magyarkanizsa	Magyarkanizsa/38/N
3	I	Gyógypedagógia-hallgató	Szeged	Ada	Ada/20/N
4	I	Okl. geográfus	Pécs	Pécs	Zenta/28/F
5	I	Geográfus-angol tanár/ Ph.D. hallgató	Szeged	Szeged	Szabadka/29/N
6	I	Gyógytornász	Pécs	Pécs	Zombor/28/F
7	I	Okl. közgazdász/Ph.D. hallgató	Dunaújváros/Budapest	Kalocsa	Szenttamás/33/F
8	I	Okl. agrármérnök	Gödöllő	Szeged	Zenta/33/N
9	I	Okl. kertészmérnök	Budapest	Szeged	Zenta/33/F
10	I	Szociológus	Budapest	Budapest	Topolya/33/F
11	I	Irodalmár	Szeged	Budapest	Topolya/34/F
12	I	Marketing menedzser	Budapest	Budapest	Topolya/33/N
13	I	Okl. közgazdász/Ph.D. hallgató	Szeged	Ada	Ada/31/F
14	I	Okl. agrárközgazdász/ Ph.D. hallgató	Gödöllő	Szabadka	Szabadka/33/F
15	I	Okl. közgazdász	Pécs	Budapest	Ada /29/F
16	I	Okl. közgazdász	Szabadka	Ada	Ada/26/N
17	I	Okl. közgazdász	Újvidék	Óbecse	Óbecse/25/N
18	I	Közgazdász-hallgató	Szabadka	Ada	Ada/26/N
19	I	Közgazdász-hallgató	Szabadka	Szabadka	Szabadka/26/F
20	I	Okl. közgazdász	Szabadka	Ada	Ada/24/N
21	I	Okl. villamosmérnök	Budapest	Budapest	Zenta/27/F
22	I	Okl. villamosmérnök	Szabadka, Budapest	Ada	Ada/25/F
23	I	Villamosmérnök-hallgató	Budapest	Ada	Ada/27/F
24	I	Okl. műszaki menedzser	Budapest	Ada	Ada/31/F
25	I	Gépészmérnök-hallgató	Szabadka	Ada	Ada/27/F
26	I	Gépészmérnök	Szabadka	Óbecse	Óbecse/30/F
27	I	Műszaki informatika-hallgató	Szabadka	Ada	Ada/31/F
28	I	Okl. számítástechnikai mérnök	Újvidék	Ada	Ada/31/F

Felsőoktatási határ/helyzetek

29	F	<i>Ph.D. hallgató; Irodalom, nyelvészet, neveléstudományok</i>	Újvidék	Zenta	Zenta/25/F
30	F	<i>Ph.D. hallgató; Irodalom, nyelvészet, neveléstudományok</i>	Szeged	Magyarkanizsa	Magyarkanizsa/27/N
31	F	<i>Ph.D. hallgató; Irodalom, nyelvészet, neveléstudományok</i>	Nagybecskerek	Szabadka	Szabadka/29/F
32	F	<i>Ph.D. hallgató; Irodalom, nyelvészet, neveléstudományok</i>	Szeged	Szeged	Kishegyes/41/F
33	F	<i>Ph.D. hallgató; Jog- és hittudományok</i>	Újvidék	Szabadka	Szabadka/32/F
34	F	<i>Ph.D. hallgató; Jog- és hittudományok</i>	Budapest	Szabadka	Zenta/32/F
35	F	<i>Ph.D. hallgató; Közgazdaságtudomány</i>	Pécs	Pécs	Szabadka/31/F
36	F	<i>Ph.D. hallgató; Közgazdaságtudomány</i>	Pécs	Ada	Zenta/32/F
37	F	<i>Ph.D. hallgató; Műszaki tudományok</i>	Budapest	Budapest	Nagybecskerek/30/F
38	F	<i>Ph.D. hallgató; Műszaki tudományok</i>	Újvidék	Szabadka	Bácostopolya/27/F
39	F	<i>Ph.D. hallgató; Műszaki tudományok</i>	Eszék	Szabadka	Antalfalva/30/F
40	F	<i>Ph.D. hallgató; Természettudományok</i>	Újvidék	Kishegyes	Zenta//33/N
41	F	<i>Ph.D. hallgató; Természettudományok</i>	Belgrád	Belgrád	Szabadka/30/N
42	F	<i>Ph.D. hallgató; Egészségügyi tudományok</i>	Szeged	Szabadka	Nagykikinda/29/N
43	F	<i>Ph.D. hallgató; Egészségügyi tudományok</i>	Szeged	Szabadka	Szabadka/27/N

II. csoport:

Intézményvezetők, helyi-regionális elit (Szlovákia, Ukrajna, Magyarország és Szerbia)

Szám I/F*	Interjúalanyok	Intézmény	Helyszín	Ország
44	I Mgr. Szabó Ingrid	SJE, Gazdaságtudományi Kar (dékánhelyettes)	Révkomárom	Szlovákia
45	I Antalík Imre	SJE, Gazdaságtudományi Kar (Dékáni Hivatal vezető)	Révkomárom	Szlovákia
46	I Dr. Tóth János	SJE (rektor)	Révkomárom	Szlovákia
47	I Dr. Szarka László	SJE, Tanárképző Kar (dékán)	Révkomárom	Szlovákia
48	I Dr. Albert Sándor	SJE (alapítórektor)	Révkomárom	Szlovákia

Takács Zoltán

49	I	Dr. Sikos T. Tamás	SJE, Gazdaságtudományi Kar (dékán)	Révkomárom	Szlovákia
50	I	Dr. Fabó Mária	SJE, Rectori Hivatal (vezető)	Révkomárom	Szlovákia
51	I	Dr. Orosz Ildikó	II. RFKMF (elnök)	Beregszász	Ukrajna
52	I	Dr. Vass Ilona	II. RFKMF (tanár)	Beregszász	Ukrajna
53	I	Dr. Csernicskó István	II. RFKMF (rektorhelyettes)	Beregszász	Ukrajna
54	I	Dr. Jeges Zoltán	VAT, Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság (titkár)	Újvidék	Szerbia
55	I	Dr. Káich Katalin	ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (dékán)	Szabadka	Szerbia
56	I	Dr. Gábrity Molnár Irén	ÚE, Közgazdasági Kar (tanár)	Szabadka	Szerbia
57	I	Dr. Lengyel László és Döme Zoltán	BCE, Kertészettudományi Kar, (intézményvezető és oktatásszervező)	Zenta	Szerbia
58	I	Dr. Takács Márta	ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (dékánhelyettes)	Szabadka	Szerbia
59	I	Dr. Kiss Tibor	ÚE, Közgazdasági Kar (dékánhelyettes)	Szabadka	Szerbia
60	I	Dr. Firstner Stevan	Szabadkai Műszaki Szakfőiskola (megbízott igazgató)	Szabadka	Szerbia
61	I	Dr. Láncz Irén	ÚE, Bölcsészettudományi Kar (tanszékvezető; magyar nyelv és irodalom)	Újvidék	Szerbia
62	I	Dr. Fábián Gyula	ÚE, Építőmérnöki Kar (tanszékvezető)	Szabadka	Szerbia
63	I	Dr. Pataki Éva	Szabadkai Műszaki Szakfőiskola (igazgató)	Szabadka	Szerbia
64	I	Dr. Lengyel László	BCE, Kertészettudományi Kar (intézményvezető)	Zenta	Szerbia
65	I	Dr. Gábrity Molnár Irén	Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka MTT (elnök)	Szabadka	Szerbia
66	I	Dr. Csányi Erzsébet	Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék VMFK (elnök)	Újvidék	Szerbia
67	I	Dr. Papp Árpád	Kiss Lajos Néprajzi Társaság (elnök)	Szabadka	Szerbia
68	I	Dr. Mészáros Zoltán	Szabadkai Történelmi Levéltár (levéltáros)	Szabadka	Szerbia
69	I	Fodor István	Zentai Levéltár (igazgató)	Zenta	Szerbia
70	I	Dr. Esad Ahmetagić	ÚE, Közgazdasági Kar (tanár)	Szabadka	Szerbia

Felsőoktatási határ/helyzetek

71	I	Dr. Nebojša Gvozdenović	ÚE, Közgazdasági Kar (tanár)	Szabadka	Szerbia
72	I	Dr. Boško Kovačević	Singidunum Egyetem (vezető)	Szabadka	Szerbia
73	I	Dr. Somogyi Sándor	Educons Egyetem, FABUS Menedzserképző Magánkar (vezető, tanár)	Szabadka	Szerbia
74	I	Cseh Irén	Novi Pazar-i Nemzetközi Egyetem (oktatásszer- vező)	Szabadka	Szerbia
75	I	Ljubica Kiselički	Szabadka Önkormányzata (kulturális- és oktatási kérdésekkel megbízott tanácsos)	Szabadka	Szerbia
76	I	Ifj. Dr. Korhecz Tamás	Magyar Nemzeti Tanács (elnök)	Szabadka	Szerbia
77	I	Rumenyákovity Melinda	Magyar Nemzeti Tanács (felsőoktatással, civilszférával és ifjúsági ügyekkel megbízott hivatalnok)	Szabadka	Szerbia
78	I	Dr. Slaven Bačić	Horvát Nemzeti Tanács (elnök)	Szabadka	Szerbia
79	I	Pásztor István	VAT, Tartományi Gaz- dasági Titkárság (titkár), Vajdasági Magyar Szövet- ség (elnök)	Szabadka	Szerbia
80	I	Dr. Fehér Tivadar	Szabadkai Egyházmegye (szövívő)	Szabadka	Szerbia
81	I	Dr. Majdán János	Eötvös József Főiskola Baja (retkor)	Baja	Magyarország
82	I	Dr. Ferencz Árpád	Kecskeméti Főiskola (oktatási rektorhelyettes)	Kecskemét	Magyarország
83	I	Dr. Karsai Krisztina	SZTE Állami és Jogtudományi Kar (közkapcsolati dékán- helyettes)	Szeged	Magyarország
84	I	Dr. Hajnal Ferenc és Dr. Kellermann Péter	SZTE Általános Orvostudományi Kar (intézetvezető és igazgató)	Szeged	Magyarország
85	I	Dr. Csernus Sándor és Dr. Kothetcz Mihály	SZTE Bölcsészettudomá- nyi Kar (dékán és tanulmá- nyi osztályvezető)	Szeged	Magyarország
86	I	Dr. Dr. Gulyás László	SZTE Mérnöki Kar, Ökonómiai és Vidékfejlesztési Intézet (vezető)	Szeged	Magyarország

Takács Zoltán

87	I	Dr. Mucsi László	SZTE Természettudományi és Informatikai Kar (oktatási dékánhelyettes)	Szeged	Magyarország
88	I	Kanyári József	Márton Áron Szakkollégium, Szeged (intézményvezető)	Szeged	Magyarország

Magyarázat: * – I interjúk (strukturált és félig strukturált mélyinterjúk egyetemistákkal, okleveles fiatalokkal, intézményvezetőkkel, a helyi-regionális elit [politikai és akadémiai] képviselőivel); F – fókuszcsoportos beszélgetés Ph.D. hallgatókkal, 2009–2012 között.

Intézményi rövidítések

BCE KK	Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar
BE	Belgrádi Egyetem
DP	Demokrata Párt
EGTC	The European Grouping of Territorial Cooperation (európai területi együttműködési csoportosulás)
EJF	Eötvös József Főiskola
EJF MF	Eötvös József Főiskola Műszaki Fakultás
EJF PF	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás
FABUS	Educons Egyetem FABUS Menedzserképző Magánkar
GFHF	Gál Ferenc Hittudományi Főiskola
HNT	Horvát Nemzeti Tanács
II. RFKMF	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
INNOAXIS	The Borderline as an Axis of Innovation (szerb-magyar IPA projekt)
IPA	Instrument for Pre-Accession Assistance (előcsatlakozási támogatási eszköz)
KF	Kecskeméti Főiskola
KLNT	Kiss Lajos Néprajzi Társaság
MNT	Magyar Nemzeti Tanács
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
MTA CSFK FTI	Magyar Tudományos Akadémia Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Földrajztudományi Intézet
MTA RKK ATI	Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja Alföldi Tudományos Intézet
MTT	Magyarságkutató Tudományos Társaság
MTTK	Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
NGM	Nemzetgazdasági Minisztérium
NPE	Novi Pazar-i Nemzetközi Egyetem
ÓE	Óbudai Egyetem
ÓSZF	Óvóképző Szakfőiskola Szabadka
PTE	Pécsi Tudományegyetem
RTT	Regionális Tudományi Társaság
SAPIENTIA EMTE	Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

SE	Singidunum Egyetem
SJE	Selye János Egyetem
SJE GTK	Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Kar
SJE TK	Selye János Egyetem Tanárképző Kar
SZMSZ	Szabadkai Műszaki Szakfőiskola
SZTE	Szegedi Tudományegyetem
SZTE ÁJTK	Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar
SZTE ÁOK	Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
SZTE BTK	Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
SZTE ETSZK	Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar
SZTE FOK	Szegedi Tudományegyetem Fogorvostudományi Kar
SZTE GTK	Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar
SZTE GYTK	Szegedi Tudományegyetem Gyógyszerésztudományi Kar
SZTE JGYPK	Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
SZTE MK	Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kar
SZTE TTIK	Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar
SZTE TTIK	Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar
SZTE ZMK	Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar
SZTL	Szabadkai Történelmi Levéltár
TT VAT	Tartományi Titkárság: Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Községi Titkárság; Vajdaság Autonóm Tartomány
ÚE	Újvidéki Egyetem
ÚE BTK	Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar
ÚE ÉK	Újvidéki Egyetem Építőmérnöki Kar
ÚE KK	Újvidéki Egyetem Közgazdasági Kar
ÚE MTTK	Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
VAT	Vajdaság Autonóm Tartomány
VMDOK	Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete
VMFK	Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
VMSZ	Vajdasági Magyar Szövetség

Földrajzi névmutató

A

Ada 89, 110, 112, 117, 125, 127, 156
 Albánia 53
 Apatin 122, 125, 127
 Arad 79, 82, 146, 154
 Ausztrália 226
 Ausztria 34, 37, 43, 45, 54, 91, 96, 211

B

Bács-Kiskun megye 125, 237
 Baja 23, 78, 82, 97, 98, 101, 224, 233, 240,
 242, 243, 252
 Bajorország 28
 Baleár-szigetek 85
 Balkán 33, 34, 52, 53, 95, 237, 238
 Bécs 43, 82
 Békéscsaba 82
 Belgium 34, 52
 Belgrád (Beograd) 33, 34, 79, 90, 93, 100,
 115, 123, 131, 161, 162, 163, 181,
 182, 183, 233, 241, 242, 257
 Bellye 43
 Benelux államok 52
 Beregszász 23, 43, 47, 48, 60, 62, 63, 64, 65,
 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 249, 250,
 254
 Beregszász rajon 43
 Bihar 43
 Bologna 27
 Bosznia (Bosznia és Hercegovina) 53, 183,
 244
 Brno 82
 Budapest 23, 41, 65, 72, 73, 79, 101, 111, 118,
 119, 161, 174, 181, 182, 183, 211,
 218, 234, 241, 242, 245, 252, 257
 Bujanovac 183
 Bulgária 96

C

Csíkszereda 47
 Csóka 89, 127
 Csongrád megye 127, 237

D

Dánia 91
 Debrecen 41, 72, 73, 174, 233, 242

Dél-Alföld 125, 338, 339

Dél-Bácska 90, 129
 Dél-Dunántúl 210
 Dél-Magyarország 182
 Dél-Tirol 52, 54, 55
 Délvidék 21, 342
 Diószeg 47, 48
 Dunaszerdahely 43, 47, 48
 Dunaújváros 23, 111

E

Egyesült Államok 207
 Egyesült Arab Emirátusok 226
 Erdély 46, 152, 190
 Érsekújvár 43
 Észak-Bácska 79, 125, 129, 132, 133
 Észak-Bánát 79, 125, 132, 133
 Észak-Vajdaság 93, 104, 108, 131, 182, 183,
 186, 197, 201
 Eszék 82, 146, 154, 179, 182, 228
 Észtország 85, 128
 Európa 22, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 51, 52, 55,
 58, 82, 85, 144, 151, 157, 227, 238,
 249, 251

F

Fehértemplom 106
 Felvidék 21, 190
 Finnország 34, 85, 91, 214

G

Galícia 52
 Gödöllő 23, 72, 111, 174
 Görögország 34
 Győr 41, 65, 72, 73, 82, 170, 183, 242

H

Hargita 43
 Hódság 125, 127
 Hollandia 27, 34
 Hong Kong 226
 Horvátország 37, 38, 41, 43, 45, 91, 128, 149,
 156, 159, 179, 183, 244, 259

I

Írország 102, 130

J

Japán 209, 226
Jugoszlávia 27, 34

K

Kanada 209
Kaposvár 242
Kárpátalja 21, 46, 62, 63, 72, 190
Kárpát-medence 9, 15, 16, 21, 22, 24, 35, 36,
37, 39, 41, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 58,
59, 81, 105, 123, 150, 173, 190, 227,
235, 249

Katalónia 52
Kecskemét 23, 78, 79, 111, 174, 216, 224,
233, 234, 241, 242, 243

Kelet-Közép-Európa 31, 34, 58, 82, 249

Keszthely 242

Kijev 63, 72

Kína 226

Királyhelmec 47, 48

Kishegyes 89, 125, 127

Korea 210

Kosovska Mitrovica 91, 93

Kosзовó 34, 35, 144

Közép-Szerbia 89

Kragujevac 93, 147, 162

Kruševac 101, 122

Kúla 125, 127

L

Lemberg 72

Lendva 43

Lengyelország 96

Lettország 128

Ljubljana 33

Luxembourg 85

M

Macedónia 244

Magyarokanizsa 43, 89, 93, 111, 112, 115, 118,
125, 127

Magyarország 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 41,
43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 63, 66, 68,
69, 72, 77, 78, 79, 82, 83, 91, 92, 93,
95, 96, 97, 102, 109, 110, 111, 112,
113, 115, 117, 118, 119, 120, 122,
125, 127, 128, 143, 159, 173, 176,
178, 179, 181, 182, 183, 184, 187,

190, 197, 201, 208, 211, 223, 224,
232, 233, 234, 242, 250, 252, 259

Malajzia 226

Málta 88

Maria Theresiopel 141

Marosvásárhely 47, 48

Miskolc 41, 65, 216

Mohács 82

Montenegró 35, 53, 91, 144

Mórahalom 79

Munkács 63, 65

N

Nagybecskerek 105, 106, 109

Nagy-Britannia 28

Nagyikikinda 78, 97, 98, 100, 106, 109, 125,
127, 232

Nagyszőlős 43

Nagyvárad 47, 48

Németország 85, 91

Niš 33, 90, 93, 147, 162, 183

Norvégia 34

Novi Pazar 91, 93, 163, 165, 170, 183, 187,
217, 224, 232

Novi Sad 193

Nyárádszereda 47, 48

Nyíregyháza 41, 63

Nyitra 61, 65, 72, 250

Nyugat-Bácska 79, 125, 132, 133

Nyugat-Balkán 33, 34, 53, 95, 237, 238

Nyugat-Európa 46, 54, 91

O

Óbecse 111

Olaszország 52, 54, 159

Opole 85

Oslo 88

P

Párizs 27

Pécs 23, 41, 72, 73, 79, 82, 111, 117, 118, 119,
174, 181, 228, 233, 242

Pest megye 41

Pétervárad 216

Pozsony 65, 66, 72, 82

Presevói völgy 94

Priština 93

R

Révkomárom 23, 43, 47, 48, 60, 61, 62, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
249, 250, 254
Románia 37, 38, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51,
59, 79, 91, 96, 153, 243, 244, 250
Ruhr-vidék 28

S

Sandžak 35, 93
Schengen 35
Sepsiszentgyörgy 47, 48
Sopron 41
Spanyolország 52, 128
Sremska Kamenica 99, 100, 162, 163, 164,
169
Sremska Mitrovica 106
Svájc 52
Svédország 28, 34, 91, 122
Szabadka 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22,
23, 24, 34, 43, 47, 48, 73, 77, 78, 79,
82, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 100,
105, 106, 108, 109, 111, 112, 116,
118, 119, 120, 125, 127, 139, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 171, 174, 177, 178,
182, 183, 184, 185, 186, 187, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 201, 215, 216, 217, 218, 219,
224, 228, 233, 234, 236, 239, 241,
242, 243, 244, 245, 246, 250, 252,
253, 254, 256, 257, 258, 259
Szarajevó 33
Szarvas 72
Szatmár 43
Szeged 23, 24, 41, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 84,
89, 95, 96, 97, 101, 111, 115, 117,
118, 119, 120, 146, 154, 161, 174,
181, 182, 183, 218, 224, 228, 233,
234, 239, 240, 241, 242, 243, 245,
252
Székelyudvarhely 47
Szenttamás 111
Szerbia 10, 21, 22, 23, 33, 34, 35, 37, 38, 39,
41, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 60, 65,

77, 78, 79, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94,
95, 96, 97, 100, 102, 103, 108, 109,
110, 111, 112, 115, 116, 117, 119,
120, 122, 123, 124, 125, 127, 128,
129, 131, 145, 146, 148, 156, 157,
158, 159, 162, 164, 168, 173, 178,
179, 181, 182, 184, 193, 194, 201,
215, 219, 223, 224, 232, 233, 234,
235, 237, 238, 240, 241, 252, 253

Szkopje 33

Szlovákia 16, 23, 37, 38, 41, 43, 45, 46, 47,
48, 59, 61, 62, 66, 67, 69, 71, 73, 96,
153, 244, 249, 250

Szlovénia 37, 38, 41, 43, 45, 91, 96, 244

Štip 53

Šumadija 90

Szovjetunió 63

T

Tájföld 226

Tatabánya 65, 72

Temesvár 79, 82, 84, 228, 245

Tetovó 53

Topolya 78, 93, 100, 111, 112, 125, 127, 232,
233

Törökkanizsa 89, 127

Turku 52, 214

U

Uganda 226

Újvidék 11, 23, 33, 34, 74, 78, 79, 82, 84, 90,
93, 95, 96, 105, 106, 111, 116, 119,
123, 129, 142, 143, 146, 152, 153,
157, 160, 161, 176, 181, 182, 183,
187, 189, 191, 192, 193, 196, 216,
217, 233, 239, 241, 242, 243, 250,
252, 257, 259,

Ukrajna 16, 23, 37, 38, 41, 43, 45, 46, 47, 48,
50, 51, 59, 62, 66, 67, 70, 71, 249

Ungvár 63, 250

V

Vajdaság 9, 12, 21, 34, 35, 73, 86, 87, 89, 90,
91, 96, 102, 103, 106, 108, 109, 110,
116, 118, 119, 120, 125, 129, 130,
137, 141, 142, 143, 151, 152, 153,
162, 164, 169, 173, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 186, 190, 197, 219,

237, 238, 242, 252, 256	Zenta 11, 23, 43, 47, 48, 78, 93, 98, 101, 110,
Valencia 210	111, 112, 114, 117, 125, 127, 143,
Versec 106	174, 183, 186, 215, 216, 217, 224,
Vietnám 209, 214	232, 233, 235, 243, 244, 245, 250
Z	Zombor 78, 79, 82, 93, 97, 98, 101, 105, 109,
Zágráb 33	111, 125, 127, 149, 186, 232, 252
	Zürich 88

Névmutató

A

Albert Sándor 46, 51, 60, 61, 62
 Altbach, Philip G. 22, 29, 226, 227
 Ambargis, Zoë O. 203, 327
 Antalík Imre 16
 Arandarenko, Mihail 122
 Arbo, Peter 208

B

Badat, Saleem 207
 Bali Lóránt 223
 Baranyi Béla 81, 82, 84, 227
 Bárdi Nándor 28, 29, 30, 31
 Benedek 80
 Bennenworth, Paul 208
 Berács József 29, 43, 46
 Berényi (Akadémikus) 148
 Berényi Dénes 52, 148, 173, 227
 Bicsák Zsanett Ágnes 54, 55, 56
 Blatter 81
 Bluestone 204
 Boekema 208
 Bordás Andrea 62
 Boucher, Gerry 209
 Božić, Milorad 121
 Brown, Kenneth H. 202, 204
 Buday-Sántha Attila 16, 129

C

Ceglédi Tímea 223
 Chapman, David W. 22, 225, 226, 231, 232
 Clark, Burton 22, 56, 57
 Collins, Christopher S. 22, 226
 Cooke 206
 Cornford, James 29
 Crnković-Pozaić, Sanja 129, 130
 Croom, Patricia W. 226
 Cubberley 27
 Csata Zsombor 148, 173
 Csepeli 59
 Csete Örs 37, 46, 49, 50, 51, 59, 121, 227, 228, 229

D

D. Farkas Csilla 54, 55, 56
 D'Este-Patel 212

Denman, Brian D. 22, 27, 28, 30, 56
 Đurđev, Tijana 129, 130
 Durman, Dušica 121, 122, 123

E

Egyed Albert 190
 Enyedi György 205
 Epare, Christian 37
 Erdei Itala 37
 Erdős Katalin 207, 208
 Erőss Ágnes 16, 83, 110, 228
 Etzkowitz 206, 207, 208

F

Fábián Attila 81, 82, 227
 Fábri István 48, 50, 59
 Faragó László 80
 Feischmidt Margit 36, 39
 Fejes Zsuzsanna 77
 Fercsik Rita 37
 Ferenc Viktória 16
 Fernández De Lucio, Ignacio 210
 Filep, Béla 16, 82, 83
 Flick, Uwe 179
 Florida 227
 Fodor Szabolcs 16, 39
 Fong, Peter 226
 Forray 107
 Fürjné Rádi Katalin 50

G

Gábrity Eszter 17
 Gábrity Molnár Irén 10, 14, 15, 16, 22, 37, 49, 50, 51, 58, 79, 83, 90, 106, 107, 111, 123, 141, 142, 144, 168, 169, 170, 178, 180, 190, 228, 230
 Gál Zoltán 208, 211
 García-Aracil, Adela 210
 Goddard, John 22, 29, 207, 213, 227
 Golobics Pál 81, 82, 84
 Gödri Irén 36, 37, 39
 Grabher 205
 Grečić, Vladimir 36
 Grosz András 205
 Grozea-Helmenstein, Daniela 211, 212

H

Hanson Thiem, Claudia 230, 231
 Harak, Vladimir 122, 123
 Hardi Tamás 80, 81, 82, 83, 84, 202, 203, 204, 206, 224, 227
 Hartl Mónika 223
 Heaney, Michael T. 202, 204
 Heller Quinterio, Fernando 129
 Hjern 28
 Hofer, Andrea 228
 Hoffman, Dennis 204, 213
 Holbrook, Adam 209
 Holland 207
 Horváth Gyula 16, 22, 27, 28, 33, 34, 35, 50, 53, 81, 82, 84, 91, 95, 96, 123, 124, 130, 141, 201, 205, 208, 210, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 238, 245
 Horváth Tamás 50, 229
 Hrubos Ildikó 22, 29, 30, 32, 56, 170, 213, 214, 215, 227
 Huggins, Robert 22, 206, 209, 210, 212

I

Illés Sándor 228
 Ivanić, Valentina 123, 208, 210
 Ivošević, Vanja 90, 91

J

Jávör András 50
 Jeges Zoltán 145
 Johnston, Andrew 22, 206, 210, 212

K

Kádár Adrienn 37
 Kajári Karolina 90
 Karavidić, Bojana 122
 Keczer Gabriella 102, 121, 122, 212
 Kész Attila 51, 62, 63
 Kincses Áron 16, 38, 41, 111
 Kiselički, Ljubica 145
 Kiss Tamás 36, 37
 Kitagawa, Fumi 209
 Knežević, Ivan 92, 238
 Knight, Jane 22, 29, 226, 227, 228, 230, 231, 233
 Kocsis Károly 16, 81, 227
 Korhecz Tamás 111, 142, 148, 150, 174
 Kovačević, Ile 34, 90, 91, 93

Kovács András Donát 16, 79, 224
 Kozma Tamás 22, 48, 50, 52, 53, 56, 58, 59, 82, 84, 153, 155, 192, 223, 227, 228, 229

Körmöczy László 17
 Kötél Emőke 17
 Krigul, Merle 85
 Kronja, Jasminka 238
 Kurdi Krisztina 54, 55, 56
 Kutlača, Đuro 238

L

Ladabaso 208
 Lane, Jason E. 226
 Langer, Josef 83
 Langerné Rédei Mária 37, 38
 Lelkes Gábor 50, 51, 82, 84, 227, 228, 229, 245
 Lengyel Balázs 208
 Lengyel Imre 80, 202, 204
 Lengyel László 235
 Lepik, Katri-Liis 85
 Lewis, Jennifer 202, 203
 Leydesdorff, Loet 206, 208
 Losonc Alpár 111
 Lömker 28
 Lundvall 206

M

Malerba 206
 Mandel Kinga 16, 31, 53, 56, 60
 Mária Terézia 64
 Marković, Danilo Ž. 123
 Marmolejo, Francisco 32, 207, 208
 Mekgrat, Džon 130
 Mészáros György 102
 Meyer 212
 Mezei Katalin 227
 Miklavič, Klemen 90, 91
 Misovicz Tibor 50
 Mitrović, Nataša 17
 Mitter 31
 Molnár Anita 16, 60
 Morvai Tünde 16

N

Nadž, Imre 111
 Nagy Imre 16, 83
 Nam-Nerb 210

Neave 28

Nelson 206

Nemes Nagy József 81

Németh Szilvia 121

Newman 81

Novák Anikó 16, 148, 173

Nowotny, Helger 207, 208

O

Odry Péter 170

Ognjenović, Kosovska 122

Orosz Ildikó 46, 51, 60, 62, 63

P

Paasi 81

Pál Ágnes 83

Papp Z. Attila 16, 22, 37, 50, 51, 52, 53, 56,
57, 59, 60, 121, 227, 228

Pásztor István 156

Pejić, Radmila 121, 123

Petrás Ede 203, 205, 206, 229

Phan-Siegel 207

Polónyi István 227

Polonyi Tünde 52, 53, 54, 55, 59

Postiglione, Gerard 226

Ptaček, Pavel 208, 211

Pusztai Gabriella 107, 223

Puukka, Jaana 32, 207, 208

R

Rác Livia 191

Rácz Katalin 110

Radić, Jova 121, 123

Ramachandran, Leela 209, 214, 231

Rechnitzer János 22, 32, 48, 51, 80, 81, 84,
91, 107, 202, 203, 204, 205, 206,
211, 214, 223, 227, 229, 230, 231

Regan, Jeannette 17

Reisinger Adrienn 223

Ribar, Đula 237, 238

Ricz András 16, 77, 83

Ring Éva 54, 55, 56

Ristić, Dušan 17

Ríz Ádám 50, 229

Rothblatt 27

Rózsa Rita 148

Rófi Mónika 167

Rumenyákovity Melinda 16, 141

Rutten 208

S

Šabić, Norbert 85, 169, 170

Sakamoto, Robin 228, 231, 232

Salat Levente 22, 51, 52, 53, 58, 59, 60

Salazar, Monica 209

Savić, Mirko 129, 130

Schuman, R. 82

Scott, Peter 22, 30, 31, 32

Scott, Steffanie 209, 214, 231

Scott, Wesley J. 81, 82

Shane 212

Sidó Zoltán 61

Siegfried, John J. 202, 203, 204

Smahó Melinda 223, 230, 231

Sohn, Dong-Won 210

Sokić, Maja 129

Sokić, Sreten 122, 123, 130

Somogyi Sándor 16, 136, 137

Soós Edit 77

Spinaci, Gianluca 86

Srinivas, Smita 206, 207, 210, 212, 214

Stanovnik, Petar 33

Steinacker, Annette 204, 206

Šuljmanac-Šećerov, Mirjana 121, 122, 123

Szabó Ingrid 16, 51

Szabó Pál 80

Szarka 59

Szentannai Ágota 60

Szikura József 46, 60, 63

Szlávity Ágnes 121

Szónokyné Ancsin Gabriella 83

Szügyi Éva 16, 37, 110, 111

T

T. Mirnics Zsuzsanna 111, 173

Tadić, Boris 156

Takac, Zoltan 172

Takács Zoltán 9, 17, 34, 37, 38, 41, 60, 79,
86, 91, 107, 110, 111, 115, 121,
123, 129, 130, 137, 141, 142, 143,
148, 172, 178, 180, 194, 224, 230

Tátrai Patrik 17, 40, 42, 110, 112, 113, 186,
188

Teichler, Ulrich 22, 27, 28, 29, 30, 32, 56,
213, 226, 228

Temesi József 91, 229

Terzić, Branislav 17

Tonk Márton 46, 60
Tóth József 81, 82, 84
Tóth Pál Péter 53, 230
Tumbas, Pere 145

U

Uvalić 141

V

Vallance, Paul 213
Vara-Arribas, Gracia 86
Váradi M. Monika 16, 81, 110, 227
Varga Attila 208, 210, 211
Vasin, Miroslav 129
Végel László 83

Veress Károly 60
Veroszta Zsuzsanna 16, 39
Vidović, Hermine 34
Viljamaa, Kimmo 206, 207, 210, 214
Vincent-Lancrin, Stéphan 226
Vitéz Nagy István 141
Vukov, Daniela 237
Wagner, Gunter 141
Wastl-Walter, Doris 16, 82, 83
Werlen, Beno 83
Winkler, Andreas 172
Z
Zakariás Ildikó 36, 39
Zjalić, Ljubica M. 122, 123

Tárgymutató

A

Aberyswyth Egyetemet 52
Abo Akademi 52
Agora 144, 145, 147, 151
Agora Iroda Szabadka 116
Alps–Mediterranean Euroregio 86
Alzette/Belval 2015 85
AMB Akkreditációs- és Minőségellenőrzési Bizottság 169, 172, 198
Apáczai Közalapítvány 190, 234
Aracs 218
Aranyfűzés 148, 173
ARWU Academic Ranking of World Universities, Shanghai-lista 91
ATB Sever 216

B

Babeş-Bolyai Egyetemen 46
Bácsország 218
Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium 141, 190
Balkaninsight 235
Banat–Triplex–Confinium EGTC 77
Barcelonai Egyetem 52
BCE Budapesti Corvinus Egyetem; Corvinus 98, 102, 149, 216, 244
BCE KK Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar 47, 101, 112, 165, 174, 183, 197, 215, 216, 217, 224, 233, 235, 241, 243, 245, 259, 260
BE Belgrádi Egyetem 91, 179
Belgrádi Művészeti Egyetem 91
Beregszászi Városi Tanács 63
Bessenyei György Tanárképző Főiskola 63
Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 190
BIS Kft. 216
Bolognai Nyilatkozat 11, 92, 168
Brüsszeli Szabadegyetem 52
BSZE Bolzanói Szabadegyetem (Libera Università di Bolzano/Freie Universität Bozen/Università Lielda de Bulsan) 52, 54, 55, 56
BSZE Közgazdaságtudományi Kar 55
BSZE Neveléstudományi Kar 55
BSZE Számítástechnikai Kar 55

BSZE Természettudományi és Technikai Kar 55

BSZE Tervezői és Művészeti Kar 55

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem 179

C

Carlsberg Srbija 122

Celjei Logisztikai Kar 244

Centroe region 82

CESS 91, 216

CIP Competitiveness and Innovation Framework Programme 237

Claudiana Egészségügyi Főiskola 52

Comenius Egyetemen 62

Continental 154

CoR Committee of the Regions 84, 85, 86

D

Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-tudományi Kar 47

Demand Driven Programs 123

Đinđić-kormány 35, 163

DKMT 83

DLS Distance Learning System 162

Domus Hungarica 190

DP Demokrata Párt 156

Duero–Douro 86

Dunkermotoren 154, 170

Džemal Bijedić Egyetem 53

E

ECTS European Credit Transfer System, kreditrendszer 91, 168

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 16, 23, 39, 40, 42, 47, 111, 112, 113, 114

Educons Egyetem 93, 162, 163, 164, 169,

Educons Egyetem FABUS Menedzserképző Magánkar 100, 160, 162,

163, 164, 166, 169, 184, 188, 197, 217, 224, 232, 241, 242, 260

Educons Egyetem Környezetvédelmi Kar 169

Edukativni centar za obuke u profesionalnim i radnim veštinama 129

EFT Európai Felsőoktatási Térség 29, 30

EGFSN Expert Group on Future Skills Needs; Jövőbeli Képesítések Szükségleteinek Bizottsága 130

EGTC The European Grouping of Territorial Cooperation; európai területi együttműködési csoportosulás 21, 73, 77, 79, 84, 85, 86, 251, 258

EIS European Innovation Scorecard 102

EJF Eötvös József Főiskola 98, 102, 224, 232, 240, 242, 243

EJF MF Eötvös József Főiskola Műszaki Fakultás 101

EJF PF Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás 101

Elektrovojvodina 216

Erasmus 73

ESF Európai Szociális Alap 237

EU RP European Union Regional Policy 212, 220

EU-25 102, 122

EU-27 88, 89, 96, 100, 102, 103, 128

Eurocampus Pyrenees Mediterranean 85, 251

Európa Alapítvány 157

Európa Kollégium 144

Európa Tanács 51

Európai Parlament és Tanács 77

Európai Unió (EU) 65, 77, 82, 96, 103, 118, 144, 220, 223, 229, 237, 238

European University Viadrina 85

EUROSTAT 88, 96, 103, 128

F

felsőoktatási CBC modell 22

felsőoktatási modell (clarki modell) 22, 56

FELVI 47

Fodor István Intézet 70

Foglalkoztatás-ügyi Hivatal 23, 115, 131

FP7 Seventh Framework Programme for Research and Development 237, 238

Fribourgi/Freiburgi Egyetem 52

G

Gábor Dénes Főiskola 47

Genius Alapítvány 70

GFHF Gál Ferenc Hittudományi Főiskola 101

Goce Dolčev Egyetem 53

H

Hagyó Kft. Miskolc 216

Hanken Svéd Gazdasági Főiskola 52

Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda 73

Helsinki–Tallinn Euregio 85

Helsinki–Tallinn Science Twin City 85, 251

Henkel 122

HNT Hágai Nemzetközi Törvénytörvény 144

HNT Horvát Nemzeti Tanács 149, 151, 154, 156, 258, 259

Hodinka Antal Intézet 70

I

II. RFKMF II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 249

Identitás Kisebbségkutató Műhely 217

Illyés Közalapítvány 190

INNOAXIS The Borderline as an Axis of Innovation 77, 79, 80, 84, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 128, 132, 224

Integrating (Trans)national Migrants in Transition States (TRANSMIG) 2009–2012. 110

Interreg HU–RS–RO Szomszédssági Program 2005, 2006 238

IPA Instrument for Pre-Accession Assistance; előcsatlakozási támogatási eszköz 77, 79, 80, 83, 216, 224, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 245, 257

Ipari-Ügyviteli Menedzsment Szakfőiskola 101, 232

J

Joensuu Egyetem 170

Josip Juraj Strossmayer Egyetem 179

K

Karlócai Kutatótelep 216

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar 47

Kárpátaljai Állami Egyetem 63

Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány 63

Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 63

Kárpát-medencei Magyar Felsőoktatási és Kutatási Térsség 227

Katekétikai–Teológiai Intézet kollégiuma; Augustinianum 158

Kell-e Szabadkának egyetem? (tribün) 144, 145, 146

KF Kecskeméti Főiskola 47, 224, 232, 234, 243

Kilátó 218

KLNT Kiss Lajos Néprajzi Társaság 217, 218

KMKSZ Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség 63

Komáromi Jókai Mór Egyetem 61

Komáromi Városi Egyetem; Schola Comaromiensis 61, 62

Közös Európai Referenciakeret; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 197

KSH Központi Statisztikai Hivatal 16, 44, 45, 102, 127, 128, 178, 234

L

LDA Local Democracy Agency 216

- Lehoczky Intézet 70
 Leuveni Katolikus Egyetem 52
 Lille–Kortrijk–Tournai Eurometropolis 86
 Lisszaboni Egyezmény 168
 Lisszaboni Stratégia 237, 238
M
 Magyar Koalíció Pártja 61
 magyar kormány 219
 magyar nyelvű képzési portfólió 228
 Magyar Tudományos Társaság 64
 Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság 148
 Magyarkanizsai Egészségház 17
 Magyarkanizsai Tangazdaság 216
 Magyar–Szerb Kísérleti Kisprojekt Alap 83
 Maribori Egyetem 244
 MDF Magyar Demokrata Fórum 63
 Mediterrán Magánegyetem 53
 Megatrend 93, 100, 104, 187, 232, 233
 Merima 122
 Microsoft 170
 Mihajlo Pupin Műszaki Kar 105, 109
 MNT Magyar Nemzeti Tanács 11, 13, 87, 117, 143, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 157, 158, 161, 167, 193, 197, 254, 255, 258, 259, 260, 261
 Modern Üzleti Tudományok Főiskola 47
 Módszertani Központ 116
 Mórahalom Város Önkormányzata 79
 Mostári Egyetem 53
 MOST–HÍD Kft. 163
 MOT Mission Opérationnelle Transfrontalière 85
 MPSRS Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije 169
 MTA Magyar Tudományos Akadémia 148, 173, 174, 175, 176
 MTA (szerbiai) Külső Köztestületi Tagság 23, 174
 MTA CSFK FTI Magyar Tudományos Akadémia Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Földrajztudományi Intézet 40, 42, 112, 113, 186, 188
 MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram 190, 234
 MTA Regionális Kutatások Központja 79, 245
 MTA RKK ATI Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások

- Központja Alföldi Tudományos Intézet 17
MTT Magyarágkutató Tudományos Társaság 9, 12, 14, 15, 16, 217, 218, 219, 245
Multietnikus Egyetem Alapítási Bizottsága (Szabadkai Egyetem) 144
Munkácsi Humán Pedagógiai Főiskola 63
Munkácsi Technológia Főiskola 63
Műszaki Szakfőiskola (Nagybecskerek) 106
Műszaki Szakfőiskola (Újvidék) 106
Művelődési és Közoktatási Minisztérium/Oktatási Minisztérium/Nemzeti Erőforrás Minisztérium 190
- N**
- National University of Galway 53
Nemzeti Felsőoktatási Tanács 169, 172, 198
Nemzeti Oktatási Bizottság 91
Népszámlálás 89, 124, 142
NGM Nemzetgazdasági Minisztérium 50, 51, 229
Nokia 70
Nordnet 216
NPE Novi Pazar-i Egyetem; Novi Pazar-i Nemzetközi Egyetem 91, 93, 99, 100, 162, 163, 165, 170, 183, 187, 217, 224, 232, 241, 242, 244
NSZZ Nacionalna služba za zapošljavanje 128, 133, 134, 135
NUTS Nomenclature of Territorial Units for Statistics; statisztikai célú területi egységek nomenklatúrája 79, 86, 88, 90, 97, 100, 127, 131, 132
Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kara 47
Nyitrai Konstantin Egyetemen 62
- O**
- OECD 38, 91, 207
OÉ Oktatás-statisztikai Évkönyv 38, 95, 97, 98, 102
Oktatási Kataszter 2010 141
Opštine u Srbiji 95, 96, 97, 98, 124, 127
ÓE Óbudai Egyetem 138, 234
ÓSZF Óvóképző Szakfőiskola (Szabadka) 100, 106, 109, 159, 170, 185, 187, 197, 259
OTKA Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok 73
Óvóképző Szakfőiskola (Nagykikinda) 101, 106
Óvóképző Szakfőiskola (Sremska Mitrovica) 106
Óvóképző Szakfőiskola (Újvidék) 106
Óvóképző Szakfőiskola (Versec–Fehértemplom) 106
- P**
- Paulinum Püspökségi Klasszikus Gimnázium 159

Pázmány Péter Katolikus Egyetem 179

Phare CBC 2004 238

Popis 89, 142

Pozsonyi Műszaki Egyetemen 62

PTE Pécsi Tudományegyetem 16, 143, 179

Q

Quality Consulting Kft. Szabadka 216

R

Református Egyházközség 63

Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola 16

Római Kongregáció 159

RTT Regionális Tudományi Társaság 12, 16, 79, 178, 217

S

SAPIENTIA Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem 46, 59, 60, 74

SCF Strategic Coherence Framework; stratégiai koherenciakeret 238

SE Singidunum Egyetem 93, 100, 162, 165, 166, 183, 187, 216, 217, 224, 232, 241, 242, 244

Semenarnacoop Pétervárad 216

Siemens (Loher–Siemens) 147, 154, 216

SISY konferencia 241

SJE Selye János Egyetem 46, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 105, 249

Selye János Egyetem Kutatóintézete 70

Selye János Egyetemért Alapítvány 65

SJE GTK Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Kar 66, 69, 72

SJE TK Selye János Egyetem Tanárképző Kar 67, 68, 72, 73, 74

SLMRU Skills and Labour Market Research Unit 130

South East European University 53

Statistički Godišnjak Srbije 102

Strategija, 2007 (A Szerb Köztársaság regionális fejlesztési stratégiája 2007–2012) 86, 90

Strategija, 2012 (Szerb oktatásfejlesztési stratégia 2020) 87, 90, 91, 92, 94, 102, 193

Strukturális Alapok 229

Swarovski 154

Szabadegyetem (Szabadkai Szabadegyetem) 144, 155, 163

Szabadkai Egyetem 21, 22, 78, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 160, 169, 170, 176, 184, 189, 194, 255

Horvát Nyelv és Kroatisztika Tanszék (Szabadkai Egyetem) 149

horvát–magyar teológiai kar (Szabadkai Egyetem) 150

Magyar Nyelvű Pedagógiai Tanárképző Kar (Szabadkai Egyetem) 158, 176, 259, 260

- mérnöki kar; politechnikai kar (Szabadkai Egyetem) 170, 260
művészeti kar, művészeti akadémia (Szabadkai Egyetem) 176, 177, 194, 255, 259, 260
teológiai (vallástudományi) kar (Szabadkai Egyetem) 158, 159, 194, 255
Szabadkai Egyházmegye 158
Szabadkai Körzeti Bíróság 163
Szabadkai Községi Képviselő Testület 144
szabadkai multietnikus egyetem 152, 188
Szabadkai Szakfőiskola 171
Szabadkai Színház 176, 196
Szakstudiumi Akadémia 13, 171, 195, 198, 255, 258, 261
Szent István Egyetem Kertészettudományi Kara 47
Szerb Alkotmány 35
Szerb Alkotmánybíróság (Alkotmánybíróság) 35, 144, 172
szerb kormány 172, 219
Szerb Oktatási Minisztérium 172, 198
Szerb Parlament 172
Szlovák Parlament 61
SZMSZ Szabadkai Műszaki Szakfőiskola 100, 105, 106, 108, 109, 143, 149, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 170, 172, 174, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 197, 215, 216, 224, 232, 234, 239, 241, 242, 243, 244, 259
SZTE (Szegedi Tudományegyetem) 80, 98, 102, 104, 116, 117, 179, 232, 239
 SZTE ÁJTK Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar 101, 224, 240
 SZTE ÁOK Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar 101, 224, 234
 SZTE BTK Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 101, 224, 233, 242
 SZTE ETSZK Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar 101, 243
 SZTE FOK Szegedi Tudományegyetem Fogorvostudományi Kar 101
 SZTE GTK Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar 101
 SZTE GYTK Szegedi Tudományegyetem Gyógyszerésztudományi Kar 101
 SZTE JGYPK Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar 101
 SZTE MK Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kar 101, 224, 243
 SZTE TTIK Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar 101, 224, 234, 245
 SZTE ZMK Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar 101
SZTL Szabadkai Történelmi Levéltár 217, 218
Szülőföld Alap 190, 234

Szülőföld Alap Oktatási és Szakképzési Kollégiuma 50

T

TEMPUS 92, 244

Tiszti Pavilon 61

Tritia 85

TT VAT Tartományi Titkárság: Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti
Közösségi Titkárság; Vajdaság Autonóm Tartomány 23, 102, 106, 108, 109, 157, 177, 185

U

UNESCO 56

Ungvári Nemzeti Egyetem (Ungvári Egyetem) 63, 64, 65

ÚE Újvidéki Egyetem; University of Novi Sad 91, 98, 102, 104, 105, 115, 143, 145, 146,
149, 152, 157, 159, 160, 161, 170, 171, 177, 179, 186, 191, 193, 194, 195, 197, 232, 236,
239, 243, 253, 255

ÚE BTK Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar; Magyar Nyelv és
Irodalom Tanszék 105, 165

ÚE ÉK Újvidéki Egyetem Építőmérnöki Kar 100, 105, 108, 109, 145, 159, 160,
161, 167, 170, 183, 185, 217, 224, 239, 244, 245

ÚE Jogi Kar 105

ÚE KK Újvidéki Egyetem Közgazdasági Kar 100, 105, 108, 109, 145, 146, 147,
151, 154, 155, 159, 160, 161, 165, 184, 185, 187, 215, 216, 224, 235, 236, 244

ÚE Mezőgazdasági Kar 105, 143, 216, 233, 241

ÚE MTTK Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 11, 13, 100,
105, 115, 144, 148, 149, 152, 157, 159, 160, 165, 170, 174, 177, 183, 184, 185,
188, 191, 197, 217, 218, 219, 224, 234, 239, 241, 242, 243, 244, 259

ÚE Műszaki Tudományok Kara 105, 170, 180

ÚE Művészeti Akadémia Újvidék (Újvidéki Művészeti Akadémia) 105, 176,
259

ÚE Orvostudományi Kar 105

ÚE Pedagógiai Kar 101, 105, 109

ÚE Technológiai Kar 105

ÚE Természettudományi-matematikai Kar 105

ÚE Testnevelési Kar 105

Új Kép 218

Újvidéki Növénynevelési Kutatóintézet 216

Ügyviteli Szakfőiskola (Újvidék) 106

Üzleti Inkubátor (Szabadka) 216

V

Vajdasági Képviselőház 172, 198

Vajdasági Magyar Akadémiai Bizottság 148

Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 148

VAT Vajdaság Autonóm Tartomány 15, 34, 35, 95, 102, 103, 129, 142, 168, 172, 185, 191,
236

VFFP Vajdasági felsőoktatás fejlesztési program 143
VMDOK Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete 16, 148, 174, 175
VMFK Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium 11, 116, 176, 178, 217, 260
VMMI Vajdasági Magyar Művelődési Intézet 159, 217
VMSZ Vajdasági Magyar Szövetség 146, 150, 152, 156, 157, 192
Wekerle Terv 51

Z

Zakon, 2002 (Omnibusztörvény) 172
Zakon, 2005 (Felsőoktatási törvény) 108, 168, 169, 171, 172, 177, 184, 191
Zakon, 2009 (A Vajdaság Autonóm Tartomány egyes hatásköreinek
visszaszármaztatásáról szóló törvény) 168, 172
Zentai Levéltár 217
ZKI Kecskemét 216

A szerzőről/O autoru/About the Author



Dr. TAKÁCS ZOLTÁN – 1982-ben született Zentán. Jelenleg Magyarokán él és dolgozik a Magyarokán Egészségház számveteli osztályának vezetőjeként (2006-tól). Tartományi parlamenti képviselő (2012-től). A Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezetének alelnöke (2011-től). Okleveles közgazdász. Diplomát az Újvidéki Egyetem Szabadkai Közgazdasági Karán szerez 2006-ban. Tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán folytatja 2006-tól, a Regionális Politika és Gazda-

ságtan Doktori Iskolában; doktori fokozatot 2013-ban szerez. Kutatási témája: Regionális felsőoktatás (témavezető: Prof. Dr. Horváth Gyula; társ konzulens: Prof. Dr. Gábrity Molnár Irén). További kutatási területek: kisebbségi társadalmi kérdések, határregiónok, migráció, regionális gazdaság és regionális politika. A szerb nyelv (mint környezetnyelv) mellett felsőfokú német és angol nyelvtudással rendelkezik. 2005-ben a TEMPUS program (Ekonomski Fakultet Univerziteta Crne Gore, Podgorica–Montenegró), majd a „Dr. Zoran Đinđić Alapítvány” és a „Német Gazdaság Keleti Bizottságának” ösztöndíjasa (Düsseldorf–Németország). Kutatásait a Szabadkai Regionális Tudományi Társaság ösztöndíjasaként folytatja (2006–2009, Szabadka–Szerbia) és a szabadkai székhelyű Magyarországtudató Tudományos Társaság projekt munkáiban vesz részt, 2006-tól folyamatosan. A Magyar Köztársaság Oktatási és Kulturális Minisztériuma és a Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma elit kollégiumának (kutatói szakkollégium) ösztöndíjasa (2008–2009, Budapest–Magyarország), továbbá Domus Hungarica ösztöndíjas (2009, 2010, 2011, Budapest–Magyarország). 2009-ben és 2010-ben a Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram résztvevője (Budapest–Magyarország). 2011-ben SCOPES-ösztöndíjas (Berni Egyetem, Bern–Svájc), majd 2012-ben a Német Akadémiai Csereprogram ösztöndíjasa (DAAD, Lipcse–Németország). Mintegy ötven tanulmánya jelent meg folyóiratokban, gyűjteményes- és konferenciakötetben (magyar, szerb, angol és német nyelven); hazai és nemzetközi konferenciákon vett részt, hazai és nemzetközi kutatási projekteken dolgozott és dolgozik folyamatosan.

Dr ZOLTAN TAKAČ – rođen je 1982. godine u Senti. Živi i radi u Kanjiži na poslovima šefa računovodstva u Domu zdravlja Kanjiža (od 2006. godine). Poslanik je u Skupštini Autonomne Pokrajine Vojvodine (od 2012. godine). Potpredsednik je Udruženja doktoranata i istraživača vojvođanskih Mađara (od 2011. godine). Diplomirani je ekonomista. Diplomirao je na Ekonomskom fakultetu u Subotici, Univerziteta u Novom Sadu, 2006. godine. Svoje školovanje (od iste godine) nastavlja na Ekonomskom fakultetu Univerziteta u Pečuju, u Doktorskoj školi za regionalnu politiku i ekonomiju; doktorira 2013. godine. Tema njegovog istraživanja je: regionalno visoko obrazovanje (pod mentorstvom prof. Dr Đule Horvata i prof. Dr Irene Gabrić Molnar). Ostale oblasti naučno-istraživačkog interesovanja su: društvena pitanja nacionalnih zajednica/nacionalnih manjina, pogranični regioni, migracija, regionalna ekonomija i regionalna politika. Njegov maternji jezik je mađarski, a pored srpskog jezika se služi nemačkim i engleskim jezikom. Svoje istraživačke aktivnosti obavlja unutar Društva za regionalne nauke u Subotici, kao i u Naučnom društvu za Hungarološka istraživanja u raznim istraživačkim projektima, počev od 2006. godine. Dobitnik je sledećih stipendija: TEMPUS u 2005. godini (Ekonomski Fakultet Univerziteta Crne Gore, Podgorica–Crna Gora); stipendista Fondacije Dr Zoran Đinđić u saradnji sa Odborom nemačke privrede za istočnu Evropu 2005. godine (Dizeldorf–Nemačka); stipendista elitnog kolegijuma u Institutu Balaši u saradnji sa Ministarstvom prosvete i kulture Republike Mađarske, između 2008. i 2009. godine (Budimpešta–Mađarska); stipendista Domus Hungarica u 2009., 2010., zatim i u 2011. godini (Budimpešta–Mađarska). U 2009. i 2010. godini je učesnik stipendijskog programa za mađarsku prekograničnu zajednicu pri Akademiji nauka Mađarske (Budimpešta–Mađarska). U 2011. godini bio je stipendista programa SCOPES (Univerzitet u Bernu, Bern–Švajcarska), zatim u 2012. godini bio je stipendista Nemačke službe za akademsku razmenu (DAAD, Lajpcig–Nemačka). U periodu od 2006. do 2013. godine je objavio pedeset raznih studija i članaka u časopisima, konferencijskim i drugim zbirkama, zbornicima i knjigama (na mađarskom, srpskom, engleskom i nemačkom jeziku), učestvovao je na domaćim i inostranim konferencijama, učestvovao je u domaćim i međunarodnim naučno-istraživačkim projektima.

ZOLTÁN TAKÁCS Ph.D. was born in Zenta/Senta in 1982. He lives in Magyarkanizsa/Kanjiža and works at the Healthcare Centre of Kanjiža (Dom zdravlja Kanjiža) as head of the Accounting Department (2006–). He is a deputy in the Parliament of the Autonomous Province of Voivodina (2012–). He is the vice-president of the Organisation of Voivodina Hungarian Ph.D. Students and Researchers (2011–). He graduated from the Faculty of Economics at Subotica, University of Novi Sad, in 2006 and started his Ph.D. studies that same year at the Faculty of Business and Economics, University of Pécs, within the Program for Regional Politics and Economics; he received his Ph.D. in 2013. The main topic of his scholarly research is regional higher education (under supervisors Prof. Dr. Gyula Horváth and Prof. Dr. Irén Gábrity Molnár). Further research areas include questions of minority societies, border regions, migration, regional economics and regional politics. His mother tongue is Hungarian, and he is fluent in Serbian, German and English. He is a member of and researcher in the Scientific Association for Hungarology Research in Subotica and Regional Science Association of Subotica (2006–), where he regularly participates in various research projects. He has held the following scholarships: TEMPUS, 2005 (University of Montenegro, Faculty of Economics, Podgorica, Montenegro); Zoran Đinđić Internship Program in cooperation with the Committee on Eastern European Economic Relations, 2005 (Düsseldorf, Germany); scholarship of the Ministry of Education and Culture of Hungary and the Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium scholarship, 2008–2009 (Budapest, Hungary); Domus Hungarica Scientiarum et Artium scholarship, 2009, 2010, 2011 (Budapest, Hungary); Scholarship Program for Transborder Erudition of the Hungarian Academy of Sciences, 2009, 2010 (Budapest, Hungary); SCOPES, 2011 (Bern, Switzerland); and the DAAD scholarship, 2012 (Leipzig, Germany). He has authored/co-authored more than 50 publications and articles in journals, edited books etc. (in Hungarian, Serbian, German and English). He regularly attends national and international conferences, and he has been working on a number of research projects as of 2006 to the present day.

CIP