

HALLGATÓI MOBILITÁS

A PEREGRINÁCIÓTÓL AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGIG

ANAPJAINKBAN FOLYÓ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI reform legszembetűnőbb jellemzője, hogy maga a reform is állandó változásban van. Egyre több ország csatlakozik formálisan is az Európai Felsőoktatási Térséghez (1999-ben Bolognában 29 ország miniszterei írták alá a nyilatkozatot, 2001-ben Prágában 33-ra, 2003-ban Berlinben 40-re nőtt a számuk, 2005 májusában a bergeni miniszteri konferencián pedig további öt országgal bővült a kör). A reform gondolatát 1998-ban az Európai Unió négy vezető államának oktatási miniszterei indították el (a Sorbonne Nyilatkozattal), 2005-ben pedig az eddig még kimaradt poszt-szovjet országok bekapcsolódása tette teljesebbé az aláírók listáját. Részben ebből, de nagyrészt a reform természetéből, példátlan méretéből és összetettségéből adódik, hogy a megvalósítás során újabb és újabb kérdések merülnek fel, változnak a prioritások, és egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a folyamat egyes stációinak értékelése rendkívül komplex megközelítést igényel. Nem véletlen, hogy a hallgatói (és kisebb mértékben a kutatói-oktatói) mobilitás a leggyakrabban említett kérdés a hivatalos dokumentumokban, az elemzésekben és a reformmal foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Ez az a jelenség, amely eléggé konkrét és viszonylag jól mérhető, rövidebb távon is megfelelő mutatója lehet az ún. bolognai folyamat állásának, mivel koncentráltan fejezi ki a nyilatkozatokban lefektetett célok összességét, azok mindegyikéhez egyértelműen kapcsolódik. Megjelenik benne a (bolognai-bergeni) prioritások (a fokozatok rendszerének összehangolása, a minőségbiztosítás és a végzettségek kölcsönös elismerése) megvalósításának hatása. Másfelől a hallgatói mobilitás témája összefügg a legátfogóbb kérdéssel, a reform társadalmi hatásaival, amelynek felvetését és vizsgálatát egyre erőteljesebben szorgalmazzák a felsőoktatás különböző aktorai (főleg maguk a hallgatók). „Mentő megoldás” a mobilitás témájának elemzése, hiszen a társadalmi hatások nehezen meghatározható körének teljesebb vizsgálata egyelőre inkább politikai természetű kívánság, a kutatók számára pedig elméleti felvetés.

Jelen tanulmány a nemzetközi hallgatói mobilitás kérdéskörének néhány – a szerző által – fontosnak tartott elemét járja körül. Röviden áttekinti az előzmé-



nyeket, a hallgatói mobilitás fő jellemzőit a mai értelemben vett, nemzetközi programként megfogalmazott mobilitás korszaka előtt, majd pedig a huszadik század utolsó évtizedének európai történéseit. Összeveti a folyamatot generáló nagy aktorok, a nemzetek feletti kormányzati vonalat képviselő Európai Unió (és vezető testületei), az akadémiai közösségek, a felsőoktatási intézmények összességét megjelenítő Európai Egyetemi Szövetség (és társzervezetei), valamint a nemzeti kormányzatok lépéseit, reagálását. Végül foglalkozik a hallgatói mobilitás jövőjével, az azt befolyásoló globális történésekkel.

Az előzményekről

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának gondolatában nem nehéz felfedezni az amerikai példa hatását. A 20. század legsikeresebbnek tartott modelljében a felsőoktatási kultúra természetes eleme a hallgatók mozgása a különböző felsőoktatási intézmények között. Elsősorban abban az értelemben, hogy az első fokozat megszerzése után valamely más egyetemre mennek a hallgatók a második és további fokozat megszerzésére. (Ez beleilleszkedik egy általánosabb társadalmi környezetbe, amelyben a lakás, a település, a munkahely, a foglalkozás többszöri változtatása természetesnek tartott, elfogadott gyakorlat.) A reform több elemzője viszont szívesen hivatkozik arra, hogy az egyetemjárás szokása és rendszere eredetileg a középkori európai egyetemek világában alakult ki, és a hallgatói mobilitás koronként változó jelleggel és intenzitással mindig is létezett Európában.

A középkori egyetemek számára az adott régió jelentette a releváns politikai-kulturális környezetet, mivel még nem voltak a mai értelemben területileg definiálható államok. A hallgató ennek megfelelően úgyszólván mindig „külföldi” volt, aki más régióból érkezett. Nem voltak jogai a helyi társadalomban, „szegénynek”, hatalom nélkülinek számított (sokszor ez összefüggött azzal, hogy valamely szerzetesrend tagja volt). A hallgatókat eredetük szerint a négy égtáj alapján azonosították, annak megfelelően alkottak hivatalos közösséget az egyetemen belül. Az egyetemjárást megkönnyítette a közös tanítási nyelv, a latin használata, valamint az a körülmény, hogy az egyetemek karok szerinti tagozódása, a tantervek felépítése és tartalma hasonló volt. Az intézmények nem különböztek egymástól szellemiségükben, szakmai irányultságukban, tehát a hallgató számára ez nem volt releváns szempont az intézményválasztásnál. Amennyiben egyáltalán dönthettek, akkor elsősorban a presztízsbeli különbségeket, az infrastrukturális környezet vették figyelembe.

A 16. és 17. században új helyzetbe kerültek az egyetemek. A területi államok fokozatos kialakulása következtében megjelent az állami kontroll, és erősödött a kezdetektől jelenlevő egyházi kontroll. A hallgató már nem volt eleve külföldi, ezért már külön csoportba regisztrálták a hazai és a külföldi hallgatókat, utóbbiakat nyelv és eredet szerint is besorolva. A külföldi hallgató – ellentétben a középkori modellel – nem volt „szegény”, éppen ellenkezőleg, a privilegizált, gazdag családok küldték gyermekeiket külföldi tanulmányra. A nemzetközi arisztokrácia

találkozóhelye volt az egyetem, a diákévek alatt kialakított kapcsolatokat később jól lehetett kamatoztatni. Az elit életmódjának része lett a külföldi egyetem látogatása. A reformáció és az ellenreformáció kapcsán új egyetemeket alapítottak, és megjelentek a kifejezetten világi egyetemek. Ennek következtében differenciálódott az egyetemek jellege, szellemisége, tanítási módszere. A mobil hallgatók elsősorban vallási, világnézeti alapon választottak intézményt (*Stichweh 2004*).

A közvetlenebb történelmi környezet

A 19. és 20. században az egyetemi rendszer nemzeti kereteket öltött. A jellemzően az állam által alapított egyetemek a nemzetállam reprezentációját adták, miközben paradox módon az egyetem, mint intézmény kozmopolitává lett, amely nem tűri a kontrollt, és alapvető jellemzője a pluralizmus és a differenciáltság. Az egyetem kilépett Európából, a gyarmatokon, az Új Világban az európai minta alapján alapították meg az egyetemeket. A gyarmati elit gyermekei ugyanakkor megjelentek a gyarmattartó (európai) országok egyetemein, és ezzel létrejött a külföldi tanulás egy új, jellegzetes típusa. Alapítottak egyetemeket a gyarmatokon is, ahol a tanítás nyelve és tartalma a gyarmattartó ország egyetemi modelljét követte. Ez viszont tanári mobilitást indított el. Az egyetemi-akadémiai világ kapcsolata a gyarmatok felszabadulása után is megmaradt. A 20. század közepétől konkurenciaként megjelentek a szovjet tömb országai, amelyek támogatták a harmadik világ diákjainak mobilitását, elsősorban politikai-ideológiai céllal. Az 1970-es években a Közel-Kelet, az 1980-as években a Távol-Kelet országai adták a legdinamikusabban növekvő külföldi hallgatói csoportokat. A 20. században új elemként tűnt fel a nemzeti, etnikai indíttatású hallgatói mobilitás. Ennek hátterében a totalitárius rendszerek diszkriminációs gyakorlata állt, továbbá a két világháború következtében végbement határmódosítások, aminek következtében nagy tömegek kerültek nemzeti kisebbségi létbe. A 20. század végén pedig az egykori vendégmunkások (ma már európai állampolgárok) származási országaiból érkezik a hallgatók újabb típusa (*Stichweh 2004*).

A kérdést most már Európára szűkítve megállapítható, hogy a 19. század végétől, egy jelentősebb hallgatói létszámempanzió hatására is intenzívebbé vált a nemzetközi mobilitás, mégpedig földrajzilag jól azonosítható irányokban: elsősorban Keletről Nyugatra, kisebb mértékben Északról Délre, illetve a nyugati egyetemek között. Az egyetem-hiányos régiókból mentek a hallgatók a nagyobb kínálatot nyújtó, akadémiai szempontból is fejlettebb régiókba. A két kiemelt célpont Franciaország és Németország volt. A mozgás célpontjainak kiválasztásában – időben változó módon – szerepet játszottak speciális motívumok: a nők egyetemi tanulását nem korlátozó országok egyetemeire értelemszerűen nagyobb számban mentek nőhallgatók Európa más országaiból. Az első világháború utáni korszakban pedig a diszkriminációt bevezető országokból zsidó származású hallgatók kerestek lehetőséget más, tanulmányaikat nem akadályozó országokban. A



különböző okokból hazájukat elhagyni kényszerülők, a menekültek az egyetemi mobilitás egy sajátos típusát jelentették (*Karády 2004*).

A tanulmányi migráció, mint összetett társadalmi jelenség a modern társadalomban

A tanulmányi migráció motívumainak megértésében segít, ha abból indulunk ki, hogy a különböző társadalmi alrendszerek (tudomány, gazdaság, sport, vallás, művészetek, jogrendszer) globalizálódtak, és ezen alrendszerek kapcsolatban vannak a felsőoktatással, így ösztönzőleg hathatnak a hallgatói mobilitásra.

A magas presztízsű egyetem, mint a hallgatók szélesebb körét érintő vonzerő a 19. század végén, a 20. század elején jelent meg a ma használt értelemben (korábban a híres egyetemek társadalmi státushoz kötötték a belépést). Az ilyen típusú mobilitás első és jelentős példája az amerikai hallgatók német egyetemeken való nagyobb számú megjelenése volt. (A 19. század utolsó harmadában végbement amerikai egyetemalapítási hullám résztvevői olyan professzorok voltak, akik tanulmányaikat német egyetemeken kezdték, vagy végig ott folytatták.)

A 20. században az akadémiai szempontok, a tudományos kutatás lehetőségei léptek elő fontos motiváló tényezővé. Az amerikai egyetemek korszerű, jól szervezett kutatási rendszere, amely az alap- és az alkalmazott kutatásokat egyaránt támogatja, döntő vonzerő a tudományos pályára készülőknek. Az amerikai egyetemek jellemzően eleve kutató-egyetemként jöttek létre. Az állami, a szövetségi államtól és az üzleti világtól származó kutatási megrendelések döntően az egyetemeket keresik meg. Európában viszont hagyományosan kevésbé koncentrált – koncentráltodik – a kutató-fejlesztő tevékenység az egyetemekre, inkább külön intézményként létrehozott kutatóintézetek, valamint a vállalatokon belül működtetett kutató részlegek végzik a kutatásokat. Az amerikai egyetemek tehát szívesen látják az Európából vagy más földrészekről érkező doktoranduszokat, fiatal kutatókat, mivel a jól képezhető, jól képzett, kutatói ambícióval rendelkező személyek iránti nagy keresletet „hazai” forrásból nem tudják kielégíteni. Európában ilyen gondjuk nincs az egyetemeknek (a kutatás-fejlesztés már említett eltérő pozíciója miatt). Az amerikai tanulmányút, az ott megszerzett PhD fokozat jó belépőt jelent a fiatalok számára a nemzetközi kutatói körbe. Az európai és más, tengerentúli hallgatók elsősorban a műszaki és természettudományos programokat keresik, olyanokat, amelyeket egyébként hazai egyetemeiken is megtalálnának, a drága és infrastruktúra igényes kutatásokra azonban elsősorban az amerikai egyetemeken van lehetőség. A kutatói pályára készülő amerikai hallgatók közül viszont döntően a bölcsészettudományi, társadalomtudományi érdeklődésűek, a nyelvészek készülők, az üzleti képzést választók mennek külföldre, elsősorban Európába tanulni. Ők nem a nemzetközi versenyben elért pozíció alapján választanak célegyetemet, hanem aszerint, hogy hol találnak speciális érdeklődésüknek, választott témájuknak megfelelő terepet.

A nem kutatói, hanem gyakorlatibb szakmai karrierre vágyók elsősorban olyan szakokat keresnek külföldön, amelyek nemzetközi szinten hasznosítható ismereteket adnak. Mivel a 20. század végére a gazdaság egyértelműen globálissá vált, az üzleti- és menedzsment szakok dominanciája jellemző a vendéghallgatók között, világszerte. A Master of Business Administration (MBA) képzés népszerűsége, kezdettől fogva nemzetközi irányultsága a legjobb példa erre. Az MBA programokba jellemzően eleve beépítik a külföldi részképzést.

A sport és a művészetek, a teológiai képzés, a nemzetközi jogi tanulmányok ma már ugyancsak globális jellegűek, így ezen szakok hallgatói számára kézenfekvő igény a külföldi tanulás. Más oldalról az egyetemek az említett területek, szakok által gyakorolhatnak vonzást a potenciális külföldi hallgatókra (jól ismert például az amerikai egyetemek életébe szervesen beépülő sport szektor ilyen szerepe) (*Stichweh 2004*).

A nemzetközi egyetemi, akadémiai kapcsolatok újjáépítése Európában a második világháború után

A 20. század közepének eseményei durván szétzilálták Európa akadémiai közösségét. A totalitárius rendszerek megjelenése és a második világháború következtében megszakadtak az intézményközi és a személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára. A háborúban más-más oldalon harcoló országok – végül győztesek és vesztesek – egyetemei, egyes professzorai kényszerűen eltávolodtak egymástól, majd pedig a „vasfüggöny” választotta ketté Európát ebből a szempontból is. A háború után maga a fizikai utazás is sok nehézségbe ütközött, a határátlépés, a szigorú útlevel- és vízum-szabályozás, valamint a kötött valutagazdálkodás ugyancsak kemény akadályt jelentett az egész földrészen.

Az akadémiai világ természetes nemzetközi kapcsolatainak újjáélesztésére már az 1950-es évek közepén megindult a törekvés. 1955-ben Cambridge-ben találkoztak az európai rektorok (közel száz fő, 15 országból), és kinyilvánították szándékukat a kapcsolatok tudatos felelevenítésére, újbóli kiépítésére, az együttműködés szervezeti formájának megteremtésére. Ösztönzést adott ehhez a folyamathoz az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (International Association of Universities) létrehozása (*Nizza 1950*), amelynek alapító tagjai között nagy számban voltak európai rektorok. Végül 1959-ben Dijonban megalapították az Európai Rektorok Konferenciáját (*Conference des Recteurs Européens*).

A CRE missziójának tekintette az intellektuális függetlenség érvényesítését, az akadémiai világ kollektív autonómiájának megtestesítését, az egyetemek pozíciójának megerősítését az újjáépülő Európában. Tevékenysége kezdetben – nyilvánvaló politikai okokból – csak Nyugat-Európára terjedt ki, de az 1960-as évek végétől már páneurópai törekvései is voltak. A CRE, mint az individuális egyetemeket tömörítő nem kormányzati szervezet, nehezen tudta kezelni a szigorúan közpon-



tilag irányított állam-szocialista országok egyetemeivel kiépítendő kapcsolatokat. Megoldásként felmerült egy kormányzati támogatással működő szervezet létrehozása Európai Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities) néven. Közvetítőként az UNESCO, illetve annak 1972-ben alapított európai szervezete, a Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) játszott szerepet. 1975-ben, a frissen aláírt Helsinki Egyezmény politikai környezetében került sor az előkészítő ülésekre. Két álláspont csapott össze a szervezet státusának értelmezését illetően. Az egyik szerint a CRE elődintézménynek tekinthető, tehát jogfolytonosságról van szó, a másik szerint pedig teljesen új intézményről, amelynek a CRE tagjai automatikusan tagjai lehetnek. Végül a jogfolytonosság támogatói kerültek többségbe, ami a keleti tömb országainak, illetve egyetemeinek nehézséget okozott, megosztotta őket. A közös és erős szervezet létrehozása tehát nem igazán sikerült, a továbbiakban a CRE a nyugati régióra koncentrált erőfeszítéseit. Ennek fontos eleme volt az Erasmus Program kezdeményezése, amelyet az Európai Bizottság 1986-ban indított el. Ez volt az első, közösségi szintű, konkrét lépés a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a tanári és hallgatói mobilitás szervezett támogatására. (Az Erasmus Programot további programok követték, amelyek az oktatás különböző területeit érintették.) A program látványos sikereket ért el, valóban megmozgatta, közelítette egymáshoz az egyetemeket. A program jelentőségét, hatáskörének nagyságát jellemzi, hogy a program kibontakozásával több ezer tanszék került be a rendszerbe

1987-ben, Moszkvában, a „peresztrojka” adta lehetőségeket kihasználva, a KGST országok rektorai tanácskozást tartottak, amelyen elhatározták, hogy bővítik kapcsolataikat a nyugati egyetemekkel. Ez az állásfoglalás jelentősen hozzájárult a következő év eseményéhez.

A CRE működésének csúcspontja a Magna Charta Universitatum megalkotása volt. 1988-ban, Bolognában került sor a dokumentum ünnepélyes aláírására, 430 rektor részvételével Európa minden régiójából és más földrészekről is. Elsőként a CRE elnöke írta alá. A helyszín és az időpont – az első egyetem megalapításának 900-ik évfordulója – jelképes volt. Az európai egyetemek Magna Chartája a sok évszázados hagyományokra hivatkozva rögzítette az ezredvég egyetemének misszióját, működésének alapelveit, és feladatai teljesítésének eszközeit. Az intézményi autonómiát, a sokféleséget legfőbb elvként fogalmazta meg, amelyet az oktatás és kutatás egysége, az akadémiai szabadság kívánalma követ. Az eszközök között szerepel a közös tevékenység, a kölcsönös információ- és dokumentumcsere, amelyből következik az a kijelentés, hogy az egyetemek „mint történelmük kezdeti időszakában, előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását, és a nemzeti diplomák megtartása mellett a végzettségek, címek, vizsgák egyenértékűségének, valamint az ösztöndíjak adományozásának általános politikáját fontos tényezőnek tekintik küldetésük teljesítésében” (*Magna Charta Universitatum 1988*). Ez a dokumentum minden további, az európai akadémiai együttműködésre, a mobilitásra vonatkozó nyilatkozat, állásfoglalás hivatkozási alapjául szolgált, szolgál.

A Magna Charta Universitatum elfogadásának hatására megindult a konkrét kooperáció egyes egyetemek között, oly módon, hogy azok intézményesített csoportokat alkotva most már szervezettebb formában tervezték meg és indították el a közös oktatási-kutatási programokat, cseréket (Coimbra csoport, Santander csoport, Compostela csoport, Utrecht együttműködés stb.) (Barblan 2001).

A nemzetközi együttműködésre, az átjárhatóság biztosítására irányuló törekvések más síkokon is megjelentek. A felsőoktatási rendszerek valamilyen összehangolására már a nyugat-európai integráció gondolatának megfogalmazásakor, a kezdetektől (az 1950-es évektől) történtek politikai kísérletek. A szabad munkaerő vándorlás gazdasági szempontú kívánalma, majd a nagy felsőoktatási expanzió következményei egyre nyilvánvalóbbá tették, hogy a humán erőforrással való ésszerűbb, az Európai Közösség (később EU) szintjén értelmezett gazdálkodás csak akkor valósítható meg, ha leépítik az akadályokat az egyre nagyobb tömeget képviselő felsőfokú végzettségűek határok atlépő mozgása előtt.

Az 1990-es évek fejleményei

Az 1989/90-es fordulat, a berlini fal leomlása új fejezetet nyitott a felsőoktatási hallgatói mobilitás történetében is. Már 1990-ben, az IAU Helsinki Konferenciáján, a CRE támogatásával, felvetődött, hogy ki kellene terjeszteni a közösségi programokat az egykori keleti tömb országaira. 1991-től, a Maastrichti Egyezmény által adott szerepkör-bővülésnek megfelelően, az Európai Bizottság nagyobb aktivitással kezdett foglalkozni az Európai Unió (és Európa) oktatási, ezen belül felsőoktatási kérdéseivel. Útjára indította a Tempus Programot, amelynek célja az Európa keleti régiójában kezdődő felsőoktatási reformok támogatása volt (a nemzetközi mobilitás ügye viszonylag kisebb hangsúlyt kapott). Az első, 1990/93-as szakaszban inkább segély jelleggel működött, az Európai Bizottság határozta meg a felhasználás területeit, módját. Az 1994-ben kezdődő második szakaszban már nagyobb szerepet kaptak a támogatott országok, kormányzatok, ők jelölhették meg igényeiket.

Az akadémiai és finanszírozási szempontból egyaránt hatalmas méretűre nőtt felsőoktatási programok kapcsán egyre nagyobb szükség lett szakszerű és rendszeres tanácsadásra, a programokat kezelő nemzeti intézmények munkájának összehangolására. 1993-ban megalapították az ezzel foglalkozó szervezetet (Academic Cooperation Association – ACA). A nemzetközi kooperáció rendkívüli kiterjedése olyan új jelenségeket hozott felszínre, amelyek kutatása és a kutatások európai szintű koordinálása elengedhetelenné vált. A CRE kezdeményezésére létrejött a Felsőoktatás-kutatók Konzorciuma (Consortium of Higher Education Researchers, CHER).

1995-ben az Európai Bizottság elhatározta, hogy az új helyzet kívánalmainak megfelelően ésszerűsíti a közösségi oktatási programok egyre bonyolultabb hálózatát. Egyetlen nagy rendszerbe, a Socrates keretprogramba szervezték a programokat, és a felsőoktatási mobilitás esetében a tanszékek helyett a küldő felső-



oktatási intézményt tették a megállapodások alanyává. Így kevesebb partnerrel, áttekinthetőbbé vált a munka. Ezzel függött össze, hogy az Európai Bizottság 1995-ben támogatta az Európai Unió Rektori Konferenciáinak Konföderációja (Confederation of EU Rectors' Conferences) szervezet létrehozását, amely tárgyaló partnere lehet EU szintű felsőoktatási ügyekben. Az új szervezet nyilvánvalóan elhatárolódott a CRE-től, hangsúlyozva, hogy befolyása nagyobb, mint a CRE-é, de hatásköre csak az EU országokra terjed ki. Az új szervezet létrehozása jól mutatta az Európai Bizottság aktivitásának fokozódását a felsőoktatási ágazatot érintő kérdésekben.

A Bizottság figyelme és munkája egyre inkább kiterjedt azokra a konkrét területekre, amelyeken előre kellett lépni ahhoz, hogy a nagy politikai erővel és pénzzel támogatott hallgatói (majd később munkavállalói) mobilitás valóban betöltse hivatását. Már 1988-ban kezdeményezte az Európai Kreditátviteli Rendszer (European Credit Transfer System – ECTS) kidolgozását, azzal a céllal, hogy az megkönnyítse a hallgatók tanulmányi teljesítményének számbavételét saját egyetemükön, és elismertetését valamely más felsőoktatási intézményben. A munkálatok az 1990-es évek közepére fokozatosan olyan szintre értek, hogy sok európai egyetemen elkezdtek a rendszer bevezetését. Ugyancsak az Európai Bizottság kezdett foglalkozni – az UNESCO-CEPES-sel együtt – az oklevélmelléklet (Diploma Supplement) témájával. 1994-re megalkották azt az egységes formulát, amely lehetővé teszi az egyéni oklevelek, diplomák értelmezését, értékelését egész Európában. Ez úgyszólván előfeltétele a külföldi tanulmányok bürokratikus akadályoktól mentes folytatásának és a munkavállalásnak egyaránt.

Mindezek a lépések végül is „ajánlásokat” jelentettek a nemzeti oktatási kormányzatok, az egyes felsőoktatási intézmények számára. 1997-ben viszont olyan lépésre került sor, amely jogi szintre emelte a kérdést. A Lisszaboni Egyezményt az Európa Tanács és az UNESCO Európai Régiójának tagországai írták alá (majd utóbb beépítették nemzeti jogrendjükbe). Az egyezmény értelmében a külföldön szerzett diplomát egy adott országban ésszerű időn belül és korrekt módon kell elbírálni. Elutasításra csak akkor kerülhet sor, ha a képzés alapvetően eltér a hazai rendszertől. Bár az egyezmény célja elsősorban a kvalifikált munkaerő mozgásának elősegítése volt, egyben a külföldi továbbtanulás előtti bürokratikus akadályok leépítését is szolgálta.

A deklarált politikai szándék, az akadémiai támogatás és a jogi keret tehát adva volt. Mindazonáltal a tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az európai országok felsőoktatási rendszerei rendkívül eltérőek, ami végső soron megnehezíti a végzettségek külföldi elismerését, a felsőoktatási tanulmányok során belföldön és külföldön felmutatott teljesítmény „beszámítását”. Ahhoz, hogy érdemben megvalósuljon a szabad áramlás, magukat a felsőoktatási rendszereket kell összehangolni.

Az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország oktatási minisztereinek 1998-ban kibocsátott ún. Sorbonne Nyilatkozata ennek a prob-

lémának a megoldását hirdette meg. A miniszterek a nyitott, átjárható európai felsőoktatási térség létrehozására hívták fel Európa országait, ennek nyomán terjedt el az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area) megfogalmazás.

Egy évvel később, 1999-ben – jelképesen a Magna Charta Universitatum kihirdetésének színhelyén, Bolognában – már 29 ország oktatási minisztere írta alá azt a nyilatkozatot, amely megindította a ma már bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reformot. Az aláírók 2010-ben jelölték meg a reform megvalósításának határidejét. A Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott hat cél részben azokat a témákat érinti, amelyek a megelőző évtized törekvéseiben is megjelentek. Új elem viszont, hogy egyértelműen a két-ciklusú képzési rendszer általános bevezetését vállalja (amely egységesítés a legfőbb biztosítéka lesz az európai szintű átjárhatóságnak). A nyilatkozat aláírását éles viták előzték meg, elsősorban a képzési struktúra átalakítását illetően. A döntés súlyosságát és bonyolultságát nemcsak az okozza, hogy ennek alapján a kontinentális Európában honos ún. duális rendszerről az angolszász országokban elterjedt ún. lineáris modellre kell áttérni, hanem az is, hogy Európa legtöbb országának felsőoktatási rendszere csak a legáltalánosabb szinten sorolható azonos modellbe. A nagy hallgatói létszámexpánzió során, amikor az egyetemi szektor mellett lényegében mindenütt kiépítették a rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált nem-egyetemi szektort, ezt eltérő időpontokban és nagyon eltérő módon valósították meg. A két szektor akadémiai tartalmának, gazdasági és politikai súlyának egymáshoz való viszonya országról-országra jelentősen különbözik.

Az események felgyorsulása a Bolognai Nyilatkozat megjelenése után

A Bolognai Nyilatkozat aláírása felgyorsította az eseményeket. 2000-ben az Európai Unió Tanácsa akciótervet fogadott el a mobilitásról. A tagállamok kormányai vállalták, hogy megfogalmazzák az európai mobilitási stratégiát, minden lehetséges módon növelik a mobilitási kedvet, támogatják a többnyelvűséget a felsőoktatásban, javítják az információáramlást, létrehoznak egy mobilitási adatbázist, tisztázzák a finanszírozás kérdését, és megkeresik annak megfelelő módjait (42 pontban fogalmazták meg a konkrét teendőket). Az akcióterv széleskörű felhatalmazást adott az Európai Bizottságnak, amely a Sorbonne- és a Bolognai Nyilatkozat előkészítése és aláírása körüli eseményekben – értelemszerűen – kisé háttérbe szorult.

Az akadémiai világ felismerte, hogy megkerülhetetlen szerepet kell vállalnia, és egységesen kell fellépnie az alapvető kérdéseket érintő reform európai szintű irányításában. 2001-ben, Salamancában, hosszas előkészítő munka után az Európai Egyetemek Szövetsége (CRE/AEU), valamint az Európai Unió Rektori



Konferenciáinak Konföderációja (CRE) egyetlen szervezetbe olvadt Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) néven.

Ezzel határozottá váltak a körvonalai annak a három erőközpontnak, amelyek irányítják az európai felsőoktatási reformot, és abban érvényesíteni próbálják sajátos szempontjaikat.

Az egyik az Európai Bizottság, amelynek apparátusa nagy aktivitással dolgozik a folyamaton. A mobilitást illetően elsősorban a közösségi programok elindításával és egyre bővülő körű működtetésével vívott ki magának fontos szerepet, amelyet a továbbiakban is meg kíván tartani. Ambivalens eleme a működésének, hogy miközben közösségi programjai jóval túlmutatnak az EU határain, a reform egész Európára kiterjed, konkrét felhatalmazása csak az EU tagállamokra terjed ki.

A másik az EUA, amely az egyetemek hangját hozza be a folyamatba. Az európai hagyományok, az egyetemi autonómia hangsúlyozását és érvényesítését tekinti legsajátosabb feladatának, továbbá azt, hogy elősegítse a más földrészekkel való kapcsolattartást, az európai kultúra vonzerejének, hatásának növelését (tagjai között szép számmal vannak nem európai egyetemek is). Az EUA mellé felsorakozott a nem egyetemi státusú, többnyire professzionális képzést adó felsőoktatási intézményeket tömörítő, 1990-ben alapított European Association of Institutions in Higher Education (EURAHE), amely ugyancsak az intézményi szintet képviseli, a maga sajátos szempontjaival.

A harmadik az oktatási miniszterek köre. Ők a nemzeti kormányzatokat képviselik. A törvényalkotás, a szabályozási keretek megteremtése, a finanszírozás kérdése az ő felelősségük. Számuk – mint láttuk – folyamatosan nő, mivel egyre több ország csatlakozik a reformhoz a kétévente megrendezett konferenciákon. A résztvevők számának növekedése, a kör bővülése egyben a sokféleséget is fokozza (a balkáni, majd a kaukázusi országok belépése egyértelműen ilyen fejlemény). A reform értelmezése, bevezetésének politikai, anyagi és akadémiai feltételei igen eltérőek, ami az 1999-es kezdetekhez képest újabb és újabb gondokat okoz.

Tulajdonképpen azonosítható egy negyedik aktor is: a hallgatók közössége, amelyet az Európai Nemzeti Hallgatói Szövetségek Egyesülete (National Unions of Students in Europe – ESIB) testesít meg. 1999-ben Bolognában még nem voltak hivatalos résztvevői a konferencia előkészítésének, de 2001, Prága óta aktív munkát végeznek. Ők értelem szerűen nagy figyelemmel kísérik a mobilitással kapcsolatos kérdéseket, és kezdeményezésükre került be a Prágai Miniszteri Konferencia közleményébe a reform társadalmi hatásainak vizsgálata, mint kiemelt szempont.

A Bergeni Miniszteri Konferencia

A kétévente sorra kerülő miniszteri konferenciák alkalmat adnak arra, hogy az előkészületek kapcsán érdemi szakmai munka folyjon, ami az idő előre haladtával és a tapasztalatok sokasodásával egyre szervezettebben, egyre nagyobb apparátussal történik. Országjelentések készülnek előre meghatározott struktúrában, a különböző érintett szakmai és képviselői szervezetek tanácskozásokat tartanak,

tematikus konferenciákat rendeznek, és a Berliini konferenciára való felkészülés óta működik egy Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-Up Group), amely szisztematikusan vizsgálja a munkálatok előre haladását (szavazati joggal rendelkező tagjai az aláíró országok és az Európai Bizottság, további szervezetek tanácskozási joggal vesznek részt az üléseken – Európa Tanács, ESIB, EUA, EURASHE, ENQUA, UNESCO-CEPES). Két kutató – Sybille Reichert és Christian Tauch – pedig az EUA felkérésére, az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatósága anyagi támogatásával már a reform előkészítő szakaszától végez hatásvizsgálatot, változatos módszerekkel, dokumentumelemzéssel, terepmunkával, interjúzással és az eredményeket a „Trends” sorozatban teszik közzé (*Reicher & Tauch 2003, 2005*). Végül is ezek tanulságait vitatják meg a miniszteri értekezleteken.

A mobilitás kérdésével – a téma centrális jellege következtében – valamilyen formában minden, a Bergenben 2005. május 19–20-án tartott miniszteri konferenciát előkészítő anyag és rendezvény foglalkozott. Ezek eredményeinek áttekintését, összefoglalását és további konkrét adalékok szolgáltatását vállalta az a tematikus konferencia, amelyet nem sokkal Bergen előtt, 2005. március 17-18-án tartottak Bonnban (Bad Honnef), a Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) rendezésében, a nemzeti Tempus irodák és Bologna Bizottságok, egyetemi vezetők és kutatók részvételével „Hallgatói mobilitás az Európai Felsőoktatási Térségben 2010” (Student Mobility in the European Higher Education Area 2010) címmel.

A szakmai vita felszínre hozott néhány fontos szempontot, jelenséget, amelyet a változó környezetben, a reform előrehaladása során lehet azonosítani. Bár a reform nagyrészt a mobilitás megkönnyítéséről, intenzívebbé tételéről szól, vannak paradox hatásai is. Az új, elvileg összehangolt, több ciklusú képzési rendszerben meg kell találni a hallgatói mobilitás megfelelő helyét. Ugyanis a mobilitás korábban bevált útjai most már más megközelítést igényelnek. A tapasztalatok szerint az új rendszerre való áttérés időszakában a kezdeti bizonytalanságok közepette, a kellő információk hiánya miatt sok helyen kifejezetten csökkent a hallgatók mobilitási kedve. Távolról is problémát jelenthet, hogy a két ciklusra bontott korábbi ötéves programokban nehezebb helyet (időt) találni a külföldi tanulmányoknak. Arról van szó, hogy mindkét ciklusban „kerék” végzettséget kell adni, a munkaerő-piaci érvényesíthetőség, a szakmai gyakorlat beépítése döntő követelmény. Az első (Bachelor) ciklusban meghirdetett alapszakok tanterve a többféle deklarált funkció (felkészítés az életen át tartó tanulásra, felkészítés a mesterprogramokra, az akadémiai karrierre, felkészítés a munkaerő-piaci kilépésre, az európai polgárléthez szükséges ismeretek átadása) következtében túlterhelt. A második (Master) ciklust képviselő programok pedig specializált ismereteket adnak, a hallgatók jellemzően munka mellett folytatják tanulmányikat.

Figyelembe kell venni, hogy a munkaerőpiac – nem várt – új követelményeket támaszt. Felgyorsult az idő: minél fiatalabb munkavállalókat keres. A hallgatók lehetőleg gyorsan akarják befejezni egy-egy fokozathoz kapcsolódó tanulmányai-



kat (a kreditrendszer erre elvileg lehetőséget ad), amennyiben pedig nem kívánunk hamar kilépni a munkaerőpiacra, akkor inkább egy újabb mesterprogramot akarnak elvégezni, nem pedig „elhúzni” a tanulmányi időt. Hol lehet itt helye a külföldi tanulmányútnak?

A képzés egyes ciklusaiban a mobilitás új lehetséges modelljei rajzolódnak ki. Az alapszakoknál megoldásként kínálkozik a külföldi tanulmányút kötelező és szerves beépítése a képzési programba. Ennek intézmények közötti egyezményen kell alapulnia, hogy biztonságos és tervezhető legyen a munka, és a hallgatók időleges távolléte ne okozzon megoldhatatlan problémákat az oktatásszervezésben. Az EURASHE – érthető okokból – kiemelt figyelmet kér az első ciklusnak, a többnyire professzionális típusú képzést adó programoknak. Több ösztönző elem bevezetését ajánlja azért, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulhasson ezen a szinten is. (EURASHE's Vilnius Statement 2005) A mesterszakok esetében a közös programok (Joint Degree Program) jelentik a járható utat, amelyek néhány (általában 4–5) európai felsőoktatási intézmény megállapodása alapján indulnak. A hallgatók az egyes szemesztereket, képzési egységeket különböző helyszíneken, országokban, a meghirdető egyetemeken végzik el, vagy pedig a tanárok utaznak a hallgatókhoz, a partner egyetemre. Végül közösen kiadott fokozatot kapnak a hallgatók. Bármennyire logikus és vonzó ez a modell, követőinek sok adminisztratív, finanszírozási és más gyakorlati akadállyal kell megküzdeniük, továbbá az akadémiai világ értetlenkedésével is találkozhatnak. Tehát speciális, viszonylag kisebb hallgatói létszámot érintő, jó együttműködési tapasztalatokra épülő programoknál válik be elsősorban. Szélesebb kört érinthet az a kézenfekvő megoldás, hogy a hallgatók a teljes programot külföldi egyetemen végzik el. A mobilitásról való gondolkodás körébe ezt a jelenséget is be kell illeszteni, el kell szakadni a kizárólag a részképzésre koncentráló szemlélettől. Mindkét szintű programoknál lehetséges út a rövidebb idejű tanulmányutak, nyári egyetemeken való részvétel támogatása, mert ezek a formák nem zavarják meg a feszes képzési programot. Szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a jól bevált közösségi programok keretében megvalósuló tanulmányutak mellett egyre nagyobb teret kap az egyéni mobilitás. Figyelemre méltó általános tapasztalat, hogy az utóbbi években csökken a szervezett mobilitás vonzereje a gazdagabb országok hallgatói körében. Ők az egyéni utakat preferálják (jómódú szüleik képesek finanszírozni azokat). Az egyetemeknek ezt is támogatniuk kell azzal, hogy megfelelő oktatásszervezési megoldásokkal egyáltalán lehetővé teszik a rövidebb-hosszabb egyéni tanulmányutakat (pl. az alapszakokat nem három évben, hanem 180 kreditben határozzák meg, hogy könnyebb legyen az egyéni mobilitás során elvégzett tanulmányi munka beszámítása). Végül is megállapítható, hogy a képzési rendszer, a képzési programok jelenleg folyó átalakítása, az új követelményeknek megfelelő programok kifejlesztése elvileg egyedülálló lehetőséget ad olyan rendszer létrehozására, amely ténylegesen kedvez a mobilitásnak. De ezt a filozófiát tudatosan kell érvényesíteni a reformmunkálatok során.

A mobilitás jelenleg érvényesülő fontosabb konkrét akadályai

Bár a bolognai reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra sem mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Országoként eltérő megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. A 3+1, 3+2, 4+1, 4+1,5, 4+2 éves szerkezet egyaránt található. (A mobilitás szempontjából egyértelműen kedvezőtlen a 3+1-es megoldás, mert ott szinte biztosan „nem fér bele” a programba a tanulmányút.) Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű – akadémiai és professzionális BA és MA programok. Egyes szakértők jelezték, hogy a 3 éves alapképzés esetében később problémát okozhat az első fokozat elfogadtatása a 4 éves rendszerű, Európán kívüli országokban (USA, Kanada, Japán stb.).

További akadályt jelent a finanszírozási rendszer országoként eltérő volta, és az, hogy a diákjóléti juttatások (ösztöndíj, diákhitel), a szociális ellátás „átvitelének” szabályozása eltérő vagy nincs is kellően szabályozva. A tandíj rendszere, az oktatási intézmény költségvetési támogatásának normatív (hallgatói „fejkvóta”) rendszere országoként ugyancsak eltérő, ami erősen befolyásolja a küldő és a fogadó intézmények érdekeltségét a hallgatócserében, illetve a teljes programra érkező külföldi hallgatók fogadásában. Az infrastruktúra elégtelen a külföldi hallgatók ellátására még a gazdagabb országokban is, a szálláshoz-lakáshoz jutás finanszírozási és szervezési problémái sokszor visszariaszítják a külföldre készülő hallgatókat. A nyelvi akadályok továbbra is súlyos gondot jelentenek, értelem-szerűen elsősorban a nem világnyelvet képviselő országok vonatkozásában (főleg a beérkező külföldi diákok fogadása kapcsán, mivel azok valamely világnyelven meghirdetett oktatási programokat keresnek). A reform szociális dimenziója itt ölt konkrét formát. A szerényebb családi- gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók csak akkor tudnak bekapcsolódni a mobilitásba, ha szervezett és jól átlátható, tervezhető anyagi támogatást, a tanulás mellett munkavállalási lehetőséget kapnak.¹

Bár az ECTS szinte minden érintett országban működik valamilyen szinten, a külföldi tanulmányok elfogadtatása nem megy mindig egyszerűen. Egyes pro-

¹ Egy korábbi szakkonferencia részletesen foglalkozott ezzel a kérdéssel. Megvitatták az elvileg lehetséges modellek előnyeit és hátrányait. A hazai rendszer szerint felépülő modell előnye, hogy Európán kívüli mobilitás esetén is átvihető, hátránya viszont, hogy a szegényebb országok hallgatói a kapott támogatásból nem tudnak megélni egy gazdagabb országban. Amennyiben a fogadó ország szabályozása szerint épül fel a rendszer, akkor a támogatás összege megfelel a helyi létfenntartási és rezsiköltségeknek, viszont a gazdagabb országok állampolgáraival nehéz lenne elfogadtatni, hogy ezzel sok vendéghallgató tanulmányútját kénytelenek támogatni, miközben az ő gyermekeiknek, amennyiben valamely szegényebb ország egyetemén tanulnak, a hazaihoz képest rosszabb anyagi körülményeket biztosítanak. Ez önmagában is aszimmetrikussá teheti a mobilitás irányát. Így merült fel az európai mobilitási alap, mint megoldás, amely lehetővé tenné a köztes és rugalmasabb rendszer kialakítását (Zgara 2004).



fesszorok vonakodnak elismerni a máshol abszolvált teljesítményt. Az oklevélmel-léklet ugyan egységes felépítésű, de sokszor semmitmondó tartalommal adják ki azt az intézmények, így nem tölti be hivatását. Olyan teljesen gyakorlatias problémák is hátráltatják a mobilitást, mint a tanév eltérő időbeosztása a kibocsátó és a fogadó országban. A vízum ügyek bürokratikus kezelése miatt egyes régiók hallgatói lemondanak a kimozdulásról, de a közösségi programokban való részvétel általában is túl sok adminisztrációval jár. Sokszor említett probléma, hogy a hallgatók nem tudnak kellő információhoz jutni a döntéseikhez.

Mindez annyiban összegezhető, hogy az országok többségében az általános elvi támogatáson és a megfelelő szervezetek létrehozásán túlmenően valójában nincs se nemzeti, se intézményi szintű mobilitási stratégia, és még nem alakult ki a mobilitás „kultúrája” a felsőoktatási intézményekben.

A Bergeni Kommunikében végül egy rövid pont foglalkozik a hallgatói és tanári mobilitással, főleg a mobilitás még mindig meglévő akadályainak lebontásával. A dokumentum három konkrét témát emel ki. A miniszterek megerősítik, hogy támogatják az ösztöndíjak és diákhitelek más országokba való átvitelének lehetővé tételét, hogy erőfeszítéseket fognak tenni a vízum és a munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésére a mobilitási programokban résztvevők számára, és kijelentik, hogy arra fogják készíteni a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat, hogy törekedjenek a mobilitási lehetőségek fokozottabb kihasználására, a külföldön végzett tanulmányok teljes elismertetésére. A mobilitással összefüggő „társadalmi dimenziót” – az egyenlő bejutási esélyek biztosítását, a kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportokból származók anyagi támogatását – a kormányzatok felelősségi körébe utalták (*The European Higher Education Area 2005*).

Nem tesz viszont említést a kommuniké arról, ami az EUA előzetes Glasgovi konferenciáján a rektorok részéről elhangzott: létre kell hozni egy európai támogatási alapot, hogy a külföldi tanulmányok anyagi terhei ne riasszák el a hallgatókat (*Glasgow Declaration 2005*). Pedig ugyanezt kérték a hallgatók is az ESIB konferenciáján, miután erősen hangsúlyozták, hogy a tanulmányi mobilitás legfőbb akadálya a finanszírozás elégtelenségében rejlik. Egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia, nem maradhat privilégium (*Luxembourg Student Declaration 2005*).

Mobilitás és minőség

A közös Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatában a reform deklarált prioritásai a változó környezetnek és a felmerült kérdéseknek megfelelően módosulnak. Az egymást követő miniszteri értekezletek tematikája, a sorrendek átalakulása jól jelzi ezt.

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat az összehasonlítható fokozatok rendszerének létrehozását jelölte meg az elsődleges, és minden további lépést meghatározó feladatnak. 2001-ben Prágában az életen át tartó tanulás és a társadalmi hatások vizsgálata jelent meg új témaként. A Berlini Konferencián a minőségügy került az

első helyre és általában ez a kérdés vált központi és messzire ható vitatémává. A Bergeni Konferencián „találkozott” egymással az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakításának reform vonulata, és a kutatóképzés, a doktori programok, a közös mesterképzési programok kérdése kerül előtérbe. Fő tendenciaként megfigyelhető, hogy a felsőoktatás egyre magasabb szintjeit vonják be a folyamatba, a reform szemlélete egyre komplexebb lesz, és ennek kapcsán a minőségügy, a minőségbiztosítás, mint mindent átfogó kérdés jelenik meg. A tapasztalatok szerint ugyanis a nyitott európai felsőoktatási rendszer csak akkor valósítható meg, ha az intézmények és a képzési programok minőségét valamilyen módon garantálják, mégpedig olyan testületek, ügynökségek, amelyek ítéletét általánosan elfogadják. Ennek hiányában az autonóm intézményeket, a relatíve nagy autonómiával rendelkező professzorokat végső soron nem lehet rávenni arra, hogy egy máshonnan érkező hallgató előzetes tanulmányi teljesítményét elfogadják. (Az ECTS és az oklevélmelléklet igazoló ereje minőségi garancia nélkül meglehetősen kétséges.)

A probléma súlyát felismerve, a nemzeti minőségbiztosítási tevékenységek európai szintű koordinálására az Európai Bizottság, a CRE támogatásával 2000-ben létrehozta a Minőségértékelő Ügynökségek Európai Hálózatát (European Network of Quality Agencies – ENQA). Történtek már lépések nemzetek feletti minőségértékelésre, akkreditációra. Az Európai Bizottság kezdeményezésére az ENQA keretében 2002–2003-ban végeztek ilyen kísérleti vizsgálatot 14 tanszéknél, három képzési ágban (történelem, fizika, állatorvos tudomány). Jelenleg vizsgálják az Erasmus Mundus Program keretében megalkotott Joint Master programokat ugyanilyen megközelítésben. Az új csereprogram típust 2004-ben indította el az Európai Bizottság olyan közös képzések támogatására, amelyekben nemcsak európai, hanem más földrészeken működő egyetemek is részt vesznek. Máris él 36 képzési program, 140 egyetem részvételével, és az intézményi, valamint hallgatói érdeklődés növekszik ezen programok iránt. A Joint Master programoknál fokozottan jogos az az elvárás, hogy eleve nemzetközi minőségértékelés alapján kezdjék meg a kooperációt.

A nemzeti minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek (és a mögöttük álló kormányzatok) azonban erős ellenállást mutatnak ezen megoldás általános elterjesztésével szemben, és ragaszkodnak szuverenitásukhoz.

Az EUA – mint az autonóm intézmények képviselője – viszont azt javasolta, hogy első lépésként minden felsőoktatási intézmény dolgozza ki saját belső minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerét, amely megfelel a missziójának, feladatának. Ezt a munkát az EUA kutatásokkal és a kísérletek eredményeinek közzétételével segíti. A külső értékelés legitimitását az biztosíthatja, ha a felelős szintek és szereplők meg tudnak állapodni az eljárás céljában és lebonyolításának menetében (*Glasgow Declaration 2005*).

De már is létező kíváncságot és törekvés, hogy ezek az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek legyenek egyre inkább „európaiak”, azzal, hogy néhány



fontos pont tekintetében egyetértenek, továbbá külföldi szakértőket is bevonnak az értékelésbe. Az eddigi tapasztalatok szerint azok a szakterületek játszanak ebben kezdeményező szerepet, amelyek erősen nemzetközi jellegűek, pl. a műszaki tudományok vagy a kémia. Az európai szintű, vagy legalábbis nemzetközinek számító minőségbiztosítás akkor válik különösen fontossá, ha a partner egyetem vagy a szponzor eleve megköveteli azt, „fogyasztóvédelmi” megfontolásból.

Az Európai Bizottság kompromisszumos javaslata az a modell, amelyben az egyetemnek szuverén joga a szakmai profiljuknak megfelelő regisztrált minőségbiztosítási ügynökség megválasztása, a nemzeti kormányzatok pedig elfogadják az ezen ügynökségek által készített értékeléseket a finanszírozással és az akkreditációval kapcsolatos döntéseiknél. Ehhez európai szinten meg kell állapodni az ilyen jogosítványt nyelő ügynökségek körében, és el kell készíteni a regiszterüket, ami meglehetősen kényes feladat.

Bergenben mindezek alapján a miniszterek megállapították, hogy sok tekintetben előrelépés történt a minőségbiztosítási rendszer kiépítése terén, elsősorban nemzeti keretekben, de a nemzetközi kooperáció is erősödött. Leszögezték, hogy a hallgatókat és szervezeteiket nagyobb mértékben kell bevonni a munkába, különösen a nemzetközi szintű egyeztetésekbe. A megoldás alapvető egységének a felsőoktatási intézményeket tekintik, biztatva őket a belső minőségbiztosításra, és annak külső minőségbiztosítással való kiterjesztésére. Konkrétabb szinten elfogadták az ENQA javaslatát, amely szerint nemzeti szinten kell elvégezni a szakértői minőségértékelést, de ebben követni kell a közösen elfogadott alapelveket, kritériumokat. Támogatták az ügynökségek európai regiszterének összeállítását, de olyan megjegyzéssel, hogy az a nemzeti szintről érkező javaslatokon alapuljon. (*The European Higher Education Area 2005*).

Módszertani kérdések

A hallgatói mobilitás jelenségének áttekintését, értékelését ma nehezíti az a tény, hogy nem állnak rendelkezésre összehasonlítható és a teljesség igényének megfelelő adatok. A politikai döntéshozók, a tanácsadó szakértők és a társadalomkutatók számára egyaránt nélkülözhetetlen egy jól áttekinthető és folyamatosan működő statisztikai rendszer létrehozása. A kérdés messze nem statisztikai-módszertani, vagy technikai csupán. Néhány alapvető fogalom is tisztázásra szorul.

Az Európai Parlament megrendelésére 2002-től elindult egy kutatás (Statistics on Student Mobility within the European Union), amelyet tekintélyes felsőoktatás-kutatók – Ulrich Teichler és Ute Lanzendorf – vezetnek a Kasseli Egyetem kutatóintézetében (Centre for Research on Higher Education and Work).

A kutatás abból a megállapításból indult ki, hogy jelenleg a EUROSTAT, az OECD és az UNESCO végez adatgyűjtést a hallgatói mobilitásról, amelynek eredményei meglehetősen korlátozottak. Egyrészt az adatközlés nem rendszeres, másrészt kizárólag az egyes felsőoktatási intézményekbe beiratkozott külföldi hallgatókról készült statisztikákat összesítik országonként, a hallgatók szár-

mazási országa szerinti bontásban. Nem adnak információt arról, hogy milyen szintű és milyen tanulmányi ágban meghirdetett programról van szó, rövidebb vagy hosszabb tanulmányokat jelent-e, teljes program elvégzésére, fokozatszerzésre, vagy pedig csak részképzésre iratkoznak-e be a hallgatók, továbbá hogy szervezett közösségi program keretében vagy egyéni kezdeményezésre, egyéni úton történik-e a külföldi tanulás. A közösségi programok külön adatgyűjtést végeznek a saját körükbe tartozó hallgatókról, amely nem illeszkedik be a nemzeti oktatási statisztikai rendszerekbe.

A projekt hosszabb távú célja egy évente (esetleg 2–3 évente) rendszeresen megjelenő és a releváns szempontokat érvényesítő kiadvány létrehozása 32 országra vonatkozóan (a 25 EU tagállam mellett a belépésre váró Bulgária, Románia és Törökország, valamint négy EFTA ország – Izrael, Liechtenstein, Norvégia és Svájc – tartozik ebbe a körbe). Nem terveznek primer adatgyűjtést, nem mennek le az egyes felsőoktatási intézményekig, hanem a meglévő – rendszeresen publikált, illetve nem publikált – adatokat gyűjtik össze és finomított, összehasonlítható formára dolgozzák át.

Rövidebb távon magának a rendszernek a megalkotására kerül sor. A munka (2002/2003-as) első szakaszában a 15 EU tagországra terjedt ki a vizsgálat, lényegében a nemzeti statisztikai rendszerek felderítésére, a közös és eltérő pontok megtalálására. Kiderült, hogy olyan alapvető kérdést is tisztázni kell, hogy ki tekinthető külföldi hallgatónak. Az 1960-as évektől Európában olyan gazdasági, politikai, társadalmi folyamatok mentek végbe, amelyek a korábnál jóval bonyolultabbá tették a fogalom értelmezését. A hivatalos állampolgárság alapján történő – sokáig jól bevált – besorolás ma már nem használható, az EU-n belül elvesztette relevanciáját. Sok hallgató külföldi állampolgársággal rendelkezik, miközben nem „mobil”. A vendégmunkások második generációjához tartozókról van szó, akik iskolai tanulmányaikat végig a befogadó országban folytatták, de megtartották eredeti útlevelüket is. Másrészt a munkavállalói mobilitás következtében a családok nem elhanyagolható része nem abban az országban lakik, amelynek állampolgára. A gyerekek nem származási országukban tanulnak, és ha egyetemistaként visszatérnek oda (hazájukba), vajon „mobilnak” számítanak-e? Tovább bonyolítja a kérdést, hogy nem kevesen állampolgárságot is váltanak. Célszerűbb tehát nem az állampolgárságot figyelembe venni, hanem a külföldi országot értelmezni, mégpedig két módon: a hallgatónak külföldi ország az állandó lakhelye, vagy pedig külföldi ország az előzetes tanulmányainak helye. Ezt és az ehhez hasonló értelmezési kérdéseket meg kell vitatni, és a megállapodás után át kell vezetni minden résztvevő ország statisztikai rendszerébe (*Lazendorf & Teichler 2003*).

Az európai hallgatói mobilitás jövője

A fejlett világ felsőoktatási rendszereit a felsőoktatás-kutatók többféle módon tipizálják. Az egyik megközelítés az intézményrendszer differenciáltságának jellege



szerint két fő modellt különböztet meg. Az európai modellt integrált modellnek nevezi, amelyben az ugyanabba a szektorba tartozó felsőoktatási intézmények azonos értékű diplomát adnak, elvileg azonos minőséget képviselnek. A kontinentális Európában, a 19. században kiépített egyetemi rendszerben ezt az állami kontroll biztosítja, a briteknél pedig (ahol sokáig tartotta magát a középkori egyetemi struktúra) a tradíció ereje. A másik az Amerikában érvényesülő modell, amelyre az intézményrendszer differenciáltsága jellemző, ami az állami kontroll hiányából, a verseny, mint fő rendező elv működéséből adódik (Teichler 1993).

Az amerikai modellben – a fentiekből adódóan – természetes elemként jelenik meg a hallgatói mobilitás. A kimondatlanul ugyan, de sok tekintetben az amerikai modellt példaként figyelembe vevő, a mobilitást kiemelt értékűként kezelő Európai Felsőoktatási Térségnek paradox helyzettel kell szembenéznie. Miközben az egyes országok felsőoktatási rendszerei a maguk területén elvileg integráltak, a most már 45 tagot számláló kör országaiban egymástól nagyon különböző a felsőoktatás rendszere. Bár a jelenleg folyó reform célja a felsőoktatási rendszerek összehangolása, az láthatóan csak korlátozott módon valósul meg, a nemzeti sajátosságok sok szempontból fennmaradnak. A mobilitásnak pedig éppen ezért sok akadálya van akkor, amikor a hallgató két – továbbra is az integrált modell számos elemét viselő – európai ország határát át akarja lépni. Az akadályok felszámolása így valószínűleg hosszabb időt fog igényelni (ebből a szempontból a 2010-es határidő szubsztantív értelemben biztosan nem tartható).

A hallgatói mobilitás legnagyobb része az utóbbi 15–20 évben az európai közösségi programok keretében valósult meg. Ezek a programok, amelyeket az uniós, illetve a nemzeti költségvetés finanszíroz, jól szervezettek, sokszor központi elvük a szimmetria, a ki- és beutazó hallgatók számának egyensúlya egy-egy ország szintjén. A jövőben minden jel szerint a jelenleginél nagyobb volumen és arányt fog képviselni az egyéni mobilitás, ami nemcsak vendéghallgatói, részképzési mobilitást fog jelenteni, hanem teljes programok külföldön való felvételét. Feltételezhető, hogy az első képzési ciklus programjait továbbra is döntően a költségvetés finanszírozza, és egyértelműen szociális elemeket is tartalmaznak majd. Itt a mobilitás intenzitásának növelését a Bergenben és az azt megelőző konferenciákon megfogalmazott módon – a jogi és finanszírozási szabályozások finomításával – lehet majd elérni. A második ciklus programjai előbb-utóbb az önköltséges, tandíjas státusba kerülnek (ez nem lesz könnyű lépés, ehhez le kell szerelni a hallgatók erős ellenállását minden piaci gondolattal szemben). A teljes programot érintő mobilitás ebben a képzési ciklusban fog elsősorban elterjedni.

Az egyéni mobilitás tekintetében a felsőoktatási intézményeknek – alapesetben – piaci szereplőkként kell viselkedniük. A külföldi hallgatók tandíját, mégpedig általában magasabb tandíjat fizetnek, mint a hazai hallgatók. Az intézményi bevételek ún. tercier szektorában döntő súlyuk lehet a tandíj bevételeknek, és ezek növelésének kézenfekvő módja a külföldi hallgatók fogadása egyre nagyobb számban (Hrubos 2004). A külföldi hallgatókért folyó versenyben az aka-

démiai minőség mellett a szélesebb értelemben vett szolgáltatások minősége és a tandíj mértéke is döntő szerepet játszik. Piaci viszonyok között természetesen nem lehet befolyásolni a mobilitás szimmetrikus-aszimmetrikus voltát egy-egy országban, egy-egy egyetemen. A versenyben lemaradó országok, egyetemek elvesztik potenciális hazai hallgatóik jelentős részét, és nem kapnak elegendő külföldi hallgatót sem.

A minőségbiztosítással kapcsolatos viták, ambivalens álláspontok ezen a ponton válnak érthetővé. A minőségbiztosítás egyrészt elvileg garantálja, hogy a külföldi hallgatókért folytatott árverseny ne vezessen a minőség romlásához. Más oldalról viszont a minősítések nemzetközi szintre helyezése, az eredmények közzététele széles körben ismertté teszi egy-egy intézmény teljesítményének színvonalát, amitől érthető módon tartanak a fentiekben említett ún. integrált modell ernyője alatt nehézkességhez szokott egyetemek, főiskolák. A minőségellenőrzési eljárás során nyert adatok és értékelések alapján végső soron felállítható az intézmények valamilyen sorrendje, ami már jól áttekinthető információ minden szereplő számára. A sorrendek kialakítására, a ranking bevezetésére, több európai országban történtek kísérletek. A módszertani szempontból egyik legalaposabb ilyen értékelési rendszert Németországban vezették be, amelyhez már más országok is csatlakoztak (CHE and DIE ZEIT university ranking) (<http://www.daad.de>). Előbb-utóbb el fog készülni az európai felsőoktatási intézmények vonzerő szerinti sorrendje. Érthető a hallgatók és a mobilitás növelésében érdekelt más szereplők érdeklődése az ilyen típusú információk iránt. Már az is sokat segítene a hallgatói döntéskor, ha a szakértők legalább az európai felsőoktatási intézmények valamilyen – több dimenziót figyelembe vevő – tipológiáját kialakítanák, és annak megfelelően sorolnák be az egyes intézményeket néhány nagyobb csoportba (Zgaga 2004).

Az Európai Felsőoktatási Térségnek szembe kell néznie azzal az ellentmondással, hogy mire (2010-re) kiteljesedik a nagy vállalkozás, a felsőoktatás egyértelműen globalizálódik. A hallgatói mobilitás területén az ázsiaiak (elsősorban a kínai, indiai és vietnámi hallgatók) gyorsan növekvő számú, tömeges megjelenésére lehet számítani, ami a hallgatói mobilitás mintázatát erősen befolyásolni fogja a világ fejlett országaiban. A nemzetközi mobilitás intenzitását és irányait már nemcsak az eddig jól ismert tényezők (az egyetemi rendszer kiépítettsége, színvonala, a gazdasági fejlettség) befolyásolják, amelyek végül is a Kelet-Nyugati áramlást meghatározták. Az országok és régiók, földrészek közötti mozgás alakításában már más nemzetközi trendek is szerepet játszanak (demográfiai folyamatok, az emberi erőforrásokba való beruházás mértéke, az emberi jogok érvényesülésének szintje, az ország nemzetközi nyitottsága, vagy akár olyan esemény, mint ami szeptember 11-én történt az Egyesült Államokban) (Atlas 2003). Európának fel kell készülnie erre, és a képzési rendszer átalakításakor, az új típusú programok megalkotásakor figyelembe kell vennie az Európán túlmutató szempontokat is. Az EFT vonzerejének növelése más régiók felé a kontinens egyetemeinek első-



rendű érdeke. A globalizálódás másik következménye a külföldi egyetemek „kihelyezett” részlegeinek megjelenése. Ezáltal megvalósul a mobilitás sajátos esete: nem a hallgatók utaznak más országba, hanem a külföldi felsőoktatási intézmény települ oda, ahol a potenciális hallgatók vannak. Európában elsősorban amerikai egyetemek jelentek meg ebben a formában, és egyértelmű konkurenciát jelentenek a helyi felsőoktatási intézmények és az egész EFT számára. Az európai egyetemeknek – ebből tanulva – nagyobb intenzitással kellene kihelyezett részlegeket létesíteniük, pl. Ázsia gyorsan fejlődő országaiban.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- Atlas of Student Mobility (2003) Institute of International Education. New York.
- BARBLAN, A. (2001) Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary – special issue of *Higher Education in Europe*.
- Bologna-Bergen 2005, National Reports.
- Bologna Process Stocktaking. Draft Report. Stocktaking Working Group, 8 April 2005.
- Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project. Round II – 2004. European University Association. Brussels.
- EURASHE’s Vilnius Statement for Bergen. Vilnius, 29 April 2005.
- Forward from Berlin: The role of universities. To 2010 and beyond. Communiqué of the Conference. European University Association. Leuven, 4 July 2003.
- From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005. European Commission.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report, 1 August 2002. European Commission.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report, 14 February 2003.
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April 2005.
- HRUBOS ILDIKÓ (2003) Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, No. 1. pp. 51–64.
- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum, Budapest.
- Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Student in Europe (ESIB).
- KARADY, V. (2004) Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880–1939. In: CHARLE & SCHRIEWER & WAGNER (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus Verlag, Frankfurt, New York pp. 345–360.
- LAZENDORF, U. & TEICHLER, U. (2003) *Statistics of Student Mobility Within the European Union*. Working paper. European Parliament, Education and Culture Series. Luxembourg.
- Magna Charta Universitatum, Bologna, 1988
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.
- „Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals”. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005.

- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2003) Trend in Learning Structures in European Higher Education III Draft Summary – EUA – Graz Convention, 29/31 May 2003.
- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2003) Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. European University Association.
- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2005) Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005.
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility.
- Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working Paper (2003) European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series No. 03.
- STICHWEH, R. (2004) From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows: National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes. In: CHARLE & SCHRIEWER & WAGNER (eds): *I. m.* pp. 345–360.
- TEICHLER, U. (1993) Structures of Higher Education Systems in Europe. In: GELLERT, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley Publishers, London pp. 23–36.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.
- The Bologna Process: Achievements and Challenges. Steering Committee for Higher Education and Research. Council of Europe. 1st plenary session. Strasbourg, 3–4 October 2002.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999.
- ZGAGA, P. (2004) Designing policies for mobile students. Report for the Dutch EU Presidency Conference: Bologna – Berlin – Bergen Seminar. Noordwijk, October 10–12, 2004.