

**Marton Melinda**

## **A BOLOGNA-FOLYAMAT (FELSŐOKTATÁS) SZOCIOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSE**

### **BEVEZETÉS**

A tanulmány Szczepanski *A felsőoktatás szociológiája* című műve és a Bologna Nyilatkozatok összevetése alapján azt kívánja bemutatni, hogy a tíz éve indult felsőoktatási reform alap gondolatai nagyrészt megtalálhatók a lengyel szociológus 1963-as írásában<sup>1</sup>.

A Bologna-folyamatot elsődlegesen annak felismerése indította útjára, hogy az európai felsőoktatás lemaradt Észak-Amerikától. A versenyképesség fenntartása érdekében szükségesnek láttak létrehozni egy integrált európai felsőoktatási térséget, 2000-ben a lisszaboni csúcstalálkozón olyan reformprogramot fogadtak el, mely Európát 2010-re a világ legversenyképesebb régiójává alakítja. (Lisszaboni Stratégia 2000) Bolognában, 1999-ben a miniszterek kiemelt célként fogalmazták meg a hallgatói, oktató, kutatói és munkaerő-mobilitást, a végzett hallgatók foglalkoztathatóságát, a diplomák és képzési ciklusok egységes keretrendszerének kidolgozását, a társadalmi-gazdasági igényeknek való megfelelést, az egységes európai minőségbiztosítási rendszer létrehozását. További célként fogalmazódott meg a sokszínűség tiszteletben tartása, az egyetemi autonómia megtartása, növelése, az európai dimenzió és EU-identitás erősítése, az élethosszig tartó tanulás támogatása, valamint az oktatás és a kutatás szoros együttműködése a Tudás Európájának létrehozása érdekében. A felsorolt célokat részletes feladatok formájában tartalmazzák az egyes későbbi Nyilatkozatok, melyek kifejtésére a későbbiekben kerül sor. A célok és feladatok olyan problémákra adott válaszként értelmezhetők, melyek már az 1960-as években megjelentek. Tehát, amint Szczepanski írásából kiderül, nem új kihívásként jelent meg a felsőoktatási expanzió, a társadalmi felelősség és a diplomások foglalkoztatásának problémája, stb., hiszen mindezek már évtizedekkel a Bologna-koncepció megalkotása előtt léteztek. Ezekkel és más a Bologna Nyilatkozatokban fel- vagy elismert kihívásokkal találkozhat az olvasó Szczepanski említett művét lapozgatva.

---

<sup>1</sup> A mű eredeti címe: Socjologiczine zagadnienia wyzszezo wykszalcenia

## A FELSŐOKTATÁS FUNKCIÓJA ÉS ANNAK VÁLTOZÁSA

A Bologna-folyamat elsősorban a felsőoktatás funkciójának átalakítását követeli meg. Így mindenekelőtt feladatom annak tisztázása – teszem ezt Szczeponski műve alapján – hogy mit jelent a felsőoktatás funkciója. Szczeponski először a funkció fogalmát boncolgatja. A funkció szociológiába való átkerülése a strukturalista-funkcionalista irányzatnak köszönhető, s az irányzat kulcsfogalmává vált. Az egyik legfontosabb strukturalista-funkcionalista gondolkodó, Bronislaw Malinowski<sup>2</sup>, a szükségletkielégítés bizonyos módját érti funkció alatt. Szczeponski tehát – Malinowski után – egyének, csoportok és intézmények funkcióján azt a módot érti, ahogy ezek az adott társadalomban jelentkező, tág értelemben vett szükségleteket kielégítik. A felsőoktatás definícióját pedig a következőképp adja meg a lengyel szociológus: a felsőoktatás egyének, csoportok és az állam meghatározott szükségleteinek kielégítésére hivatott intézmények tevékenysége. Kérdés, hogy mi is a felsőoktatás funkciója? Jan Szczeponski (1969: 6.) szerint „a felsőoktatás funkcióiról beszélve arra a módra gondolunk, ahogy az az egyének, csoportok, társadalmi rétegek és osztályok és az egész nemzet társadalmi, intellektuális, kulturális, politikai, stb. szükségleteit kielégíti, valamint mindazoknak a következményeknek egésze, amelyeket a felsőoktatási intézmények tevékenysége és a végzett egyetemi hallgatók tevékenysége előidéz.”

A felsőoktatási intézmények a történelem folyamán mindig valamely új társadalmi vagy egyéni igények, szükségletek felmerülésének következtében jöttek létre, – állapítja meg Szczeponski – mindig szélesebb társadalmi csoportok hozták létre, vagy változtatták meg bizonyos célok megvalósítására, meghatározott szükségletek kielégítésére. A Bologna-folyamat is adott szükségletek kielégítésére, s ezzel összhangban bizonyos célok elérésére adott válaszként értelmezhető. A felsőoktatási modernizációs folyamat koncepcióját azon elvek alapján szervezték meg és kívánják megvalósítani, hogy miként kell kielégíteni a felmerülő szükségleteket. Ezzel a reformmal Európa választ kíván adni a globalizáció által létrehozott új kihívásokra. Ilyen folyamatként tekinthető az oktatási expanzió, a társadalmi elvárások megváltozása a felsőoktatással szemben, az állam szerepének háttérbe szorulása, stb. Hrubos Ildikó (2006) egy új „társadalmi szerződés” megkötésében látja az európai egyetemek előtt álló kihívásokra a megoldást.

Az mondható tehát, hogy a megváltozott társadalmi-gazdasági igények egy merőben új szemlélet kialakítását igényelték a felsőoktatási intézményektől, pl. az elitképzés mellett ki kellett alakítani az egységes európai felsőoktatás tömegképzési rendszerét. Ez nem jelent mást, mint a felsőoktatás funkciójának megváltoztatását.

---

<sup>2</sup> A strukturalista-funkcionalista irányzat egyéb képviselői a szociológiában – a teljesség igénye nélkül: Alfred Reginald Radcliffe-Brown, Talcot Parsons, Robert K. Merton, Niklas Luhmann.

## A FUNKCIÓVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE – ELSZAKADÁS AZ ÉLETTŐL

A Bologna-folyamat, bár az 1999 júniusában megtartott Bologna Nyilatkozatról kapta nevét, mégsem Bolognában kezdődött, hanem az elhatározás már egy évvel korábban Párizsban született. Itt készült el a Sorbonne Nyilatkozat, melyben a miniszterek<sup>3</sup> felhívták a figyelmet egy egységes felsőoktatási rendszer létrehozásának szükségességére Európában, amely támogatja az Európai Unió gazdaságát és kielégíti annak szükségleteit. Megállapodtak abban, hogy el kell háritani a munkaerő-mobilitás előtti akadályokat, átláthatóvá kell tenni a képzési rendszert, hogy szükséges megteremteni a teremteni a képzési ciklusok és diplomák általános keretrendszerét, ezzel elősegítve a mobilitást és a diplomák munka világába történő elismerését. Megfogalmazódott az európai sokszínűség igényének megtartása, és az egyetemi autonómia igénye is. Kimondták továbbá, hogy gazdasági, pénzügyi és társadalmi szempontok új alapjain épül ki egy európai integrált felsőoktatási térség.

A Bologna Nyilatkozatban új elemként szerepel a felsőoktatási rendszerek versenyképességének növelése. A további dokumentumok<sup>4</sup> megerősítették és részletesen kidolgozták ezeket az alapelveket, valamint kiegészítették az élethosszig tartó tanulás erősítésének, a háromciklusú képzési rendszer kialakításának, a munkaerő mellett a hallgatói és oktatói, kutatói mobilitás kérdésével. Helyet kapott a minőségbiztosítás egységes rendszerének, a szociális dimenzió és esélyegyenlőség, valamint a kutatás és oktatás együttműködésének támogatása is (Barakonyi 2004: 86-109. és Nyilatkozatok).

S hogy miért van mindezen változtatásokra szükség? Erre már Szczeponski (1969: 22.) is megadja a választ, „az egyetemek elszakadtak az élettől”. Mégpedig azért – mondja – mert azt feltételezik, hogy a jó tanulónak a hallgatóba beoltott tulajdonságai döntő fontosságúak a későbbi hivatásában való sikere szempontjából. Tehát azon a feltételezésen alapul az egyetemek képzési rendszere, hogy az eszményi tanuló megegyezik az eszményi munkavállalóval.<sup>5</sup> Ez csak akkor lenne így, ha a keresőfoglalkozások feltételei a szakmában hasonlóak lennének az egyetemi tanulmányok feltételeihez. Ez azonban nincs így! Az iskolai nevelés belső ellentmondása Szczeponski (1969: 122.) szerint, hogy miközben a tanulót saját mintái szerint kívánja formálni és őt lehető legjobban fel kívánja készíteni az „életre”, e tevékenysége közben az élettől elszigetelt környezetet teremt, bizonyos eszmei tudást ad az életről és a munkában jelentkező helyzetekről. Megjegyzi, hogy va-

<sup>3</sup> A párizsi (Sorbonne) egyetem 800 éves évfordulóját Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság oktatási miniszterei írták alá a Nyilatkozatot.

<sup>4</sup> A Prágai, a Grazi, a Berlieni, a Bergeni, a Londoni és a Leuveni Nyilatkozat.

<sup>5</sup> Az ideális mintát a felsőoktatás feltételezett funkciója és azok az elfogadott és fontosnak tartott kritériumok határozzák meg, amelyekkel az egyén értékét és az adott társadalomra való hasznosságát mérik, végül meghatározza a „személyiség kulturális mintáját” alkotó ismérvek összessége. (Szczeponski 1969: 111.)

lójában a munkában legtöbbször az iskolai tudás csak korlátozottan alkalmazható. További probléma, hogy nagyon éles a kontraszt az egyetem és munkahely légköre között. Az egyetem nem követeli meg diákjaitól a felelősségteljes magatartást, ami pedig a munka világában alapvető követelményként jelenik meg (Szczeponski 1969: 209.).

S, hogy mi mindennek az oka? Itt kell visszautalni a felsőoktatás funkcióiról alkotott Szczeponski-féle koncepcióra, mely szerint létezik egy feltételezett/hivatalos és egy tényleges funkciója a felsőoktatásnak.

A felsőoktatás hivatalos funkciója meghatározza egyrészt az intézményekre bízott feladatok összességét, másrészt a feladatok végrehajtásához rendelkezésre álló eszközöket, s harmadrészt azon módszereket, melyeket a feladatok elvégzéséhez alkalmazni kell. A felsőoktatás hivatalos funkcióját tehát a képzési célok (feladatok) alkotják. Felmerül a kérdés, hogyan alakul ki a felsőoktatás funkciója. Ehhez a lengyel szociológus szerint több tényező ismerete szükséges. Elengedhetetlen a kielégítendő szükségletek meghatározása (elképzelésekkel kell rendelkezni az elérendő célokról, társadalmi, közösségi és egyéni szükségletek felmérése szükséges annak érdekében, hogy a társadalomban elismert és támogatott legyen az egyetem). Szükség van az okozati összefüggések ismeretére az egyetem tevékenységi módszereinek és eszközeinek komplexuma között (oktatási módszerek, oktatás időtartama, oktatás köre, végzett hallgatók kívánt tulajdonságai közötti összefüggések). Végül fontos az okozati összefüggések ismerete a hallgatókban kialakított tulajdonságok és a hallgatóknak a nemzet és az állam életének meghatározott folyamataira, a gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális folyamatokra gyakorolt hatása között. A szükségletek meghatározásából következik, hogy milyen tulajdonságokat kell a hallgatókban kifejleszteni, milyen tudást kell nekik átadni, kit és milyen felkészültséggel kell az egyetemre felvenni és természetesen figyelembe kell venni az egyéni szükségleteket is (Szczeponski 1969: 7-9.).

A felsőoktatás hivatalos funkciójáról kialakított koncepció és annak megvalósítása azonban nem várt folyamatokat, reakciókat idéz elő. Ezek az egyéni reakciókból, osztályokban, rétegekben, foglalkozásokban és helyi közösségekben a feltételezett funkcióval szembeni differenciált beállítottságokból, az egyetem céljainak a differenciált egyéni célokhoz való hozzáalakítására tett kísérletekből, az oktatók tevékenységi és magatartásformáiból erednek (pl. az oktatók túllépik feladataikat). Valamint adódnak ezek a másodlagos jelenségek azokból a változásokból is, melyek az idők folyamán a helyi közösségekben mennek végbe, továbbá a társadalomban folyamatosan végbemenő átalakulási folyamataiból. A nem várt folyamatok hatására a felsőoktatás feltételezett funkciója módosul, így számos olyan nem várt jelenség merül fel, melyekre a hivatalos funkció koncepciója alapján nem lehet megfelelő választ adni. Mindezek – tehát a várt és a nem várt folyamatok összessége – jelenti a felsőoktatás másik funkcióját, a tényleges funkcióit. A tényleges funkció tehát, a feltételezett funkció szerint szervezett egyetemek, valamint a spontánul és tervszerűen fejlődő kollektív életfolyamatok egészének kölcsönhatási

terméke. A cél természetesen, mindig az, hogy a hivatalos funkciót hozzáigazítsák a tényleges funkcióhoz, ami igen nehéz feladat (Szczipanski 1969: 9-11.).

A feltételezett és tényleges funkciók különbségének tényezői:

1. A felsőoktatási intézmények által meghatározott feltételezett koncepció nem tükrözi híven az állampolgárok elképzeléseit, ambícióit és céljait, mivel az elképzelések és törekvések közösségenként, társadalmanként különbözök.
2. Fontos, hogy az egyetem milyen színvonalon látja el a kötelességeit, melyek a kutató- és oktatómunka eredményei, a nevelés eredményei, amelyek az ismeretek gyarapításában és a végzett hallgatók képzettségének színvonalában fejeződnak ki. A feltételezett funkció koncepciója az egyetem munkájának ideális állapotából indul ki, azonban ez sohasem érhető el! A feltételezett funkciót torzító tényezők között említi Szczipanski az alacsony színvonalú tudományos és oktatómunkát, a megfelelő nevelési módszerek hiányát, a nevelés-eszmény és valóság közötti konfliktust, a végzett hallgatók alacsony színvonalú általános és szakmai felkészültségét, a munkahelyi együttélésre és a feltételekhez való alkalmazkodásra mutatott képesség hiányát.
3. A harmadik tényező, hogy milyen a fogadtatása az egyetemek tevékenységének, „termékeinek” (végzett hallgatók, tudományos felfedezések, könyvek, műalkotások, társadalmi produktumok) a társadalomban. Valamint nem elhanyagolható, hogy az oktatók és hallgatók egyetemen kívüli tevékenységét is értékeli a társadalom.

Mindezek megváltoztatják a feltételezett funkcióról alkotott koncepcióban kijelölt feladatok végrehajtásának módját. A felsorolt három tényező minden társadalomban hat (Szczipanski 1969: 12-14.).

Szczipanski nem azt állítja, hogy a két funkciótípus közötti ellentmondás megszüntethető, hiszen szerinte az egyetem egy zárt társadalmi rendszer, mely saját normarendszerrel rendelkezik, de csökkenthetőnek tartja a kettő közötti disszonanciát. Úgy véli, hogy lehetséges a felsőoktatási intézmények munkáját felettes hatóságok általi szabályozással az élethez igazítani. Ez azonban ellenállást vált ki az egyetemekből, amit Szczipanski szerint egyféleképp lehet csökkenteni, esetleg kiküszöbölni, mégpedig tudományos kutatások eredményei alapján, melyeket valószínűleg tudományosságuk folytán az egyetemek is elfogadnak – jegyzi meg kissé naivan. Olyan kutatásokat kell tehát végezni, melyek a társadalom, az élet és az egyetemek közötti távolság meglétét, a felsőoktatási intézmények élettől való eltávolodását bizonyítják (Szczipanski 1969: 23-24.).

## **BOLOGNA ELVEK SZCZEPANSKI MŰVE ALAPJÁN**

Látható, hogy a lengyel szociológus már a hatvanas évek elején-közepén látta azt, amit alig valamivel az ezredforduló előtt ismertek fel az oktatáspolitikusok, ti. a

felsőoktatás képzési rendszere életidegen, nem készíti fel a hallgatókat a munkaerőpiacra, kevésbé használható tudást kapnak a végzett hallgatók egyetemi tanulmányaik alatt. A Bologna-folyamat egyik fő célkitűzése, hogy a munkaerőpiacon használható tudással lépjenek ki a hallgatók az egyetem kapuján, ennek érdekében kompetencia- és képességfejlesztő, gyakorlatorientált tanterveket szükséges kidolgozni, támogatni kell az életen át tartó tanulást, együtt kell működni a felsőoktatási érdekháló tagjainak, lehetővé kell tenni a rugalmas tanulmányi pályát, a kis veszteséggel való pályamódosítás lehetőségét. (Barakonyi 2004: 116-123.) A diploma tehát nem elég a munkaerőpiacon, megfelelő készségek is szükségesek a sikerességhez (Györgyi 2007: 263.). Megjelenik Szcsepanski felsőoktatás-szociológiájában a társadalmi felelősség elve is, hiszen úgy gondolja, hogy egy felettes igazgatásra lenne szükség ahhoz, hogy az egyetemek élethez való közelítése megvalósuljon. Ez a Bologna-folyamat egyetemi kormányzásának koncepciójával állítható párhuzamba. „Az egyetemi kormányzás legfontosabb feladata a társadalmi és gazdasági környezet igényeihez való alkalmazkodás. Tőle várjuk a felsőfokú intézményben érvényesülő tudásbázis, szellemi és anyagi tőke, oktatási és kutatási képességek hosszú távú fejlesztését és gyarapítását, az oktatási, kutatási és gazdálkodási célok összehangolását az akadémiai közeg és a társadalmi környezet céljaival.” (Barakonyi 2006: 589.).

Amint azt említettem, a Bologna-folyamat egyik legfontosabb eleme a végzett hallgatóknak a munkaerőpiacon való alkalmazhatósága, a munkaerőpiac megfelelően képzett szakemberekkel való ellátása. (Hrubos-Szentannai-Veroszta 2003: 33.) De honnan tudhatjuk, hogy az egyetem valóban jól dolgozik, hogy a megfelelő tudást adja-e át a hallgatóinak, hogy azokat a képességeket fejleszti bennük, melyre a munkába álláskor szükségük van? Ezt sajnos nem tudjuk, hiszen, a felsőoktatási intézmények nem követik végzett hallgatóik pályáját.<sup>6</sup> Erre a problémára Szcsepanski is felhívja a figyelmet. A pályakövetés egyrészt az egyetem munkájának ellenőrzése – tehát a minőségbiztosítás – szempontjából fontos, másrészt pedig a felsőoktatás feltételezett koncepciójának helyesbítése miatt is. A hallgatók pályakövetésének kérdése felveti a felsőoktatásra fordított összegek racionalitásának problémáját is. Ha nem ellenőrzi az egyetem hallgatóinak munkaerőpiaci sikerességét, nem mérhető fel, hogy milyen hasznossággal, illetve haszonnal folyik az oktatás az egyetemen. Itt felmerül az önfinanszírozás vs. állami finanszírozás kérdése is. Azokban az országokban, ahol a hallgató maga finanszírozza egyetemi tanulmányait, igyekszik olyan munkát találni, amellyel minél hamarabb vissza-

---

<sup>6</sup> Bár a 2005. évi felsőoktatási törvény alapján „A felsőoktatási intézmények – önkéntes adatszolgáltatás alapján – ellátnak a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerő-piaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet.” (2005. évi CXXXIX. tv.) A törvény 2006 szeptemberétől rendeli el a pályakövetés rendszerének bevezetését a felsőoktatási intézményektől. Habár megkezdődött a pályakövetés rendszerének kiépítése, értékelhető eredmények még nem születtek.

kapja az oktatásba befektetett összeget. Más országokban, ahol az állam finanszírozza a hallgatók képzését, csupán társadalmi kifizetődésről, haszonról beszélhetünk, tehát arról a szerepről, melyet a végzett hallgatók a társadalom fejlődésében betöltenek. A feltételezés, melyből az állami finanszírozású felsőoktatási rendszerek kiindulnak az, hogy a felsőoktatás a társadalmi-gazdasági haladás tényezője. (Szcsepanski 1969: 190-191.) Nem másról van itt szó, mint a tandíj fizetésének kérdéséről (lásd erről bővebben: Barakonyi 2005 és Paku-Martón 2009).

A felsőfokú képzés (Szcsepanski által említett) koncepciója szerint a munkahelyek lehetőséget teremtenek a végzett hallgatók törekvéseinek kielégítésére, ezért a foglalkoztatás spontánul megy végbe. Azonban ezt a spontán folyamatot Szcsepanski szerint a munkaadók és a hallgatók részéről is több dolog megzavarhatja. „Előfordulhat, hogy a munkahelyek különböző okoknál fogva nem érdekeltek a diplomás jelöltek felvételében” (Szcsepanski 1969: 195.), másrészt a munkaadók által kínált jövedelmek nem tudják biztosítani a megfelelő életkörülményeket, harmadrészt pedig nem tudják kihasználni a diplomások képzettségét. A végzett hallgatók sokszor az egyetemen kívül szerzett tudás felhasználásával elégitik ki saját törekvéseiket, valamint az is előfordul, hogy a szakmájukban nem találnak munkát, s ezért nem használják a felsőoktatásban megszerzett tudást. Az említett pályaelhagyás következtében felmerül Szcsepanskiban (1969: 195-201.) (is) a szakember-túltermelés lehetősége, szerinte azonban mégsem erről van szó, hanem a szakemberekkel való telítettség egyenlőtlen eloszlásáról. A spontán folyamat akadályai a mai viszonyok között éppen annyira, vagy még inkább jelen vannak, mint az 1960-as években, s ugyanez mondható el a szakemberek egyenlőtlen eloszlásával kapcsolatban is, ugyanis az egyetemek a hallgatói létszám növelésében érdekeltek, mely nem feltétlenül egyezik a munkaerőpiaci szükséglettel, így strukturális feszültség jön létre, tehát egyenlőtlené válik a szakterületek közötti eloszlása a diplomásoknak. Ez káros mind a társadalom, mind a gazdaság számára. (Jóna 2007: 346.) A spontán foglalkoztatás koncepciójának cáfolatára nemcsak a lengyel szociológus hívja fel a figyelmet, számos nemzetközi és magyarországi kutatás is bizonyította a felsőoktatás kibocsátása és a munkaerőpiac felvevőképesége közötti egyensúlytalanság meglétét (erről lásd bővebben: Tímár 1996 és Gázsó-Gázsó-Laki 1998).

Szcsepanski (1969: 112-113.) utal a minőségbiztosítás hiányára is, amikor azt mondja, hogy a felsőoktatásban úgy gondolják, hogy a mintaszerű egyetemi hallgatók lehetőleg hasonlítsanak az oktatókra, plusz olyan erények birtokában legyenek, melyekről az oktatók azt tartják, hogy számukra már nem szükségesek, mivel őket senki sem ellenőrzi és vizsgáztatja. A Bologna dokumentumok egyik kulcsmotívuma a minőség-ellenőrzés problémája. Egy európai szintű külső minőségbiztosítási rendszert kívánnak létrehozni az aláíró országok, azonban minden ország saját minőségbiztosítási rendszerének követelményét is megfogalmazták. Ezeknek a rendszereknek kölcsönösen elfogadott elvekre és módszertanra kell épülniük, s a minőségért az elsődleges felelősség a felsőoktatási intézményeket terheli. (Berlini Nyilatkozat 2003)

Már a lengyel szociológusnál is megjelenik a képzés szerkezetének, típusának problémája. Úgy véli, hogy „a szaktudás változó, s ezért csupán annak alapjait és a szaktudás megszervezésének [megszerzésének] módszereit kell oktatni.” (Szczipanski 1969: 114.) Ez tökéletesen egybecseng az alapképzésről és valamelyest a mesterképzésről kialakított bolognai elvvel, miszerint a képzésnek a tudományterület időtálló alapjaival kell megismertetnie a hallgatókat, az alapozó ismeretek kell, hogy domináljanak. Továbbá tisztában legyen az alapidipломát szerzett hallgató a tudományterületén belül az ismeretek megszerzésének módjával, a kapcsoló kutatások módszertanával, alapvető megközelítésekkel, melyek a problémák megoldására alkalmasak, végül fontos, hogy képes legyen az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására, ezért a gyakorlati orientációjú oktatásra is nagy hangsúlyt kell fektetni (Barakonyi 2004: 139-145.). Konkrét ajánlata is van Szczipanski-nak a képzés struktúrájával kapcsolatban: a tantervben szerepelnie kell bizonyos tárgyaknak tekintettel képzési értékükre, bizonyos tárgyaknak azért, mert meghatározzák a világnézetet, megértetik a mai kultúrát, más tárgyakra azért van szükség, mert elengedhetetlenek a szaktudás elméleti megalapozásához, s vannak olyanok, melyek segéd tudományokként funkcionálnak. „A tanulmányok programja egyfelől a tudomány mai állásából, másfelől a gyakorlat szükségleteiből adódik, – amely a végzett hallgatóktól meghatározott képzettséget igényel – ezen felül pedig az állam vagy a felsőoktatást megszervező csoport társadalmi-politikai törekvéseiből, az egyetem hagyományaiból, végül pedig abból az intellektuális felkészültségből, amellyel a hallgatók az egyetemre érkeznek.” (Szczipanski 1969: 128.). A tantervet úgy kell összeállítani, hogy a végzett hallgató megfeleljen azon munkahelyek igényeinek, ahol őt foglalkoztatni tudják. Ezzel szemben „jelenleg” (Lengyelország, 1963) az egyetemek megkésve alkalmazkodnak a „társadalmi megrendelésekhez”, s csak az elmúlt néhány évben kezd terjedni az a megfontolás, hogy a „jövő számára” kell nevelni a hallgatókat. Olyan tudást kell biztosítani a hallgatók számára, mellyel lehetőségük lesz a munkájukban felmerülő problémákat, helyzeteket kezelni.<sup>7</sup> (Szczipanski 1969: 130.)

Mindezek után nézzük meg, hogyan vélekedik Szczipanski az általános és a szakképzésről, valamint a specializációról!

Az általános képzés elengedhetetlen eszköz a társadalom atomizálódása elleni küzdelemben, és elősegíti egymás kölcsönös megértését, valamint azért is fontos, mert elhelyezi a specializált tevékenységeket adott kultúra szélesebb egészében. Az általános műveltség biztosítja a tudomány belső struktúrájának megértését, tartalmazza a közös magatartásmódokat, meggyőződéseket és a normák egységét, melyet egy nemzet többsége elfogad. (Szczipanski 1969: 132-134.) A Bologna dokumentumok szélesebb határokon is gondolkodnak, a nemzeti identitás és a nemzetek sokszínűségének megőrzése mellett hangsúlyozzák, hogy az Európai Felsőoktatási Térség járuljon hozzá a polgárok EU-identitásának erősítéséhez, az európai kulturális örökség megőrzéséhez. (Bologna Nyilatkozat) Ennek érdeké-

---

<sup>7</sup> Itt Szczipanski Bogdan Suchodolski A jövőnek nevelünk című 1947-es munkájára utal.

ben szorgalmazzák az Európa-orientációjú és EU-identitást erősítő tantárgyak és tantervek kifejlesztését, bevezetését, és kívánatosnak tartják a mobilitás támogatását az európai polgárrá válás előmozdítása céljából. (Berlini Nyilatkozat 2003) A Nyilatkozatokban egyik fontos elvként jelenik meg a kommunikációs, a nyelvi és a számítástechnikai kompetenciák megerősítése, ezért szükséges a moduláris képzési struktúra kialakítása, melyben az említett kompetenciák fejlesztésére egy-egy modul szolgál. Az ilyen általános képzési modulok minden szinten kívánatosak, természetesen a magasabb szinteken mélyebb és speciálisabb tartalommal feltöltve azokat (Barakonyi 2004:140-143.).

A tanterv szakképzési része tartalmazza azt a tevékenységrendszert, ami az adott szakma magvát alkotja és meghatározza azt a tudást, amely elengedhetetlen a tevékenység végzéséhez. A szakmai profil meghatározása nehézségekbe ütközik (oka ennek pl. a szakmák differenciálódása, új szakmák keletkezése, stb.), így a tanterven belüli képzési modul kialakítása is problémákat vet fel. A tanterv ide vonatkozó részének az adott szakma társadalmi funkciójának elemzésén és annak meghatározásán kell alapulnia, hogy milyen tudásra van szüksége a végzett hallgatóknak ezen funkció helyes megértéséhez, és annak érdekében, hogy munkájukban elejét vegyék a konfliktusoknak. (Szcsepanski 1969: 134-139.) Említést tesz Szcsepanski a modern ipari társadalmakban a felsőoktatás tömegesedéséről is. Úgy véli, hogy a növekvő hallgatói létszám következtében megváltoztak a törekvések és az egyetemi képzésről alkotott koncepciók is, melynek következtében a tantervekben is jelentős változtatások történtek. A lengyel szociológus szerint a hangsúly áttolódott a szakképzésre, szakoktatásra, valamint a társadalmi és politikai nevelésre. (Szcsepanski 1969: 110.) Itt a szocialista társadalom kihívásainak következtében bekövetkező változtatásokról van szó, mely analógiába állítható a magyar felsőoktatásban kialakult helyzettel.<sup>8</sup>

A modern társadalom egyre speciálisabb tudásformákat követel meg, azonban ez nem szűk látókörű specialistákat jelent. A specializált tudással rendelkezőknek tisztában kell lenniük kutatásaik értelmével, azokat általános elméletekhez kell tudni vonatkoztatniuk. A specializálódás tehát szükséges, a kérdés az, hogy „milyen körű és milyen időpontban megkezdett specializálódás szükséges? Azért nehéz ennek a kérdésnek a megválaszolása, mert a tudomány gyorsan fejlődik és differenciálódik. Ezért az egyetemi tanulmányok csak a kezdetét jelentik a specializálódásnak, ez egy soha véget nem érő folyamat. A felsőoktatás mai reformjának egyik jelszava is lehetne a lengyel szociológus következő mondata: „az egyetemi tanulmányok sohasem adhatnak befejezett tudást, s ezért az önálló továbbképzésre kell felkészültséget adniok.” (Szcsepanski 1969: 140-142.) Ezzel előre vetíti Szcsepanski az élethosszig tartó tanulás koncepcióját, melyre a későbbiekben még visszatérek. A specializáció megkezdésének időpontja kérdésében nem adott Szcsepanski választ, azonban a Nyilatkozatok ezt megteszik. A hagyományos eu-

<sup>8</sup> A politikai nevelés kapcsán gondoljunk csak pl. Marxizmus-Leninizmus Tanszékek megalakulására.

rópai duális kontinentális modell helyére az angolszász kétciklusú képzést vezették be, melyben az első ciklus, az alapképzés biztosítja a tömegek jelenlétét a felsőoktatásban, mely egy átfogóbb ismereteket adó, gyakorlatorientált képzést nyújt a hallgatók számára, a második ciklus (mester) lett az „igazi” egyetemi képzés színtere, ez az alapképzésnél elméletibb jellegű, specializáltabb tudást adó, kisebb létszámú hallgatót befogadó szint. Ezt a rendszert később kiegészítették háromciklusúvá, bevonva a PhD-iskolát, ami az elitoktatást valósítja meg. A specializáció tehát a mester szinten kezdődik, és a doktori képzésben teljesedik ki. (Bologna Nyilatkozat 1999) Ez az új képzési rendszer biztosítja a korai specializáció elkerülését, s mivel az egyes szintek egymásra épülnek, így megvalósul a Szcsepanski által említett követelmény, mely szerint a specializált tudással rendelkező egyének általános tudással is rendelkeznek, s tisztában vannak kutatásaik értelmével.

Az, hogy Szcsepanski a specializációt és a szakképzést egy véget nem érő folyamattal tekinti, előrevetíti az élethosszig tartó tanulás bolognai koncepcióját. Azt mondja, hogy a végzett hallgatóknak pályafutásuk során állandóan új tevékenységeket kell megtanulniuk, és új ismereteket kell elsajátítaniuk. A képzés szerinte soha nem képes megadni a teljes szakképzettséget, így a képzés befejezésére a munkahelyeken kell sor kerülni. (Szcsepanski 1969: 138.) Ez a megállapítás összecsent az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, melynek alap gondolata már a Bologna Nyilatkozatban megjelenik, kifejtésére azonban csak a Prágai Nyilatkozatban kerül sor. A jövő tudásalapú társadalmában csak életre szóló tanulási stratégiával képes az egyén helytállni. Az egész életen át tartó tanulás az esélyegyenlőségnek, a társadalmi kohézióknak, az életminőség formálásának is fontos eszköze. (Barakonyi 2004: 94.) A rugalmas tanulmányi utak szisztematikus kifejlesztésére van szükség, főként az előzetesen megszerzett tudás elismerésének javítását tekintetben. (Londoni Nyilatkozat 2007) Biztosítani kell az élethosszig tartó tanulás hozzáférhetőségének, a képzések minőségének átláthatóságát. Ide tartozik az az elv is, hogy a képesítések megszerzhetőek rugalmas tanulmányi útvonalakon keresztül (pl. a munka világa és oktatási rendszer közötti rugalmas átjárás, munka világában szerzett tapasztalatok elismerése). (Leuveni Nyilatkozat 2009)

A reformok fontos momentuma a társadalmi elszámoltathatóság, a társadalom igényeinek kielégítése, melynek hiánya már az 1960-as években is megjelent (Szcsepanski írása alapján), mégis csaknem 40 év kellett ahhoz, hogy lépéseket tegyenek az egyetem öncélú működésének megakadályozása érdekében. Már Szcsepanski is arról ír, hogy az egyetemnek nem önmagáért kellene dolgozni, hanem a társadalomért. Az egyetem értékét a végzett hallgatók munkájának színvonalára, társadalmi hasznossága határozza meg és az egyetemek által végzett kutatások hozzájárulása a társadalom (és a tudomány) fejlődéséhez. Ehelyett bevett gyakorlatként immanens kritériumok jelentik a mércét (pl. a hallgatók tanulmányi eredményei, a doktori és habilitációs disszertációk száma, oktatók publikációinak impakt faktorai stb.). Ezek önmagukban még nem határozhatják meg az egyetemek értékét. (Szcsepanski 1969: 189.) A Bologna Nyilatkozat szerint az egyetemek au-

tonómiaja biztosítja a tudományos fejlődéshez és a változó társadalmi, gazdasági igényekhez való alkalmazkodást. Ehhez azonban szükséges, hogy az oktatás és kutatás minőségét egy egységes európai minőségbiztosítási szervezet értékelje és ellenőrizze. (Bologna Nyilatkozat 1999) A felsőoktatás társadalmi felelősségét a Berlieni Nyilatkozat is megerősítette. (Berlieni Nyilatkozat 2003).

Lényeges Bologna alapelv az oktatás és kutatás szoros együttműködésének megteremtése és erősítése. Az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség megteremti a Tudás Európájának alapjait. (Berlieni Nyilatkozat 2003) A kutatás kiemelt jelentőségű a felsőoktatás támogatásában a gazdasági és kulturális fejlődés, valamint a társadalmi kohézió megteremtésében, erősítésében, ezért hangsúlyozzák az aláírók a kutatás és a kutatói képzés fontosságát.<sup>9</sup> (Bergeni Nyilatkozat 2005) Szintén a két terület összehangolását célozza a pályakezdő kutatók helyzetének támogatása. Szcsepanski (1969: 114.) az egyetemek feladatait, célkitűzéseit elemezve említ egy olyan modellt, amely szerint a felsőoktatási intézmények feladata a hallgatók tudományos kutatómunkára való felkészítése, tehát cél alkotószellemű kutatók kibocsátása.<sup>10</sup> A kutatómunka fontosságára való utalás fedezhető fel a hallgatók és az oktatók együttműködéséről vallott nézetekben is. Szcsepanski szerint az oktatás és nevelés az oktatók és a hallgatók egymásra hatásának eredményeként értelmezhető. A hallgatók és az oktatók munkájának termelékenysége szorosan összefügg, az egyetemi tanulmányok lényege az oktató és a hallgató viszonyában gyökerezik, melyben a tanár megelőzi a hallgatót a tudás és a kutatómunka módszereinek elsajátításában. (Szcsepanski 1969: 116-119.) A kutatás és az oktatás összefüggése mellett megtalálható a hallgatók szerepének fontossága is az egyetemi oktatás sikerességének tényezői között. Szcsepanski a tanárok és diákok között a tanítás alatt létrejövő együttműködéséről beszél, a Bologna-folyamatban viszont ennél magasabb szinten fogalmazódik meg a hallgatók szerepe, mint a felsőoktatási rendszer alakító tényezői lépnek fel. (Prágai Nyilatkozat 2001). Követelményként jelenik meg, hogy a hallgatók legyenek jelen az egyetemi bizottságokban. (Barakonyi 2004: 99-105.)

Egyetlen téma „hiányzik” Szcsepanski gondolatmenetéből, ami a Bologna folyamat egyik legfontosabb alapelve, ez pedig nem más, mint a hallgatói, oktatói és munkaerő mobilitás. Ennek pedig nincs egyéb oka, minthogy a lengyel felsőoktatási rendszer 50 évvel ezelőtti problémáiról szól műve, s nem a mai európai felsőoktatási rendszerekről.

---

<sup>9</sup> A doktori képzés mint harmadik ciklus bevonása a lépcsős képzési rendszerben különösen támogatja a kutatás és az oktatás együttműködését, mivel annak alapeleme a tudás eredeti kutatáson keresztül történő fejlesztése. (Bergeni Nyilatkozat 2005)

<sup>10</sup> Hangsúlyozza azonban, hogy nem ez az egyetlen modell, hiszen léteik a szakember végzett hallgatót képző felsőoktatási intézmény modellje és az általános műveltséget túlhangsúlyozó egyetemek típusa is. (Szcsepanski 1969: 114.)

## ÖSSZEFOGLALÁS HELYETT

Szczepanski legfőbb célkitűzése *A felsőoktatás szociológiája* című írásával, hogy felhívja a figyelmet a felsőoktatással kapcsolatos kutatások szükségességére, hiszen ezek nélkül nem fejleszthetők az egyetemek, nem igazíthatók a képzések a munkaerőpiaci és társadalmi igényekhez, stb. Az általa említett problémák, hiányosságok ezt az üzenetet közvetítik az olvasó számára. A cél explicitté tételére az utolsó bekezdésben (záró gondolatok) kerül sor, implicite azonban végigkíséri az egész művet. Az egész felsőoktatásra jellemzőnek tartja azt a megállapítást, hogy „amikor a társadalmi fejlődés meggyorsult, az egyetemek könnyen lemaradtak a más területeken elért fejlődés mögött”. (Szczepanski 1969: 215.) Egy ilyen felgyorsulás hívta életre a Bologna-folyamatot is, hiszen a globalizáció hatására megváltozott az egyetemekkel szembeni elvárás, melyhez igazodni kell az európai egyetemeknek, annak érdekében, hogy fent tudják tartani a tudáspiaci versenyképességüket pl. az amerikai és az ázsiai egyetemekkel szemben. A modern világban Szczepanski szerint a felsőoktatási intézményeknek „az élet minden területén elébe kell vágniuk a szükségleteknek és a hallgatókat a jövőben jelentkező feladatok megoldására kell kiképezniök” (Szczepanski 1969: 215.). Az egyetemek gyors reakciójára, az állandóan változó körülményekhez való azonnali alkalmazkodására van szükség. A Bologna-folyamat pontosan az előzőekben tárgyalt problémákról, kihívásokról szól. Az egyetemek alkalmazkodásának elengedhetetlen feltétele, hogy világossá váljanak az intézmények által alkalmazott módszerek következményei, aminek feltérképezéséhez természetesen tudományos kutatásokat kell lefolytatni – mondja Szczepanski.

Meg kell állapítani, hogy a felsőoktatási rendszerek átfogó, egész Európára kiterjedő vizsgálata nem történt meg a reform bevezetése előtt, ami súlyos hiányoságként róható fel.<sup>11</sup> Véleményem szerint minden országnak felméréseket kellett volna végeznie a hallgatói teljesítmények és a munkaerőpiaci követelmények közötti összefüggésekről, meg kellett volna állapítani, hogy milyen mértékű a diszcrepancia az egyetemek képzése és a munkaerőpiac igényei között, s hogy melyek azok a területek, melyeken a leginkább reformokra szorulnak, hogy milyen szakterületeken van túlképzés, és melyeken van munkaerőhiány. Tehát a felsőoktatás és a munkaerőpiac teljes körű feltérképezésére lett volna szükség annak érdekében, hogy igazán sikeresek legyenek a Bologna-folyamat által életre hívott változások. A tudományos kutatások eredményei talán nagyobb befolyással bírtak volna az érdekháló tagjaira – értem itt főként az oktatókat – is, így valószínűleg kevesebb ellenérzéssel fogadták volna a bolognai reformok bevezetését. Egyet kell értenem Szczepanskival abban, hogy a felsőoktatásban alaposan megtervezett, komplex vizsgálatokra van szükség, hiszen igen bonyolultak a felsőoktatási rendszer em-

---

<sup>11</sup> Persze folytak kutatások pl. Magyarországon is a diplomások munkaerőpiaci helyzetéről (Galasi 2004, Galasi-Tímár-Varga 2004, Tímár 1996, Tímár 1999 – a teljesség igénye nélkül)

lített jelenségei. Jelen tanulmány keretein túlmutat a vizsgálandó jelenségek és kutatási módszerek részletes kifejtése.

## IRODALOM

2005. évi CXXXIX. Tv.: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0500139](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500139).  
TV – letöltve: 2009. 08. 21.
- Barakonyi Károly 2004: *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Barakonyi Károly (2005): Az autópálya ingyenes. *Élet és Irodalom* 49 (49) <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=AGORA0549&article=2005-1211-1744-39COUO>, letöltve: 2009. 08. 29.
- Barakonyi Károly 2006: Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle* 51. évf. 2004. június 584-599.
- Bergeni Nyilatkozat 2005*: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Berlini Nyilatkozat 2003*: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Bologna Nyilatkozat 1999*: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Galasi Péter 2002: Fiatál diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio* 2002/2. 227–236.
- Galasi Péter – Tímár János – Varga Júlia 2004: *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon*. Budapest: MTA Közgazdaság- tudományi Kutatóközpont
- Gazsó Ferenc – Gazsó Tibor – Laki László 1998: *Fiatalok a munkaerőpiacon*. Budapest: OKKER
- Györgyi Zoltán 2007: Munkaadók és diplomák – Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio* 2007/2. 256-270.
- Hrubos Ildikó 2006: A 21. Század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. In: *Educatio* 2006/4. 665-681.
- Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna 2003: *A „Bolognai folyamat” Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó
- Jóna György 2007: Nemzetközi összehasonlító oktatáskutatási statisztikák. *Educatio*, 2007/2.
- Leuveni Nyilatkozat 2009*: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Lisszaboni Stratégia 2000*: <http://www.lsmf.hu/index.php?p=59&conid=59> – letöltve: 2009. 09. 01.

- Londoni Nyilatkozat 2007:* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Paku Áron–Marton Melinda 2009: Bologna folyamat, hallgatói mobilitás, tandíj. Megjelenés alatt: *Képzés és Gyakorlat*, 2009.
- Prágai Nyilatkozat 2001:* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf) – letöltve: 2009. 08. 18.
- Szczepanski, Jan 1969: *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Szczepanski, Jan 1963: *Socjologiczne zagadnienia wyzszezo wykształcenia*. Varsó: Wydawnictwo Naukowe.
- Tímár János 1996: Munkaerő kereslet 2010-ben: Ágazatok, foglalkozások és képzettség szerint. *Közgazdasági Szemle*, 1996/11. 995-1009.
- Tímár János (szerk.) 1999: *Átmenet a tanulásból a munka világába*. Budapest: OECD tanulmányok. PHARE