

## A FELSŐOKTATÁS MODERNIZÁLÁSÁNAK NÉHÁNY TENDENCIÁJA

**Lénárd Sándor és Rapos Nóra**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Az évtized eleje óta hazánkban is egyre markánsabban éreztetik hatásukat az egész világot érintő globalizációs problémák, (népességszaporulat, élelmezési- és nyersanyagforrások kimerülése, az ökológiai egyensúly bomlása, az egyre nagyobb intenzitású technikai fejlődés, az új életlehetőségek kutatása), melyek megoldásában az oktatásnak, így a felsőoktatásnak is jelentős szerepet kell vállalnia (Széchy, 1993). A közoktatás és a felsőoktatás világát körülvevő széles körű politikai, gazdasági, társadalmi változások mélyreható átalakulást hoznak tehát az oktatásban is. A befolyásoló tényezők között említhetők még az állami költségvetések egyre apadóbb forrásai, az ipari szektor robbanásszerű átalakulása, és ezzel párhuzamosan az egyre növekvő érdekcsoportok konfliktusának szélesedése. Mindez együtt járt az oktatás hatékonyságának és elszámoltathatóságának igényével, amely még inkább a figyelem középpontjába állította az oktatás finanszírozásának kérdéskörét. Ugyancsak az átalakulást ösztönzi az európai egyesülési törekvés, a nemzetközi piac igényeihez alkalmazkodó, megfelelő szakértelemmel és attitűdökkel rendelkező szakemberek képzésének igénye, mely kérdés közvetlenül kapcsolódik a munkanélküliség – különös tekintettel az ifjúsági munkanélküliség – általánossá válásához is. Szintén erőteljes a tudományos – technikai fejlődés hatása, amely egyszerre ötvözte a kutatások erősödését, a felsőoktatás iránti igény növekedését és a posztgraduális képzés kiterjedését is. Továbbá általánossá vált az újabb és újabb szakképesítés-, diploma megszerzése, mely a lifelong learning mára általánosan elfogadott gondolatához kapcsolódott.

E területeken megmutatózó változások egyértelműen indokolják, hogy Európa-szerre egyre többen foglalkoznak a felsőoktatás problémáival a regionális és az egységesedő kontinens szintjén is.

Az egyes országokban megjelenő helyi problémák mellett – melyek megoldására egyre inkább mikro szintű megoldásokat keresnek – jól elkülöníthetők olyan általános tendenciák, amelyek globálisan jellemzik Európát. E tanulmány keretein belül nem áll módunkban minden dimenzió bemutatása, még felsorolása sem, hiszen ez elkerülhetetlenül leegyszerűsítéshez vezetne. Munkánk során azonban igyekeztünk a kiemelt területek elemzése kapcsán a fontosabb, de az elemzés tárgyát nem képező trendek utalásszerű megjelenítésére. Ilyen, további kutatás tárgyát jelentő modernizációs elemek még az intézményi értékelés kidolgozása, az oktatás – gazdaság közti kapcsolat újraértelmezése, a nyitott- és távoktatás erősödése, az intézményi menedzsment szerepének felértékelődése és mindenekelőtt az oktatás, mint áru értelmezése.

A jelen tanulmányban elemzésre kerülő szempontok a következők:

- a felsőoktatás tömegesedése,
- a felsőoktatásra fordított bruttó nemzeti jövedelem,
- a finanszírozás forrásainak változása,
- a felsőoktatás struktúrájának átalakulása.

### A felsőoktatás tömegesedése

Az egyik legjelentősebb változás a felsőoktatás területén a hallgatók létszámának rohamos emelkedése. Ez a mennyiségi növekedés általánosnak tekinthető. Európai viszonylatban tízszeresére nőtt a felsőoktatást igénybevevők köre (1. táblázat).

1. táblázat. A hallgatói létszám növekedése Európában 1955 és 1994 között

Országok	1955		1985		1994	1955/94
	Ö	E	Ö	E	Ö	Ö
Németország	173 353	1 336 395	1 550 211	1 539 463	1 867 491	10,6
Ausztria	19 124	160 904	173 215	210 639	227 444	11,9
Belgium	37 761	103 598	247 499	123 638	285 098	7,6
Dánia	17 864	91 450	116 319	133 128	169 619	9,5
Spanyolország	62 236	882 798	935 126	1 263 507	1 469 468	23,6
Finnország	16 628	92 230	127 976	124 370	197 367	11,9
Franciaország	193 886	978 519	1 278 581	1 395 103	2 083 232	10,7
Görögország	21 055	110 917	181 901	–	314 002	14,0
Írország	11 040	39 120	70 301	56 190	117 641	10,7
Olaszország	139 019	1 176 726	1 185 304	1 668 906	1 681 944	12,1
Norvégia	5 513	41 658	94 658	77 951	176 722	32,1
Hollandia	72 512	168 858	404 866	187 958	512 403	7,1
Portugália	18 914	70 244	103 585	273 118	276 263	14,6
N.-Britannia	132 917	352 419	1 032 491	–	1 614 652	12,1
Svédország	2 647	–	183 697	–	234 466	10,4
Svájc	16 021	74 806	110 111	91 037	148 664	9,3

E : Egyetemi és egyetemi szintű képzések      Ö : Összes (Echier, 1998)

Országoként lényeges különbségek figyelhetők meg, például Norvégiában az 50-es években igen alacsony volt a hallgatói létszám, amely 1994-re több, mint 30-szorosára emelkedett. Hasonlóan intenzív növekedés tapasztalható Spanyolországban, míg ezekhez

képest jóval alacsonyabb Svájcban, Belgiumban, Hollandiában. Ez még a szerényebb ütemben növekvő országok esetében is azt jelenti, hogy az egyetemek szembe kerültek a tömegképzés problematikájával. A korábban az elitképzésre szakosodott egyetemeknek a társadalmi igények nyomására fel kellett vállalniuk a tömegoktatást. Ez egy új képzési rendszer kialakítását, új anyagi források felkutatását, korszerűbb tartalmak megfogalmazását indukálta. Az Unió országok egy része már ezt a szintet is túlhaladta, és elindult a felsőoktatás általánossá válása útján, hiszen a szakirodalomban használt meghatározás szerint a 35–40%-os részvételi arány meghatározott korcsoporton belül már az általános képzés szintjét jelenti. A magyar oktatáspolitikai is szorgalmazza a felsőoktatásban tanuló fiatalok számarányának növekedését, így 2010-re a jelenlegi 28–30%-ról 50%-ra szeretnék emelni az arányt. Természetesen az árnyaltabb elemzéshez szükséges lenne egymásra vetíteni a különböző országok képzési struktúráját, hiszen jelentős eltérések tapasztalhatók még európai viszonylatban is a felsőfokú képzés fogalmának megítélésében, más szintű, eltérő végbizonyítványt adó képzéseket tekintenek az egyes államok felsőfokúnak. Így a közzétett arányszámok sokszor tehát nem azonos tendenciákra utalnak, illetve elfedhetik a valós különbségeket.

Ez a megnövekedett hallgatói létszámnövekedés egyenlőtlenül oszlik meg a felsőoktatáson belül. A bemutatott táblázaton jól nyomon követhető, hogy a tradicionális egyetemeken kívüli képzési formák látogatottsága dinamikusabban fejlődik. Ennek a tendenciának a hátterében az a társadalmi elvárás húzódhat meg, hogy a hosszantartó, szerteágazó egyetemi képzés helyett egy rugalmasabb, a piaci igényeket jobban figyelembe vevő, rövidebb, de specializáltabb képzés alakuljon ki.

A nem egyetemi oktatás erősödését segítik elő a körülöttük megjelenő gazdasági szervezetek is. Ezzel újabb szinten kérdőjeleződik meg a felsőoktatás autonómiája, hiszen a piaci szereplők egyre erőteljesebben befolyásolják mind a strukturális, mind a tartalmi elemeket. A gazdasági szervezetekhez való kötődésben sokszor maguk az intézmények is érdekeltek, hiszen a kialakult új támogatási rendszer nem egyszer célként fogalmazza ezt meg (korábban a COMMETT, ma a LEONARDO program).

A felsőoktatás tömegessé válásának további következménye, hogy olyan társadalmi rétegekből származó diákok is nagy számban felhasználóivá váltak ennek a „szolgáltatásnak”, akik korábban alulreprezentáltak voltak (alacsonyabb jövedelmű családok, hátrányos helyzetűek, etnikai csoportok tagjai). Egy 1994-ben folytatott empirikus kutatás igazolta, hogy nyitottabbá vált a magyar felsőoktatás az alacsonyabb státuszú családok gyermekei számára is. Azonban azt is egyértelműen bemutatják, hogy az esélynövekedés mértéke nem éri el a létszámnövekedés mértékét (Székely, 1997). Ehhez hasonló növekedést mutat a nők számarányának változása ezekben az intézményekben.

Magyarországon a hallgatók létszámának alakulása bár nem éri el az európai átlagot, mégis a II. világháborút követően hatszorosára növekedett hazánkban a felsőoktatásban résztvevők száma (2. táblázat), amely a nemzetközi problémákhoz hasonló kérdések megválaszolása elé állította a hazai felsőoktatást.

A mérsékeltebb emelkedés okai között szerepelhet az is, hogy nálunk sokkal inkább a felsőoktatásba lépéskor kerül sor a szelekcióra, mintsem az oktatási folyamat során. További különbség, hogy míg a korábban vizsgált országok esetében a tömegesedést egy

gazdasági expanzió kísérte, addig Magyarországon ez a folyamat egy átalakuló társadalmi környezetben, bizonytalan gazdasági feltételek között zajlik.

2. táblázat. A magyar felsőoktatás főbb adatainak változása (KSH, 1999)

Tanév	Intézmények	Karok	Nappali hallgatók	Összes hallgató	Összes oktató	Diplomák száma	Hallgató / Oktató
1937/38	16	37	11 747	11 747	1 724	2 368	6,81
1946/47	16	37	24 036	25 252	na	2 082	–
1950/51	19	43	26 509	32 501	na	4 345	–
1970/71	74	102	53 821	80 536	9 791	18 220	8,23
1975/76	56	104	64 319	107 555	12 135	24 275	8,86
1980/81	57	95	64 057	101 166	13 890	26 863	7,28
1985/86	58	100	64 190	99 347	14 850	25 136	6,69
1986/87	54	94	64 855	98 505	15 111	24 174	6,52
1987/88	54	94	66 697	99 125	15 302	23 956	6,48
1988/89	58	98	71 689	103 041	16 242	23 705	6,34
1989/90	57	98	72 381	100 868	16 319	24 778	6,18
1990/91	77	117	76 601	102 387	17 302	24 103	5,92
1991/92	77	118	83 191	107 079	17 477	23 648	6,13
1992/93	91	132	92 328	117 460	17 743	22 384	6,62
1993/94	91	137	103 713	133 956	18 687	23 615	7,17
1994/95	91	137	116 370	154 660	19 103	24 456	8,10
1995/96	90	na	129 500	179 500	18 098	26 188	9,92
1996/97	90	na	152 889	233 657	19 716	36 790	11,85
1997/98	89	na	163 100	258 315	21 323	38 609	12,11

A felsorolt tendenciák mellett Magyarországon kiemelkedő szempontként fogalmazódik meg a hallgatói létszámok változásához kapcsolódva az egy tanárra jutó diákok arányának alakulása is. Láthattuk (2. táblázat), hogy a növekedés hazánkban is folyamatos, 1989-hez képest is 25–30%-os. Ezt az emelkedő tendenciát kísérte az elmúlt években – döntően 1995-től – az oktatók számának kényszerű csökkentése is, melynek következtében a rendszerváltás körül még 6,2:1 arány pár év alatt 12:1-re nőtt, mely valószínűsítetöleg tovább fog emelkedni az elkövetkező években. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez az adat nem éri el az 1996-os OECD országátlagot sem (OECD Indicators, 1998).

Ezen arányszámok megítélése – mint a statisztikai mutatók kizárólagos elemzése általában – sok problémát vet fel. A magyar viszonylatokra értelmezve ez az egyértelműen takarékosági intézkedés nem veszi figyelembe az új európai és a hazai felsőoktatási

rendszer és azok finanszírozása közti különbségeket. Míg Európában a képzés során tapasztalható folyamatszelekció több államban is meghatározó, addig Magyarországon ez nem számottevő. Ebben az összefüggésben ez azt is jelenti, hogy nincs felesleges ráfordítás a máshol nagy számban kimaradó hallgatókra. Továbbá egyenlőtlen a hallgatók intézmények közti eloszlása, hiszen a most alakuló egyházi és a magán felsőoktatás hallgatói létszáma elenyésző az állami intézményekhez képest (3. táblázat).

3. táblázat. A felsőfokú intézmények létszámadatai (KSH, 1999. 232. o.)

		<i>Intézmények száma</i>	<i>Oktatók száma</i>	<i>Nappali hallgatók száma</i>	<i>Hallgató / Oktató</i>
	Állami	59	17 533	108 374	6,18
	Egyházi	28	912	5 237	5,74
1994	Alapítványi	4	658	2 789	4,23
	<i>Összes</i>	<i>91</i>	<i>19 103</i>	<i>116 400</i>	<i>6,1</i>
	Állami	58	16 065	117 951	7,34
	Egyházi	28	1 258	6 302	5,00
1995	Alapítványi	4	775	5 247	6,77
	<i>Összes</i>	<i>90</i>	<i>18 098</i>	<i>129 500</i>	<i>7,2</i>
	Állami	56	16 807	127 664	7,59
	Egyházi	28	1 238	7 514	6,07
1996	Alapítványi	5	1 381	6 722	4,86
	<i>Összes</i>	<i>89</i>	<i>19 426</i>	<i>141 900</i>	<i>7,03</i>
	Állami	56	16 854	137 493	8,10
	Egyházi	28	1 416	8 570	6,05
1997	Alapítványi	6	1 441	6 826	4,72
	<i>Összes</i>	<i>90</i>	<i>19 716</i>	<i>152 889</i>	<i>7,75</i>
	Állami	55	18 021	146 302	8,12
	Egyházi	28	1 710	9 414	5,51
1998	Alapítványi	6	1 592	7 384	4,64
	<i>Összesen</i>	<i>90</i>	<i>19 716</i>	<i>152 889</i>	<i>7,75</i>

A táblázat mutatja azt is, hogy az aránylag kis létszámú, nem állami felsőoktatási intézményekben kedvezőbb az egy oktatóra eső hallgatók aránya (6,97 illetve 4,77). Ez az iskolákra általánosan jellemző mutató azonban elfedi az egyes tanszékeken oktatók valós leterheltségét. Azokon a tanszékeken, ahol a mindenkire kötelező, általános vagy alapozó tantárgyakat tanítanak (pszichológia, filozófia, matematika, fizika, pedagógia stb.), ott ez az arány sokkal rosszabb. Ennek a problémának a valós feltárása egy újabb kutatás tárgya

lehetne. Ugyanakkor érdemes megfontolni azt is, hogy az európai átlaghoz képest még mindig alacsony tanár – diák arány milyen előnyöket hordozhat magában. Talán az egyik legfontosabb eleme lehetne a hallgatók tudományos kutatásokba történő tudatosabb bekapcsolása. Ez egy új struktúra kidolgozását jelentené, melyben a hallgatók képzésének része lehetne az egyes tanszékeken folyó kutatásokban való aktív részvétel. Ennek során a diákok nem csupán elméleti ismeretekben szereznének jártasságot, hanem kutatási tapasztalathoz juthatnának, amely alapja lehetne a ma nem jól szervezett tudományos utánpótlás nevelésnek is.

#### A felsőoktatásra fordított nemzeti jövedelem

A felsőoktatásban bekövetkezett nagy demográfiai expanziót a legtöbb európai országban a finanszírozás újragondolása és egyben növekedése is kíséri (4. táblázat).

4. táblázat. Az állami költségvetésnek a felsőoktatásra fordított hányada (%), (UNESCO, Statistical Yearbook, 1995)

Országok	1950	1960	1970	1975	1986	1993
Németország	9,4	13,2	18,4	17,5	20,8	23,7
Ausztria	12,9	11,0	13,4	14,7	16,6	18,6
Belgium	8,8	6,0	13,3	15,3	17,3	17,3
Dánia	7,9	9,1	20,8	20,8	20,7	25,0
Spanyolország	17,5	8,8	18,2	15,4	–	15,3
Finnország	4,6	4,6	9,8	12,8	18,5	28,7
Franciaország	7,8	12,0	16,6	14,1	12,9	16,7
Írország	–	–	13,9	17,7	17,7	21,5
Olaszország	–	8,8	8,8	13,3	10,2	13,7
Norvégia	7,2	7,8	12,2	13,3	14,5	25,9
Hollandia	8,4	14,8	22,1	28,3	26,6	32,1
Portugália	12,2	9,6	–	10,9	12,7	14,2
Nagy-Britannia	–	–	24,8	21,4	21,4	22,3
Svédország	4,4	8,0	14,5	12,3	12,9	15,8
Svájc	–	–	17,5	17,0	18,1	20,3

Az 1950–70 évek közt a ráfordítások emelkedése, akárcsak a hallgatói létszám a gazdasági fejlődéssel párhuzamosan nőtt. Az 1970-es években bekövetkezett gazdasági válságot követően az oktatás terén is elerősödött az elszámoltathatóság igénye, mely összekapcsolódott a minőség fenntartásának problematikájával (value for money). A következő közel 15 évben nem a befektetett összeg nagyságát emelték, hanem a rendelkezésre

álló források hatékonyabb felhasználása volt jellemző. A táblázatban is a stabilizálódás figyelhető meg, miközben a diákok száma folyamatosan nőtt. Ebben a periódusban a közkiadások százalékos visszafogása, a restriktív gazdaságpolitika jellemezte az országokat. Az újabb változás a 80-as évek közepétől figyelhető meg, amikor ismét a fennálló jelei mutatkoznak, különösen az északi régiókban (Finnország, Dánia, Norvégia, Hollandia). Mindezek ellenére vannak olyan országok, ahol a növekvő ráfordítások mellett – valószínűleg a hallgatói létszám emelkedése miatt – csökken az egy főre jutó összeg (5. táblázat).

5. táblázat. Az állami ráfordítás egy hallgatóra eső hányadának relatív változása (IREDU Database, 1997)

Országok	1975	1985	1992
Németország	0,43	0,34	0,29
Ausztria	0,52	0,38	0,34
Belgium	0,54	0,39	0,29
Dánia	0,65	0,49	0,44
Spanyolország	0,20	–	0,23
Finnország	0,29	0,39	0,55
Franciaország	0,31	0,30	0,22
Írország	0,61	0,52	0,41
Olaszország	0,28	0,23	0,35
Norvégia	0,46	0,34	0,33
Hollandia	0,89	0,55	0,54
Portugália	0,48	0,50	0,42
Nagy-Britannia	0,94	0,51	0,43
Svédország	0,39	0,42	0,50
Svájc	0,70	0,47	0,44

Egy másik szemszögből világítja meg ugyanezt a problémát az is, hogy a GDP hány százalékát fordítja egy ország a felsőoktatására (6. táblázat).

Látható, hogy a kontinensen belül a ráfordítások arányában is jelentősek az eltérések (0,9–2,3%). Az elemzések kapcsán azonban érdemes azt is figyelni, hogy az egyes országok különböző nagyságú GDP-ből fordítják az adott százalékokat országuk felsőoktatására. Az észak-amerikai államok, így mindkét tekintetben kiemelkedők.

A korábban Európa északi és déli területei közt tapasztalható eltérés még mindig érzékelhető, de már nem olyan nyilvánvaló. Egy egységes Európa esetében ez a még számottevő különbség vélhetően több probléma forrása lesz. Annak ellenére, hogy a GDP összege országonként eltérő nagyságú, a ráfordítás aránya egyértelműen mutatja, hogy

egy ország stratégiai szerepet szán-e a felsőoktatásnak. Erre jó példa Finnország helyzete, amely nemcsak kiemelkedően sokat költ a legmagasabb képzési szintre, hanem egy új irányítási modellt is kialakít, a piacorientált, teljesítménycentrikus társadalmi helyzetben. Alapvető szempontként érvényesítik a teljesítménymérést, az eredményességi mutatók vizsgálatát és a felelősségvállalást. Egy alkufolyamat során az egyetemekkel külön-külön fogalmazták meg a 2000-ig elérendő célokat, melynek intézményi és hallgatói teljesítésétől függ a finanszírozás további mértéke (Höltta, 1998). Más európai országokban is megfigyelhető hasonló teljesítményfüggő pénzügyi szabályozás. Olaszországban az egyetemeken folyó oktatás és kutatás színvonalának felemelésére egy külön szervezetet, az Országos Értékelési Testületet is felállítottak. A rendszer hibájaként mutatkozik azonban az egyes diszciplínák eltérő megítélése és az, hogy nem tudják objektíven mérni az oktatók munkájának eredményességét (Boffo és Mascati, 1998). Ezek a tapasztalatok tanulságosak lehetnek Magyarországon az oktatás terén bontakozó új minőségbiztosítási rendszerhez is.

6. táblázat. A GDP-nek a felsőoktatásra fordított hányada %-ban (Eicher, 1998. 33. o.)

Ország	a GDP %-a
Kanada	3,00
Egyesült Államok	2,60
Németország	1,01
Ausztria	1,21
Dánia	2,10
Spanyolország	1,10
Finnország	2,31
Franciaország	1,20
Írország	1,60
Olaszország	0,92
Hollandia	1,84
Portugália	1,00
Nagy-Britannia	1,10
Svédország	2,30
Magyarország	1,30
Izland	1,25
Törökország	0,90

A finanszírozás hazai mutatóit elemezve látható, hogy a felsőoktatásra fordított GDP az európai átlaghoz közelít. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy ez



abszolút összegben kevesebbet jelent, s a fejlett országok utoléréséhez a rátát még tovább kellene emelni. Bonyolítja az összehasonlítást az is, hogy a felsőoktatás finanszírozásának hazai struktúrája olyan tételeket is magában foglal, melyet a fejlett országoké nem:

- a kollégiumi rendszer fenntartása,
- szociális támogatások,
- ösztöndíj, tandíj,
- beruházások (Magyar Felsőoktatás, 1998/10.).

Hazánkban a '90-es évek második felében az európai trendnél erőteljesebb takarékosági intézkedéseket fogantatosítottak. Ennek eredményeként az oktatók elbocsátására és a tandíj átmeneti bevezetésére került sor. Az évtized végére a korábbi bázisszemléletű finanszírozás gyakorlatilag összeomlott és az oktatáspolitikai kormányzat a nyugati országokhoz hasonlóan a normatív finanszírozási rendszer bevezetésére törekszik. Problémát okoz azonban, hogy még nem vált szét teljesen a képzés és az intézmények fenntartásának költsége, így nehezen képzelhető el valós megtakarítás. Mostanában az eddig biztosított képzési minőség fenntartása is kétségessé válik, mivel az egy hallgatóra jutó állami támogatás reálértékben drámaian csökken.

#### **A finanszírozás forrásainak változása**

Világszerte megfigyelhető, hogy az egyre növekvő pénzügyi igényeket az állam önmagában már nem tudja felvállalni, ezért meghatározó szerep jut a magánszektornak a felsőoktatás területén is. A téma jelentőségét mutatja az is, hogy a nemzetközi szervezetek közül az EURÓPAI UNIÓ is foglalkozott a magánoktatás kérdésével. Az EURYDICE keretében közreadott kiadvány 1992-ig vizsgálja a tagállamokban a privát szektor helyzetét az oktatásban.

Az általuk meghatározott elemzési szempontsor irányadó lehet a további vizsgálatok terén:

- törvényi keretek általában,
- iskolák típusai,
- iskolaalapítási kondíciók,
- finanszírozás a csökkenő támogatások és a tandíjak fényében,
- tantervek, tanári programok kérdése,
- bizonyítványok, minősítések elismerése,
- tanárok jogi megítélése, besorolása,
- körkép, állapotkép,
- statisztikai adatok,
- tárgymutató a reprezentatív szervezetekről (European Communities, 1992).

Az előbb meghatározott szempontsor mellett a legfontosabb kérdés a magán-felsőoktatás funkciója az egyes országok oktatási rendszerében.

A témához kapcsolódva a „The Journal of Higher Education” 1996-os számában *Zumeta* (*Zumeta*, 1996) azt mutatja be, hogy a hivatalos vagy állami oktatáspolitikai irányvonal milyen viszonyban van, mennyire befolyásolja a magán felsőoktatást egy olyan periódusban, amikor a felsőoktatással szemben támasztott követelmények egyre nőnek – mennyiségi és minőségi mutatók emelése, aktív fejlesztése, a globális kommuni-

káció igényeinek szolgálása –, de az anyagi erőforrások egyre csökkennek. A tanulmány szerint három alternatív megoldás közül választhat a hivatalos oktatáspolitikai:

- 1) nem vesz tudomást az állam a magánszféráról a felsőoktatásban,
- 2) az állam központi tervezést végez, de szerephez juttatja a magánszektor, és ezért államilag támogatja a magán intézmények diákjait,
- 1) az állam számol a magánszektorral és fel is használja céljai elérése érdekében. Bár a szabályozás és finanszírozás terén van szerepe, hagyja, hogy az irányításban, a hallgatók támogatásában a gazdasági tényezők játsszák a főszerepet.

A többtényezős vizsgálat alapján úgy találták a kutatók, hogy érdemes a versenyhelyzetet fokozni a magánszektor oktatási pozícióhoz juttatásával, kapacitásuk kihasználásával a felsőoktatásban, mert az ilyen politikát folytató államok felsőoktatási intézményeiben magasabb a hallgatói létszám. Az egyik érv tehát a magánforrások bevonására és azáltal a magánegyetemek, főiskolák létjogosultsága mellett a hallgatói létszám mutatóinak emelkedése.

Az eddiginél is árnyaltabb megközelítést igényel a finanszírozás funkciójának problémája. Az alapkérdés az, hogy a felsőoktatást közfeladatnak, alapvető társadalmi szolgáltatásnak tekintjük-e, vagy esetleg úgy értelmezzük, hogy a felsőoktatás olyan szolgáltatás, mely az azt igénylőt, vagy az abban résztvevő egyént a későbbiekben társadalmi és anyagi előnyhöz juttatja, így jogosan várható el tőle a finanszírozás egy részének vagy akár a teljes összeg átvállalása. Ebben a kérdésben a magánegyetemek és főiskolák többnyire egyöntetű álláspontot képviselnek, eltekintve a karitatív céllal létrejött intézményektől. Ugyancsak ehhez a kérdéshez tartozik, hogy a támogatást mely forrásból meríti az intézmény (7. táblázat).

A 7. táblázat adatai egyben azt az együttállást is jól szemléltetik, hogy amely országban magas a magánráfordítások aránya, ott döntően magas a GDP-ből a felsőoktatásra fordított értékhányad is.

Történelmi hagyományait és a mai gyakorlatot tekintve a magánszektor jelenléte a felsőoktatásban a legerőteljesebb. A nagyobb gazdasági mecénások, szponzorok mellett a magánszemélyek támogatása is jelentős. A táblázatból látható, hogy a magánszektor szerepe az Egyesült Államokban a legnagyobb, itt az állami és a magán finanszírozás aránya azonos. Európában nagyon változatos a kép, mert amíg Ausztriában és Németországban a magánfinanszírozás alig éri el a 10%-ot, addig Észak-Európa államaiban ez 30-40 % között ingadozik. A befizetések hátterében az adócsökkentés mellett érzelmi elemek is meghúzódnak, melynek speciális motívumai jelentősen eltérnek az európai gyakorlattól:

- több a magánegyetem, és a törvények is lehetővé teszik számukra a tulajdonszerzést,
- nagyobb a versengés az egyetemek között,
- a diákokat ügyfélnek tekintik,
- a sport jelentős szervező erő a diákok és a szponzorok körében,
- szorosabb az együttműködés a felsőoktatási intézmények, az ipar és az üzleti szféra között (*Mora és Gines Norgent, 1998*).

Az európai oktatásban is bevett gyakorlatnak számít a privát források felhasználása, hiszen sem az állami, sem a magán felsőoktatási intézményi lét nem jelent kizárólagossá-

got a finanszírozás terén. A magánoktatás is kaphat állami támogatást direkt vagy indirekt – adókedvezmény, ösztöndíj-támogatás, utazási kedvezmények – formában.

7. táblázat. A felsőoktatás finanszírozásának megoszlása (Eicher, 1998/1. 33.)

Ország	A felsőoktatás költséghányada (%)		Összköltség a GDP hányadában (%)
	állami forrásból	magán forrásból	
Kanada	83	27	3,00
Egyesült Államok	50	50	2,60
Németország	90	10	1,01
Ausztria	91	9	1,21
Dánia	62	38	2,10
Spanyolország	73	27	1,10
Finnország	78	22	2,31
Franciaország	75	25	1,20
Írország	69	31	1,60
Olaszország	89	11	0,92
Hollandia	76	34	1,84
Portugália	80	20	1,00
Nagy-Britannia	82	18	1,10
Svédország	65	35	2,30
Magyarország	69	31	1,30
Izland	56	44	1,25
Törökország	89	11	0,90

A magánegyetemek és főiskolák gyorsabban reagálnak a piaci igények változásaira, vagy közvetlen ezen igények kielégítésére alakulnak, szakosodnak. Ahogy *Julien Schweitzer* nyilatkozatában olvashatjuk két típusú magánoktatási intézményt különíthetünk el (*Setényi*, 1992):

- a profitorientált intézményeket, melyek vonzó jövedelemforrást nyújtó vagy szakember hiánnyal küzdő ágazatok utánpótlását vállalják fel magas tandíjak fejében,
- a non-profitorientáltakat, ahol az intézmények általában vallási, egyházi iskolák vagy alapítványi támogatásból működnek.

Mindez természetesen nem jelenti az állam a helyi kormányzatok szabályozói, irányítói, finanszírozó tevékenységének kivonulását a felsőoktatásból. Inkább szemléletváltozásról beszélhetünk, ahol az oktatási kormányzat elsődleges feladata, hogy a külön-

böző életkorú csoportok, egyének számára a magas színvonalú oktatás és képzéshez jutás feltételeit biztosítsa.

Figyelembe kell azonban venni a kikerülhetetlen pénzügyi problémák mellett azt is, hogy az alternatív megoldások kockázatot is rejtjenek magukban, s a kockázatok mérlegelésénél látni kell, hogy a felsőoktatás kérdése meghatározza egy ország versenyképességét, kulturális fejlődésének forrását, irányát.

A szabályozás, a finanszírozás mellett érdemes megvizsgálni a tartalmi elemeket is. Mely területre irányul leginkább a magánszféra a felsőoktatásban? Vagyis mely ágazatok támogatásában vállal szerepet a magánszektor?

Ahogy az imént említettük, profit- és non-profitorientált intézményeket érdemes megkülönböztetni. Az egyes helyi változatoktól eltekintve – például Spanyolországban, ahol a katolikus egyház szerepe a meghatározó – általában az üzleti, gazdasági élethez kapcsolódó intézmények száma kezd megerősödni a felsőoktatásban, szemben a közoktatással, ahol inkább az alternatív irányzatokhoz kötődő iskolamodellek terjedése jellemző.

Akárcsak Európában, úgy az utóbbi években hazánkban is az állami felsőoktatási intézmények is igyekeznek egyre intenzívebben kihasználni a privát források támogatásait, vagy olyan szolgáltatásokat nyújtani – szakértői hálózat megszervezése, tanácsadás, profitorientált, a piaci igényekre közvetlenül reagáló tanfolyamok indítása –, amelyek kiegészíthetik az állami normatívát.

A magyar felsőoktatás átalakulásához szükséges feltételek megteremtéséhez több dokumentum is kapcsolódott: „A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig” (1992), a Felsőoktatási Törvény (1993) és annak módosítása (1996).

Az állami felsőoktatás átalakítását több tényező indokolta:

- az intézményi széttagoltság,
- az alacsony hallgatói létszám,
- az alacsony tanár - hallgató arány,
- az oktatás infrastrukturális elmaradottsága.

Az ebből fakadó változások a következő tendenciákhoz vezetnek:

- a beiskolázás növeléséhez,
- az interdiszciplináris programok indításához,
- új erőforrások bevonásához.

Mindezek a jelenségek Magyarországon is magukkal hozták – természetesen más tényezőkkel együtt, például a tartalmi fenntartói sokszínűség, alternativitás igénye – a magánegyetemek megjelenését.

Ha megfigyeljük a Magániskolák almanachját 1992-ben még összesen három állami-lag elismert magán felsőoktatási intézményt találunk (Magániskolák almanachja, 1992), 1993-ra a 25 állami egyetem mellett 5 új egyetem is megjelent, s a 34 állami főiskola mellé 23 egyházi és 5 magán-, illetve alapítványi főiskola zárkózott fel (*Jelentés*, 1996).

Az 1996-97-es adatokat vizsgálva megfigyelhetjük, hogy az egyházi intézményeket nem számolva 6 – 7 iskolára nőtt a magán oktatásban szereplő intézmények száma (Magániskolák almanachja, 1997).

Ennél is érdekesebb, hogy az iskolák közel fele üzleti, informatikai, gazdasági ismeretek képzésére szakosodott intézmény. Ezen üzleti iskolák megalakulásának valószínűsíthető oka az, hogy a '80-as évek vége óta tartó átalakulások nyomán viszonylag rövid

idő alatt több tízezer vállalkozás alakult. Nagy részük kis és közép méretű, illetve magasabb a külföldi érdekeltség aránya is. A megnövekedett szakemberigénynek az állami oktatás hazánkban sem tud megfelelni. Új ismeretkörök együttes megjelenésének igénye vált mindennapivá (szervezési, vezetési, ellenőrzési ismeretek, könyvvitel, marketing, jogi alapismeretek, gyakorlati képzettség). Az újonnan alakuló magánintézmények könnyebben reagálnak ezekre az igényekre, hisz őket nem kötik évtizedes hagyományok és közvetlenebb kapcsolatban állnak a piaci szereplőkkel is.

Látható, hogy az egyébként tartalmi megújulással is küszködő felsőoktatási rendszer hazánkban is szembekerült a piaci kihívásokkal, de még nem talált olyan erős támogató szférát, amely hatékonyan kiegészíthetné a központi finanszírozást, holott a nyugat - európai és az amerikai minták alapján a magánszektor hathatós támogatást tudna nyújtani. Ez nem csupán a magán és az egyházi felsőoktatás számára jelenthet megoldást, hiszen a bankokat, a nagyvállalatokat az állami oktatás keretein belül is érdekeltté kellene tenni a megfelelő szakemberképzés, az utánpótlás biztosítása, a kutatások támogatása terén. Egyelőre ennek még komoly akadálya a magyar gazdaság instabilitása, a befektetések hosszú távú megtérülésének bizonytalansága, a hitelkonstrukciók kidolgozatlansága.

A hazai magánegyetemek és főiskolák helyzete még nem kialakult. Jól mutatják ezt azok a történetek is, amelyek a miskolci és a székesfehérvári példákhoz hasonló rendezetlen, kaotikus képet festenek. Mégis látni kell, hogy jól átgondolt formában és szerkezetben, az akkreditációs folyamat segítségével is biztosított jó színvonalon végzett magánoktatásnak helye van a felsőoktatás rendszerében.

## **A felsőoktatás struktúrájának megváltozása**

### *a) A képzési formák változása*

A világ arculata jelentős változáson ment már keresztül ebben az évszázadban, de a tudomány és a technika jelenlegi és várható fejlődése egy sor további kihívást vetít az ezredforduló társadalmá elé. Különösen nehéz azt előre megjósolni, hogy milyen lesz a munkaerőpiac, milyen munkalehetőségek közül választhat a jövő nemzedéke, és ezek betöltéséhez milyen elsajátított szaktudással és a gyakorlatban alkalmazható ismeretekkel kell majd rendelkeznie. A jövő problémája felveti a jelen oktatási struktúra hatékonyságának átgondolását és egy új szemléletű stratégia kialakítását a munkaerő újratermelésének területén.

Ez a jövőkép világszerte hasonló kérdéseket vet fel és azonos irányú tendenciák felerősödését idézi elő. Úgy tűnik, hogy az egész életen át tartó oktatás koncepciója (lifelong learning) válik meghatározóvá Európában. A korszerű pedagógiai elméletek a tanulást élethosszig tartó tevékenységként definiálják az oktatási struktúra teljes vertikumában. A fejlett országokban a folyamatos- és felnőttképzés bővülő számban egészíti ki a tradicionális egyetemi képzést (8. táblázat.).

Az összehasonlításból látható, hogy a kontinens országaiban az elmúlt 15 évben, ha eltérő ütemben is, de megerősödött az egyetemen kívüli felsőfokú képzés. Kiugró a növekedés Spanyolországban (megnégyszereződött), Finnországban és Franciaországban (megduplázódott), ezzel szemben Olaszországban és Ausztriában növekedés alig tapasztalható.

talható. Néhány országban már többen tanulnak egyetemen kívüli képzés keretében, mint egyetemiben, így Hollandiában és Belgiumban, Írországból is. Természetesen ez szorosan összefügg a korábban elemzett tömegesedéssel is.

8. táblázat. Az egyetemi és az egyetemen kívüli képzés változása (UNESCO, *Statistical Yearbooks*, 1997)

Országok	1985		1994	
	Egyetemi képzés	Egyetemen kívüli képzés	Egyetemi képzés	Egyetemen kívüli képzés
Németország	1 336 395	213 816	1 867 491	328 028
Ausztria	160 904	12 311	210 639	16 805
Belgium	103 598	143 901	123 638	161 460
Dánia	91 450	24 869	133 128	36 491
Spanyolország	882 798	52 328	1 263 507	205 961
Finnország	92 230	35 746	124 370	72 997
Franciaország	978 519	300 062	1 395 103	688 129
Írország	39 120	31 181	56 190	61 451
Olaszország	1 176 726	8 578	1 668 907	13 038
Norvégia	41 658	53 000	77 951	98 771
Hollandia	168 858	236 002	187 958	324 445
Svájc	74 806	35 305	91 037	57 591

A gazdaság technikai fejlődése megköveteli, hogy az iskoláskorú népesség oktatása mellett kialakuljon egy olyan – elsősorban a felnőtteknek szóló – képzési kínálat, amely biztosítja a munkaerő folyamatos továbbképzését. Ennek az iskolarendszeren kívüli képzésnek a hatékony működése több tényező együttes meglétét feltételezi:

- a folyamatos képzésre vonatkozó oktatáspolitikai stratégiát,
- anyagi források bekapcsolását ebbe a képzésbe,
- a képzési kínálat bővítését,
- az aktív népesség motiválását a folyamatos képzési programokon történő részvételre,
- a felsőoktatásban olyan szakemberek képzését, akik egyaránt tudják fejleszteni az emberek ismeretszerző és kreatív képességét az át- és továbbképzések során, illetve ennek az új szemléletnek a fényében tudják nevelni a következő nemzedéket,
- az esti-, levelező- és távoktatási képzés tartalmi megújítása.

Ez a koncepció a mainál sokkal szorosabb együttműködést kíván meg a felsőoktatás és a közoktatás intézményei között, éppúgy, mint az iskolarendszeren belüli és iskolarendszeren kívüli képzések között. Erre jó példa figyelhető meg Angliában, ahol megszületett az egyetemek és az iskolák közötti együttműködésen alapuló akciókutatás,

melynek során az iskolákat aktívan bekapcsolják a pedagógusképzésbe az egyes intézményekbe kihelyezett továbbképzések révén (Day, 1998).

Az átalakuló közoktatás és szakképzés mellett a felsőoktatási intézmények szerkezete is átalakul. A hagyományos nappali képzés mellett teret hódít az esti és levelező képzés, melynek számaránya az összes hallgató létszámához képest folytonos növekedést mutat (9. táblázat).

9. táblázat. A felsőfokú intézmények hallgatóinak a képzés formája szerinti megoszlása (KSH, 1999. 226. o.).

Intézmény	1980	1990	1995	1996	1997	1998
	57	77	90	89	90	89
Nappali tagozatos hallgató	64 100	76 601	129 500	142 113	152 889	163 100
Esti és levelező hallgató	37 100	25 786	50 000	56 919	80 786	95 215
Összes hallgató	101 200	102 387	179 500	199 032	233 657	258 315
Oklevelet szerzett nappali tagozatos hallgató	14 900	15 963	20 024	22 128	24 414	25 338
Esti és levelező tagozatos hallgató	12 000	8 140	6 213	9 085	12 379	13 271
Összes oklevelet szerzett hallgató	26 900	24 103	26 237	31 213	36 790	38 609

Az esti és a levelező képzésben résztvevő hallgatók száma a '90-es évek elején drasztikusan visszaesett 37 100 főről 25 786 főre, majd az évtized közepére lassú emelkedésnek indult. Ez a fejlődés az évtized végére felgyorsult, közel háromszor annyian választják ezt a képzési formát, mint a rendszerváltás előtt (25 786 főről 95 215 főre). Mindezek az adatok a posztgraduális képzés szükségességét és a most alakuló távoktatás fejlesztését igazolják. Ahhoz, hogy Magyarországon ez a folyamat tovább fejlődjön, és a felnőttképzés a piaci várakozásoknak megfelelően a korábban felsorolt feltételeken túl a képzések finanszírozási problémáját is meg kellene oldani. A felnőttként továbbképzést vállalók költségeinek egy részét az államnak és/vagy a munkaadónak kellene átvállalnia valamilyen pénzügyi konstrukció keretében.

Ilyen megoldás lehet:

- a személyi jövedelemadó-kedvezmény,
- meghatározott időközönként (pl. 5 évente) a kötelező tanfolyam részvételi díjának átvállalása (pl. a pedagógusok esetében 7 évente kötelező továbbképzés és annak állami támogatása),
- tandíjhitel általánossá tétele (hasonlóan a felsőoktatásban egyébként is létre hozandó hitelkonstrukcióhoz).

A pénzügyi feltételek megteremtése mellett azonban nem szabad megfélekedni a tartalmi korszerűsítésről sem. Bár egyértelmű a felsőoktatás iránti társadalmi kereslet megnövekedése, sajnos nem állíthatjuk, hogy a képzésben részt vevők a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzést kapnak. Ennek értelmében valaki vagy tovább marad az oktatási rendszerben, vagy munkanélküli lesz, vagy időszakos munkát vállal (*Szabó, 1998.*) Természetesen fontosnak ítéljük az egyén oldaláról is a felsőoktatás szerepét a munkanélküliség elkerülésében – az intézményeknek is érdeke minél több hallgató egyidejű képzése –, ugyanakkor a hatékonyság szempontjából a tartalmi változást elengedhetetlennek tartjuk.

#### *b) Az integráció*

A magyar felsőoktatás szerkezeti változásának aktuális problémája az integráció kérdése. Olyan gazdasági és politikai helyzet alakult ki, amely szükségessé tette ezt a lépést. Az integrációs folyamatot heves vita övezte, de úgy tűnik, ez lehet a legfontosabb eszköze a felsőoktatás modernizációjának.

Az uniós csatlakozási törekvéseink egyértelmű irányt szabnak, hiszen a hazai felsőoktatás csak akkor lehet versenyképes egy közös piacon, ha szerkezeti felépítése, hatékonysága és autonómiája a fejlett országokéhoz hasonló lesz. Ebben a kérdésben azonban nem lehet eltekinteni egy – egy ország adott történelmi – társadalmi környezetéből kialakult politikai viszonyrendszerétől, és emiatt óvakodni kellene más országokban kialakult megoldások feltétlen átmásolásától. Az Európában nyomon követhető trendek ismerete azonban hozzásegíthet egy sikeresebb átalakulási folyamat lebonyolításához.

A felsőoktatási integrációs programok hátterében többnyire gazdasági megszorítások húzódnak meg, különösen azt követően, hogy a felsőoktatási intézményekbe való bejutás egyszerűbb lett, és ennek hatásaként a hallgatói létszám növekedése következett be. A kormányzatok (pl. Hollandia, Ausztrália) egy kidolgozott stratégia mentén a pénzügyi támogatások megvonását helyezték kilátásba az intézményi egyesülést ellenzókkal szemben (*Hrubos, 1998.*)

Rövidtávon ezek az összevonások – már ahol megtörténtek – nem eredményeztek költségvetési megtakarításokat. Az intézmények szintjén hosszadalmas alkufolyamat alakult ki abban a kérdésben, hogy ki – kivel társuljon. A konkrét partnerválasztást végül a pénzügyi ösztönzés és a politikai nyomás együttesen alakította ki, és a döntésekben a tényleges szakmai, az oktatással kapcsolatos megfontolások másodlagosak maradtak. Az intézményen belüli feszültségeket, a személyes reakciókat, az egyéni sorsok alakulását nem vizsgálták, pedig ezek általában csökkentik a személyzet munkamorálját. Érdemes lenne ezeket is beszámítani az integráció költségeibe. Az összekapcsolódás igazi nyertesei a hallgatók lehetnek, akik számára bővíthetnek a választási lehetőségek egy átjárható intézményen belül.

Hazánkban az egyetemek és főiskolák egybeolvadásának gondolata még a rendszer-váltás hajnalán az Európához való gyors kapcsolódás reményében született. A Világbank átvilágító tanulmánya megállapította, hogy Magyarországon túl sok az egymástól függetlenül működő kis hallgatói és oktatói létszámú felsőoktatási intézmény, ami ésszerűtlen, gazdaságtalan és pazarló. Ennek ismeretében a Világbank csak azzal a feltétellel



folyósított hitelt, hogy Magyarország kialakítja az egyetemek és főiskolák átlátható rendszerét, vagyis, ha az intézményeket integrált egységekké vonják össze.

Az integrációtól nem azt várják, hogy a felsőoktatás összköltsége kevesebb legyen, hanem, hogy az egy hallgatóra jutó reálérték csökkenjen. Ez többnyire be fog következni az olcsóbb szakok hallgatói létszámának növekedésével párhuzamosan, de az egyetem költségvetése abszolút értékben ettől még nem lesz kevesebb. Az új forrásokhoz jutás reményében megindultak a közeledések a házassági szándékot mutató egyetemek és főiskolák között. Ez ott, ahol többé – kevésbé evidens a szervezetenként egyesíthető intézmények köre, mint Debrecenben, Szegeden, Pécsen vagy Kecskeméten, kevesebb problémát okoz, míg más esetekben – különösen a fővárosban – ezek a problémák azonban jelentősek voltak (*Magyar Felsőoktatás*, 1998).

Az „egy város egy egyetem” elve tálcán kínálta magát, valódi együttműködés azonban nehezen körvonalazódott, bár néhány intézmény – igaz főleg térségi jelleggel – megvalósítani látszik ezt a mintát: Pécsi Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Miskolci Egyetem stb. A közös pénzből könyvtár, számítógépes központ épült, létrehoztak egy-egy „közös” szakot, de a rektori és dékáni hivatalok, intézetek és tanszékek továbbra is élnek önálló életüket csakúgy, mint eddig.

Nem sikerült még megvalósítani, a diákok zökkenőmentes áthallgatását egy másik intézménybe. További probléma az, hogy az egyetemeken az első három évben hagyományosan az elméleti alapozás dominál, és ez nem kompatibilis az azonos profilú főiskolák anyagával, így a hallgatók kilépése három év után gyakorlatilag nem lehetséges, a főiskoláról való bekapcsolódás pedig rendkívül nehéz. A tananyag struktúrája is reformra szorul. Úgy tűnik, hogy a „fogyasztóról”, a hallgatóról esik a legkevesebb szó az intézményi átalakítások során. Jelenleg sincs egységes álláspont az integráció kérdésében. Érvek és ellenérvek hangzanak el szakmai és politikai oldalról egyaránt. Most azonban már új helyzettel állunk szemben, hiszen 2000. január elsejétől 55 állami felsőoktatási intézmény helyett csak közel 30 működik. A 2000-es év még valószínűleg az átmenet ideje lesz, hisz idén alakultak meg jogilag is az új intézmények.

## Irodalom

- A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig, (1992): Felsőoktatási Tárcaközi Vegyes Bizottság, Budapest.
- Az 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról
- Az 1996. évi LXI. Törvény a felsőoktatásról
- Boffo, S. és- Mascati, R. (1998): Evolution in the Italian higher education system many tribes, many territories many... godfathers. *European Journal of Education*, 3. sz. 349–359.
- Day, Chr. W. (1998): The role of higher education in fostering lifelong learning partnerships with teachers. *European Journal of Education*, 4. sz. 419–432. Education at a glance OECD.
- Eicher, J. (1998): The Costs and Financing of higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 1. sz. 32–39.
- Gidai Erzsébet (1997): *Gazdaság, Oktatás, Kutatás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Höltta, S. (1998): The funding of universities in Finland. *European Journal of Education*, 1. sz. 55–63.

- Hrubos Ildikó (1998): Nemzetközi tapasztalatok az integrációról. *Magyar Felsőoktatás*, 9. sz. 24–25.
- Human resources, Education, Training and Youth of the Commission of the European Communities by the European Unit of EURYDICE, 5–6.
- IREDU Database, 1997.
- Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- Kiss Endre (1996, szerk.): *Átalakuló Magyarország*. Friederich Ebert Alapítvány, Budapest.
- Magániskolák almanachja 1992–93*. (1992): Alapítványi és magániskolák egyesülete, Budapest.
- Magániskolák almanachja 1996–97*. (1997): Alapítványi és magániskolák egyesülete, Budapest.
- Magyar Statisztikai Évkönyv 1998*. KSH, Budapest, 1999. 102–104.
- MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben V. Finanszírozás (1998): *Magyar Felsőoktatás*, 10. sz. 10–25.
- MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben. Integráció (1998): *Magyar Felsőoktatás*, 10. sz. 10–25.
- Mora, J. és Gines és Nogent, M. (1998): Seeking new resources for European Universities the example
- Nyitrai Ferencné (1996, szerk.): *A felsőoktatás helyzete, finanszírozása az ezredfordulóra tervezett változása az OECD - országokban és Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- of fund raising in the US. *European Journal of Education*, 1. sz. 55–63.
- Priváté/non - state education (1992): Forms and status in the member states of the European Community
- Setényi János (1992): Világbanki hitel. Interjúalany: Julien Schweitzer. *Educatio*, 2. sz. 261–282.
- Széchy Éva (1993): Korunk globális problémái és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 61–64.
- Török Imre (1998): Finanszírozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 1. sz. 17–26.
- UNESCO Statistical Yearbooks*. Belgium, 1997.
- Zumeta, W. (1996): A framework of the design of state education policies for an era of increasing demand. *The Journal of Higher Education*, 4. sz. 367–425.

## ABSTRACT

SÁNDOR LÉNÁRD AND NÓRA RAPOS: INTERNATIONAL AND NATIONAL  
TENDENCIES IN MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

The wide range of political, economic and social changes surrounding the world of public and higher education has resulted in dramatic transformations in education as well. Among the most dominant controlling forces we need to mention the decreasing financial support from state subsidies, the impulsive transformation of industry, the growth of unemployment among the young, and the increasing conflict between the most powerful interest groups. Other causes are the trends towards a unified Europe and the willingness to instruct experts with extensive knowledge and favourable attitudes conforming to the expectations of the international market. The changes in these areas clearly affirm the growing number of experts in Europe as well as in the world who are involved in research on the problems of higher education on the regional and continental levels. Besides local problems in individual countries, we can classify general tendencies, which are global or characteristically European. Among these similar features we may observe the followings (1) the development of mass higher education; (2) changes in the proportion of subsidies; (3) changes in the sources of subsidies; (4) a the transformation in the structure of higher education.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 33–51. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lénárd Sándor és Rapos Nóra, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet H-1146, Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.