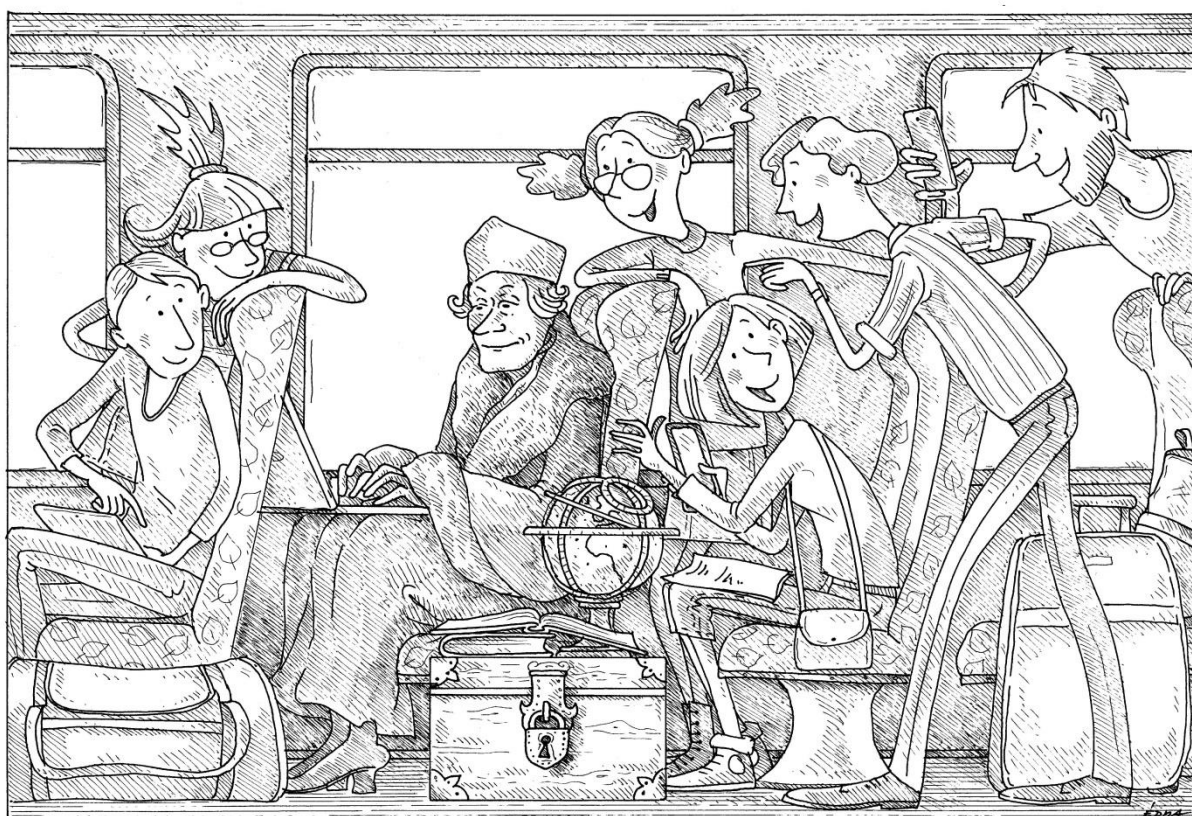


Vágó Péter

ERASMUS & Co.

Bevezetés a hallgatói és oktatói mobilitás világába



Vágó Péter

ERASMUS & Co.

Bevezetés a hallgatói és oktatói mobilitás világába

GROTIUS KÖNYVTÁR

2018

© Vágó Péter, 2018

Ez a dokumentum elektronikus formában magáncélú, nem kereskedelmi felhasználásra szabadon másolható, illetve terjeszthető, amennyiben ez a dokumentum tartalmának megváltoztatása nélkül és a forrásra való megfelelő hivatkozással történik. A címlapképet és a többi illusztrációt a dokumentumból kimásolni és a könyv egészétől elválasztva felhasználni tilos.

ISBN 978-615-00-2891-0

Budapest, 2018
Szakmai lektor: Hrubos Ildikó
Címlap illusztrációja: Szűcs Édua
Szerkesztés: Redmond Kft.
Felelős kiadó: Gálik Zoltán
Megjelent a GROTIUS KÖNYVTÁR sorozatban.
Internet: www.grotius.hu
E-mail: szerk@grotius.hu
Kiadó: Redmond Kft.

A kézirat lezárva: 2018. március 31.
A könyvben szereplő fotókat a szerző készítette.

Konsztantinosz P. Kavafisz (1863-1933):

Ithaka

Ha majd elindulsz Ithaka felé,
válaszd hozzá a leghosszabb utat,
mely csupa kaland és felfedezés.
A Küklopszoktól és Laisztrügonoktól,
s a haragvó Poszeidóntól ne félj.
Nem kell magad védened ellenök,
ha gondolatod tiszta és egyetlen
izgalom fűti tested s lelkedet.
A Laisztrügonokkal, Küklopszokkal, a bőszt
Poszeidónnal sosem találkozol,
hacsak lelkedben nem hordozod őket,
hacsak lelked nem áll velük utadba.

Válaszd hozzá a leghosszabb utat.
Legyen minél több nyári hajnalod,
mikor – mily hálás örömmel! – először
szállhatsz ki sose látott kikötőkben.
Állj meg a föníciai pultok előtt,
válogass a jó portékák között,
ébet, gyöngyházat, borostyánt, korallt,
és mindennemű édes illatot,
minél többet az édes illatokból.
Járj be minél több egyiptomi várost,
s tanulj tudósaiktól szüntelen.

Csak minden gondolatod Ithaka legyen;
végső célod, hogy egyszer oda juss,
de ne siess az úttal semmiképp.
Inkább legyen hosszú, minél hosszabb az út,
hogy évekkal rakva szállj ki a szigeten,
az út aratásával gazdagon,
s ne várd, hogy Ithaka majd gazdagon fogad.

Neki köszönöd a szép utazást,
mit nélküle sosem tehetnél volna meg,
hát mi mást várhatnál még Ithakától?

Nem csaphat be Ithaka, ha szegény is:
a szerzett tudásból s tapasztalatból
máris megtudhattad, mit jelent Ithaka!

Somlyó György fordítása

TARTALOM

ELŐSZÓ (Dr. Navracsics Tibor)	7
BEVEZETÉS	10
 I. RÉSZ: ÁLTALÁNOS TUDNIVALÓK A FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁSRÓL	17
1. A nemzetközi mobilitás helye és jelentősége a felsőoktatásban	18
1.1. A felsőoktatási mobilitás történelmi változásai	18
1.2. A felsőoktatási mobilitás alapvető jellemzői napjainkban	22
1.3. A mobilitásban való részvétel motivációi	26
1.3.1. Hallgatók és oktatók: az egyének szintje	26
1.3.2. Az egyetemek és főiskolák: az intézményi szint	32
1.3.3. Az egyes országok: a nemzetállam szintje	37
2. A felsőoktatási mobilitás kérdése és az európai integráció	43
2.1. A felsőoktatási mobilitás szerepe és jelentősége az európai integrációs folyamatban: a mobilitás támogatásának gazdasági és politikai szempontjai	43
2.2. Az európai felsőoktatási mobilitás ösztönzése 1957-2017: a Római Szerződéstől az Európai Felsőoktatási Térségig	49
3. Erasmus 1987-2017: az Európai Unió által támogatott felsőoktatási mobilitás – áttekintés és elemzés	64
3.1. Egy nehéz kezdet: az Erasmus-program útja az első tervezettől a hivatalos meghirdetésig	64
3.2. Az Erasmus első három évtizede: szervezeti keretek, működési alapelvek és számszerű eredmények	73
3.3. A 30 éves Erasmus-mobilitás értékelései: hangos méltatások és látens kritikák	85
3.4. Erasmus-részképzés: egy koncepció elméletben és gyakorlatban	96
3.5. Erasmus: a nagy lehetőség és/vagy a nagy élmény? A részt vett hallgatók véleménye	108
3.6. Jellemző problémák és lehetséges megoldások	118
3.7. Kitekintés: merre tovább, Erasmus?	141
4. Hallgatói és oktatói mobilitás Magyarországon	152
5. Összegzés, következtetések	167
 II. RÉSZ: GYAKORLATI ÚTMUTATÓ A KÜLÖNBÖZŐ MOBILITÁSI LEHETŐSÉGEK IRÁNT ÉRDEKLŐDŐKNEK	174
1. Általános megjegyzések	175
2. Szempontok az egyéni mobilitási célok átgondolásához	178
3. Különböző mobilitási lehetőségek: pár napos utaktól a több éves képzésekig	181

4. A sikeres pályázat három alapvető feltétele	186
4.1. A szükséges szakmai teljesítmény	186
4.2. A szükséges nyelvtudás.....	187
4.3. A lehetőségekről való aktív tájékozódás	191
5. A mobilitáshoz szükséges anyagiak	195
6. Magyar hallgatóknak és oktatóknak mobilitási ösztöndíjakat ajánló intézmények és programok.....	198
7. Mikor érdemes megpályázni egy adott lehetőséget?.....	202
8. Egy pályázat tipikus elemei és a pályázati folyamat.....	204
9. A külföldi tartózkodás előkészítése és a kint töltött idő hatékony kihasználása.....	208
10. Néhány javaslat szülőknek: gyerekek és fiatalok mobilitási felkészítése	214
Záró gondolatok: a mobilitásban részt vevő hallgatók és oktatók társadalmi felelőssége.	218
 HIVATKOZÁSJEGYZÉK.....	221
 A SZERZŐRŐL	248

ELŐSZÓ

Magyar biztосként az Erasmus-program felelősének lenni különleges szerep. Harminc évvel ezelőtt Európa nemcsak ideológiaiag, de területi értelemben is megosztott volt, egy Erasmushoz hasonló nemzetközi diákcsera programban való részvétel pedig egy soha be nem teljesülő álmoknak tűnt a közép- és kelet-európai országok diákjai számára. Napjainkban ehhez képest évente több mint 4000 magyar hallgató vesz részt az Erasmus-programban és még ennél is nagyobb számú külföldi hallgató érkezik Magyarországra, hogy hazánk egyetemlein és főiskoláin tanuljanak egy félét. A programban való részvétel mára már a közép-kelet-európai felsőoktatás szerves része és egyre inkább azzá válik.

2018-ban más jellegű kihívásokkal kell szembenéznünk. Napjainkban az EU diákjainak több mint 20%-a küszködik nehézségekkel az olvasás, matematika és a természettudományok területén és sokuknak hiányosságai vannak a digitális kompetencia területén is. 2012 és 2015 között az alulteljesítés az oktatás terén csak rosszabbodott az egész Európai Unió területén. Az oktatás terén tapasztalható hiányosságok, alulképzettség még mindig generációról generációra öröklődnek, a sebezhető társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkező tanulók és hallgatók pedig továbbra is többségben vannak az alulteljesítők között. Európának ezen felül meg kell birkóznia a tanulók teljesítménye és a technológiai, digitális és gazdasági újításokhoz, kreativitáshoz és vállalkozások indításához szükséges tudás, készségek és kompetenciák közötti látványos eltéréssel.

Szándékaink szerint az új, 2020 utáni Erasmus-program ezekre a kihívásokra ad megfelelő választ. A program a többéves pénzügyi keretre vonatkozó bizottsági javaslat legkiemeltebben támogatott eleme, a költségvetés megkészszerzése az új, innovatív és rugalmas mobilitási lehetőségekre tekintettel a résztvevők számának megháromszorozódását teszi majd lehetővé a javaslat szerint. Célunk továbbá, hogy erősítsük a program befogadó jellegét és elérhetővé tegyük a hátrányos háttérrel rendelkező fiatalok számára is. Stratégiánk része, hogy előremutató tudást adjon és napjaink igényeinek megfelelő készségeket és kompetenciákat is fejlesszen a program.

Az európai oktatáspolitikai fejlesztése befektetés a jövőbe. Az Erasmus költségvetésének megkészszerzése egy új összefüggés része: mára az oktatáspolitikai és egy Egységes Európai Oktatási Térség kialakítása a tagállamok új prioritásává vált. Egy olyan térség kialakításáért dolgozunk, amelyben a mobilitás az oktatás része, és amelyben az oklevelek, készségek, tapasztalatok határokon átnyúló elismerése egy gyors és kiszámítható folyamat.

Az Erasmus-program jóval többet jelent egy mobilitási lehetőségnél: a nyitottság, a perspektíva változtatására való készség és a közös megértésre való törekvés készségének kialakítását. Az Erasmus nagyban hozzájárul az európai értékek átadásához, legfőképpen a szolidaritás, egymás elfogadása és a társadalomban való aktív részvétel terén. A program az együttműködés, az egymástól való tanulás és a bizalom pozitív élményét biztosítja, amely segít túllépni a különböző kulturális, szociális és gazdasági háttérből származó különbségeken. Miközben a résztvevők új nyelveket, új szemléletmódot sajátítanak el, azt is megtanulják, mit jelent az európai polgárság eszméje a gyakorlatban, ami különösen fontos ma, a 2019. évi európai választásokra való felkészülés időszakában.

Idén ünnepelhetjük Magyarország Erasmushoz való csatlakozásának huszadik évfordulóját. Az elmúlt húsz év során a program működésével kapcsolatban rengeteg tudás, tapasztalat halmozódott fel. Közben bőségesen állnak rendelkezésre hallgatói mobilitási programokról szóló uniós és tagállami, intézményi és intézményközi értékelések, szakirodalom, a hallgatói szemszögből való gyakorlati jellegű elemzés – mint ez a könyv – hasznos és értékes forrás a jövőbeli résztvevőknek, és hiteles, értékes visszajelzés a program megalkotói és felelősei számára is.

Dr. Navracsics Tibor
Az Európai Bizottság oktatásért, kultúráért, ifjúságért
és sportért felelős tagja

A jelen könyvben közzétett információk és nézetek kizárólag a szerző véleményét tükrözik, és nem tekinthetők az Európai Bizottság hivatalos állásfoglalásának. A Bizottság nem vállal garanciát a kiadványban szereplő információk pontosságáért. Sem a Bizottság, sem a Bizottság nevében eljáró személyek nem vonhatók felelősségre az itt közzétett tartalmakért és információkért.

Mindenkinek, akik a tevékenységükkel aktívan segítik Magyarországnak nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitásban való részvételét. Nekik köszönhetően minden tanévben sok ezer külföldre kiutazó magyar és Magyarországra érkező külföldi hallgató és oktató élete válik gazdagabbá, az ország pedig a világ minden részéről (haza)hozott ismeretekkel és tapasztalatokkal gyarapodva lassan, de biztosan egy egyre élhetőbb és versenyképesebb helyé.

BEVEZETÉS

Az Odera Słubice és Frankfurt (Oder) között

30 éve, az 1987/1988-as tanévben indultak útjukra az első Erasmus-hallgatók. Az első „Erasmus-tanévben” bekapcsolódó alig háromezer hallgatót azóta már 4,5 milliónál is több társuk (köztük az 1998/1999-es tanévtől kezdődően kb. 70 ezer magyar hallgató) követte. A felsőoktatási mobilitás kapcsán Európában ma már mindenki a legnagyobb és legismertebb Erasmus-programra gondol elsőként. Nem véletlen, hogy számos intézményben, főleg a német nyelvterületen „ERASMUS & Co.” összefoglaló elnevezéssel szoktak a náluk elérhető mobilitási lehetőségekre vagy ritkábban a nemzetközi mobilitás keretében érkező hallgatókra utalni.

Az egyetemi világon kívül is népszerű, sőt talán egyenesen a legnépszerűbb európai uniós program 2017-ben egész emlékévvél megünnepeelt jubileuma alkalmából az összes részt vevő országban számos különböző, az Erasmus és a 2014 óta az Erasmus+ keretprogramban összefogott többi oktatással, szakképzéssel, ifjúságüggyel és sporttal foglalkozó EU-s program eredményeit méltató ünnepséget, e programok jelenével és jövőjével foglalkozó konferenciát és egyéb rendezvényt tartottak „Az Erasmustól az Erasmus+ programig. 30 év története” mottóval. Az évfordulóhoz kapcsolódóan természetesen számos különböző népszerűsítő és információs anyag, sajtócikk, videó, és persze néhány ezeknél nagyobb terjedelmű, az Erasmus-programmal és annak kapcsán a felsőoktatási mobilitás kérdéseivel foglalkozó szakmai és ismeretterjesztő kiadvány is megjelent. Jelen munka, immár az összeurópai jubileumi éven túl, annak főbb fejleményeit is bemutatva, és Magyarország Erasmus-programba való aktív bekapcsolódásának a 20. évfordulójáról is megemlékezve, ez utóbbiak sorához szeretne csatlakozni.

A könyv megírásával a fő célom az volt, hogy a hallgatói és oktatói mobilitás kérdései iránt érdeklődő olvasók számára elérhető legyen egy olyan magyar nyelvű, bárki által szabadon letölthető munka, amely a néhány oldalas kiadványokban olvasható információknál részletesebb tájékoztatást, egyfajta általános bevezetést ad erről a témáról, elsősorban a Magyarországon is a legismertebb mobilitási lehetőségnek számító Erasmusra fókuszálva. A mobilitásra vonatkozó ismeretek közvetítése mellett a könyv másik fontos célja, hogy a saját, egyetemi hallgatóként és doktoranduszként szerzett mobilitási tapasztalataim alapján egy gyakorlati megközelítésű rövid útmutatót adjon a különböző mobilitási lehetőségekre pályázni tervezők kezébe. Emellett bízom benne, hogy az e könyvben közölt egyes újabb adatok, illetve a témát a mobilitásban részt vevő hallgatók gyakorlatias szempontjai alapján is

vizsgálva néhány kérdés kapcsán megfogalmazott észrevételeim, javaslataim a mobilitással foglalkozó kutatók és szakemberek számára is érdekesek, illetve hasznosak lehetnek.

Milyen szakmai tapasztalatokra támaszkodva és miért írtam ezt a könyvet?

A felsőoktatási mobilitás témájával már igen régóta foglalkozom. Egyrészt jelentős gyakorlati tapasztalatom van a területről, másrészt elméleti oldalról is többször volt lehetőségem ezt a kérdéskört vizsgálni.

A Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán nemzetközi tanulmányok, majd később ezzel párhuzamosan a BCE (2012-től a Nemzeti Közszerológati Egyetem részeként müködő) Közigazgatástudományi Karán európai és nemzetközi igazgatás szakra járva elsősorban a szélesebb értelemben vett közép- és kelet-európai térség érdekelt, így a kötelező angol mellett német és lengyel nyelvet tanultam, és igyekeztem a régió országaiban személyes tapasztalatokat is szerezni.

Az egyetemi évek alatt egy félévét a Varsói Egyetemen (2010/2011. tavasz, Erasmus-ösztöndíj), egyet pedig az eisenstadti (Kismarton) Fachhochschule Burgenlandon (2011/2012. ős, CEEPUS-ösztöndíj) töltöttem. 2012 ősén két hónapig Stuttgartban, Baden-Württemberg tartomány tudományért, kutatásért és művészetért felelős minisztériumának (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) a nemzetközi és EU-s ügyekkel foglalkozó osztályán voltam gyakornok a Baden-Württemberg Stiftung Walter Hallstein-programjának támogatásával, 2013 elején pedig a szaratovi Stolypin Volga Region Institute of Administration négyhetes angol nyelvű tanulmányi programján vehettem részt cserehallgatóként. Ezek mellett kétszer voltam rövidebb tanulmányúton Németországban (Vlotho/Weser és Ludwigsburg), valamint egy-egy bécsi és krakkói nyári egyetemen.

Az Andrassy Egyetemen végzett doktori képzésemhez kötődően számos alkalommal voltam különböző, hosszabb-rövidebb idejű külföldi szakmai programokon, illetve doktoranduszként bekapcsolódhattam két nemzetközi együttműködésbe is: a bochumi Ruhr-Universitätén müködő Institut für Deutschlandforschung Europadialog nevű projektjébe és a toruńi Kopernikus Egyetemen a Rostocki Egyetem, illetve több más partner támogatásával müködő Copernicus Graduate School munkájába. A PhD-képzéshez kapcsolódóan így több alkalommal jártam Bochumban, Toruńban és Rostockban, a 2015/2016-os őszi félévben a Viadrina International Program – for Graduates (VIP) keretében a DAAD támogatásával három hónapig kutathattam a német-lengyel határvidéken Frankfurt/Oderben (Europa-Universität Viadrina) és Słubicében (Collegium Polonicum), egy-egy rövidebb rendezvényre pedig Brüsszelbe, Varsóba, Athénba, Greifswaldba, Szarajevóba, Leccébe és Lembergbe is kiutazhattam.

Szakmai megközelítésben, illetve kutatói oldalról először 2010 tavaszán találkoztam a felsőoktatási mobilitás témakörével, amikor Hrubos Ildikó tanárnőnél a Felsőoktatás-politika nevű választható tárgyat hallgattam az egyetemen, valamint a Balassi Intézet nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó igazgatóságán egy másfél hónapos szakmai gyakorlatot végeztem. Éppen ekkor került sor Budapestén és Bécsben az Európai Felsőoktatási Térség létrejöttét meghirdető ünnepi miniszteri konferenciára is, ahol a rendezvény budapesti felén a számos hallgatói önkéntes egyikeként magam is segítettem a lebonyolítást. A gyakornoki munka és a konferencia önmagukban is érdekes tapasztalatokat jelentettek, de talán még fontosabb, hogy ezek révén nagyon sok aktuális felsőoktatási témájú szakmai kiadványhoz is hozzájuthattam, amelyek jól jöttek az egyetemi választható tárgyam órai kiselőadásához és a vizsgához is.

A mesterszakos szakdolgozati témaválasztás idején aztán épp frissen visszatért Erasmus-hallgató voltam, és a program sok részlete alaposan elgondolkodtatott, így ennek a témának a feldolgozása mellett döntöttem. 2012 elején e szakdolgozat írására készülve egy 120 óra időtartamú gyakornoki tevékenység keretében bekapcsolódtam a Budapesti Corvinus

Egyetem Nemzetközi Irodájának a munkájába, így az Erasmus-program hallgatóként történő „kipróbálása” mellett annak intézményi szintű menedzselésébe is betekintést nyerhettem. A szerencsés időbeli egybeesésnek köszönhetően a „Hallgatói mobilitás Európában – az Európai Unió szerepvállalása” című szakdolgozatom írása során, illetve a júniusi védésre készülve nem csak a saját kapcsolódó tapasztalatokra és a korábbi szakmai anyagokra, hanem az éppen futó 25. jubileumi évhez kötődő számos új kiadványra, illetve sajtócikkre és nyilatkozatra, valamint a Tempus Közalapítvány 2012. május 16-án tartott 25 éves jubileumi Erasmus-konferenciáján elhangzó friss információkra is támaszkodni tudtam.

A 2012. őszi stuttgarti minisztériumi munkának köszönhetően megismerhettem a baden-württembergi felsőoktatási intézményeket a nemzetközi mobilitás kapcsán foglalkoztató kihívásokat és a területre vonatkozó német szakirodalmi és ismeretterjesztő anyagok kapcsán is nyertem egy általános áttekintést. A Németországban szerzett új ismeretekre is építve a hazatérésem után az év elejétől a Nemzeti Közszerológiai Egyetemhez tartozó Közigazgatástudományi Kar intézményi TDK-konferenciájára készítettem egy, az Erasmus-program szervezési kérdéseit vizsgáló dolgozatot „Ideál és valóság. A bürokratikus inercia jelenségének elemzése az ERASMUS-program példáján” címmel. Ezt a kari fordulón elért III. helyezés után 2013 áprilisában a XXXI. OTDK Kaposvári Egyetemen rendezett társadalomtudományi szekciójában egy különdíjjal jutalmazták (szociológia II. tagozat).

Jelen könyv megírásának ötlete 2016 elején Frankfurt/Oderben jutott eszembe, mikor a helyi egyetem doktoranduszainak tartottak egy angol nyelvű prezentációs tréninget, amelyre az éppen ott tartózkodó vendégkutatókat is meghívták. Itt mindenkinek tartania kellett egy tetszőleges témájú rövid prezentációt, amit aztán a résztvevők közösen kielemeztek. Mivel minden aktuális anyagom németül volt, az Erasmus-mobilitás témájában viszont volt egy régebbi, még egy egyetemi nyelvórára készült angol nyelvű diásorom, a tréningre inkább ezt a korábbi prezentációt dolgoztam át. Azt nem állítanám, hogy prezentálástechnikai szempontból az enyém lett volna a legjobb előadás, de tartalmilag minden résztvevőt ez érdekelt a legjobban: többeknek volt kapcsolódó saját tapasztalata, véleménye, szakterülettől függetlenül hozzá tudtak szólni, doktoranduszokként, illetve fiatal kutatókként láthatóan foglalkoztatta őket a mobilitás témaköre. Ekkor merült fel bennem, hogy a felsőoktatási mobilitás kapcsán apránként összegyűlt ismereteket és tapasztalatokat akár szélesebb körben is érdemes lenne továbbadni, főleg, mivel a 30 éves európai és a 20 éves magyarországi Erasmus-évfordulók alkalmából ismét különösen aktuális lesz ez a téma.

A feladat már csak azért is motiváló volt, mert (mint azt 2012-ben megtudtam) pontosan egyidős vagyok az Erasmus-programmal¹, így nyilván érdeklődve követem e nagyra nőtt „kortársam” fejlődését, amelynek számomra fontos szimbolikus értéke van. Az Erasmus engem folyamatosan arra emlékeztet, hogy a dolgok jó irányba is változhatnak: 1987-ben Magyarország és Lengyelország még a vasfüggöny kevésbé szerencsés oldalán éltek mindennapjaikat, 2011-ben pedig úgy tölthettem egy Erasmus-félévet Varsóban, hogy már mindkét országot az Európai Unió teljes jogú tagja volt.

A könyv előkészítéséhez nagy segítséget jelentett, hogy 2016 augusztusában a RUB Europadialog második bochumi nyári egyetemén „Drei Jahrzehnte ERASMUS: Studierendenmobilität und ihre Rolle in der europäischen Integration” címmel lehetőséget kaptam egy önálló munkacsoport vezetésére, ahol a részt vevő doktorandusz és fiatal kutató kollégákkal a témákat már e könyv vázlata szerint rendezve vitathattuk meg az általam ajánlott olvasmányok és az ő vonatkozó tapasztalataik alapján.

A munka jelentős része már 2017 közepén elkészült, de mivel más feladatok mellett csak erősen változó intenzitással tudtam ezen az anyagon is dolgozni, illetve a 30 éves Erasmus-jubileum kapcsán rengeteg releváns új anyag jelent meg, az ezeket is figyelembe

¹ Az Erasmus-programot hivatalosan létrehozó tanácsi határozatot 1987. június 15-én fogadták el, én pedig éppen ezen a napon születtem.

vevő, a teljes évfordulós programsorozatot és az Erasmus jövőjével kapcsolatos friss kezdeményezéseket bemutató részeket végül csak 2018 elején fejeztem be.

A könyv írásához az újonnan megjelent különböző kiadványok mellett értékes új ismeretekkel és elgondolkodtató szempontokkal szolgáltak a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja által 2017. január 26-án, illetve 2018. január 25-én tartott „Magyar Felsőoktatás 2016 – Helyzetkép: várakozások és eredmények”, illetve „Magyar Felsőoktatás 2017 – Vissza- és előtekintés” címekkel rendezett konferenciák, valamint a Tempus Közalapítvány által szervezett 2017. május 30-i „30 éves az Erasmus: Erasmus+ születésnap konferencia” és a 2017. október 10-i „Trendek és kihívások a felsőoktatás nemzetköziesítésében” című konferenciák előadásain és kerekasztal-beszélgetésein elhangzott információk és állásfoglalások.

A jelen munkához kötődő eredményeket két alkalommal magam is prezentálhattam. Először 2017. június 9-én a győri Széchenyi István Egyetemen, a Magyar Politikatudományi Társaság XXIII. Vándorgyűlésén „Erasmus 1987-2017: az Európai Unió felsőoktatási mobilitási programjának első 30 éve” című, majd 2017. augusztus 17-én Bochumban, a RUB Europadialog harmadik nyári egyetemén a „Morgenarbeit” elnevezésű előadássorozat keretében tartott „30 Jahre Erasmus: Erfolge und Widersprüche eines EU-Programms” címmel tartott előadásokkal. A hallgatóság kérdéseiből és észrevételeiből mindkét előadás után sokat tudtam hasznosítani a további munka során.

A könyv struktúrája és ajánlások további tájékozódáshoz

A kötet két fő részből, egy, a témáról egy általános bevezetőt adó és az Erasmus-programot részletesen vizsgáló „elméleti” áttekintésből² és az ennél jelentősen kisebb terjedelmű, a hallgatói és oktatói mobilitással gyakorlati szempontból foglalkozó kiegészítő anyagból áll. A két rész külön-külön is értelmes egészet alkot. Aki tehát teljesen elméleti jelleggel érdeklődik a téma iránt, annak a gyakorlati rész tartalma nem feltétlenül releváns. A téma iránt elsősorban gyakorlati jelleggel, különböző mobilitási ösztöndíjak potenciális pályázóiként érdeklődő olvasók esetében viszont bízom benne, hogy a felsőoktatási mobilitás „elméleti” háttere is érdekelné őket, ha nem is feltétlenül egy közeli határidős pályázatra készülés közben, de például mikor már biztosan tudják, hogy kiutazhatnak valahova. Egy adott téma összefüggéseinek jobb átlátása, átgondolása, a „big picture” szerintem a mobilitás kapcsán is előnyös lehet.

Egy ilyen bevezető jellegű, az egyes kérdéskörökkel viszonylag kis terjedelemben foglalkozó munka értelemszerűen nem tud és nem is akarhat a teljességre törekedni: nemhogy a témára vonatkozó hatalmas mennyiségű nemzetközi, de még a viszonylag bőséges hazai szakirodalom eredményeinek a teljes összefoglalására sem vállalkozhat. A kötettel szándékom ugyanakkor, hogy megkönnyítsem az érdeklődő olvasók további tájékozódását. Akit az egyes résztémák mélyebben érdekelnek, azoknak jó szívvel ajánlom az általam is hivatkozott munkákat, illetve az azok irodalomjegyzékében szereplő további forrásokat. Szeretném kiemelni, hogy a könyvhöz használt anyagok legnagyobb része elektronikus forrás, amelyek a hivatkozásjegyzékből egy kattintással elérhetők az interneten. Egyes részekenél

² A könyv „elméleti” részének alapját a fentebb említett szakdolgozatom képezi a szervezéstudományi szempontú TDK-dolgozat néhány részével kiegészítve, az anyag újabb forrásokon alapuló jelentős átdolgozásával és bővítésével. Informatikai hasonlattal ez a könyv a 2012-es anyagokhoz képest az asztali gépeken futó legelterjedtebb operációs rendszer 95-ös kiadásáról a 10-es verzióra váltásnak tekinthető: nagyjából még mindig ugyanarról van szó, de azért óriási a fejlődés. A szakdolgozatom összterjedelme 83, a TDK-dolgozatomé pedig 35 oldal volt. Teljesen új, előzmény nélküli anyag az Erasmus-program indulásának körülményeit bemutató 3.1. alfejezet, a hazai mobilitási helyzettel foglalkozó 4. fejezet és az egész gyakorlati rész.

külön lábjegyzetekben is felhívom a figyelmet néhány, az adott résztémához kapcsolódóan különösen releváns olvasmányra.

A hallgatói és oktatói mobilitás kérdései, illetve a felsőoktatás-kutatás eredményei iránt általánosságban is érdeklődőknek a könyvben felhasznált források mellett ajánlom a Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Karán működő Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának kiadványait és rendezvényeit, a Tempus Közalapítvány szakmai anyagait és programjait, az Educatio és a Felsőoktatási Műhely folyóiratokban megjelent és az interneten is szabadon elérhető tanulmányokat. A Campus Hungary program weboldalán olvasható szakmai kiadványok és az ugyanitt elérhető „Mobilitási tudástár” különböző anyagai (többek között egy 2013-ig terjedő áttekintés a hazai mobilitási szakirodalomról) is minden érdeklődő számára hasznosak lehetnek. Az angolul és németül is olvasók számára a mobilitás kapcsán sok hasznos információval szolgálnak többek között az Európai Bizottság, az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) és a német (DAAD), illetve osztrák (OeAD) nemzeti mobilitási szervezetek hivatalos oldalain rendszeresen közzétett szakmai és népszerűsítő célú kiadványok.

Néhány általános megjegyzés

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatási mobilitás rendkívül összetett jelenség, a vizsgálata több különböző tudományterület (pl. történelem-, földrajz- és politikatudomány, szociológia, közgazdaságtan, sőt pszichológia) érdeklődésére is számot tarthat, és a választott megközelítési módtól függően értelemszerűen egészen más hangsúlyú következtetésekre is lehet jutni. A fentebb bemutatott szakmai háttérnek megfelelően az enyém alapvetően egy politikatudományi szempontú elemzés lesz, bizonyos mértékig egy szervezéstudományi nézőponttal is kiegészítve, és a téma kapcsán szerzett gyakorlati tapasztalatokra is erősen támaszkodva. A célom egy, az olvasók számára a szakterületüktől és intézményi háttérüktől függetlenül is releváns áttekintés írása volt, de fontos megjegyezni, hogy esetemben erősen humán beállítottságú szerzőről van szó, és a gyakorlati tapasztalataim is csak társadalomtudományi profilú képzésekhez kötődnek. Az enyém tehát csak egy lehetséges olvasat, kizárólagosságra és teljességre törekvés nélkül.

Hangsúlyozom, hogy a könyv csak a hallgatók és oktatók mobilitására fókuszál, nem célja, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének a mobilitáson túlmenően is számos elemet magába foglaló komplex folyamatát, illetve az egyének mobilitásának különböző intézményi szintű összefüggéseit (pl. közös tananyagfejlesztések, új kutatási együttműködések kialakítása) részletesen vizsgálja. Az Erasmus-program elemzése is csak a felsőoktatási Erasmusra szorítkozik, az Erasmus+ keretprogram többi eleme csak érintőlegesen szerepel. A vizsgálat alapvető tárgya az egész könyv során a hallgatók és oktatók egyénenként megvalósított mobilitása, illetve ennek a mobilitásnak a társadalmi környezete: a mobilitás gazdasági és politikai motiváló erői, és a megvalósuló mobilitás visszahatása a társadalomra. Az elemzés főleg az európai fejleményekre és az Erasmus-programra koncentrálna értelemszerűen erősen Európa-centrikus lesz.

A kötetben a hallgatók mobilitása végig nagyobb hangsúllyal szerepel majd, mint az oktatóké. Egyrészt mert a hallgatói mobilitás nagyságrendekkel nagyobb volumenű, mint az oktatói, így sokkal jobban kutatott területről van szó, nagyobb a vonatkozó szakirodalom, több az elérhető adat, másrészt saját tapasztalataim is alapvetően csak erről az oldalról vannak. De természetesen, ahol csak lehet, az oktatói oldalra is kitérek, a gyakorlati részben szereplő tanácsok, javaslatok legnagyobb része pedig az oktatói mobilitásra is vonatkozik.

A minél több szempontú elemzésre törekedve a felhasznált forrásanyagok között nem csak hivatalos EU-s kiadványok, statisztikák és szakirodalmi források, hanem sajtócikkek, hallgatók által készített írások és videók is helyet kaptak. Az idegen nyelvű források

idézésekor a magyar fordítás minden esetben tőlem származik. Ezeknél nem a szó szerinti átvétel, hanem az adott szöveg mondanivalójának magyarul is értelmesen hangzó, világos közvetítése volt a cél. A könyvet illusztráló fotók a saját szakmai útjaim során készültek, olyan helyekről, ahol valamilyen szakmai céllal tartózkodtam, vagy ahova valamilyen kinti kirándulás, szabadidős program keretében, illetve az oda- vagy visszaút közben megállva jutottam el. A képek célja a könyv színesítése mellett az, hogy kedvet csináljanak a mobilitáshoz, felkeltsék az olvasókban az igényt, hogy minél többet akarjanak látni a világból.

Bár a társadalomtudományokban is alapelv az objektivitásra törekvés, a kutató teljes mértékben sosem tud függetlenedni a saját értékítéleteitől, így azok óhatatlanul befolyásolják a munkáját. Ezért indokolt az olvasók számára egyértelművé tennie, hogy ő maga alapvetően miként viszonyul az elemzése tárgyához. Ebből a megfontolásból már a munkám legelején jelezni szeretném, hogy ez egy nem kritikátlanul, de vállaltan és egyértelműen EU-barát könyv lesz. Szerintem az európai integráció egy alapvetően pozitív, sőt, történelmileg szükséges jelenség, nélküle csakis sokkal rosszabb helyzet képzelhető el Magyarország számára is. Ezzel persze senkinek nem kell személy szerint egyetértenie, de ezzel együtt is tény, hogy Magyarország európai uniós tagsága egy ügyszóval népszavazással megerősített döntés, és a különböző vonatkozó felmérések szerint a magyar lakosság többsége, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében az erős többsége továbbra is támogatja az ország európai integrációjában való részvételét. Az Erasmus-programot az EU egészéhez hasonlóan látom. Bár vannak problematikusnak, vagy legalábbis fejlesztendőnek tekinthető jellemzői (ezeknek az elemzés lehet, hogy nagyobb teret is szentel majd, mint amennyit egyes olvasók azok valós jelentősége alapján indokoltnak tartanának), szerintem összességében egyértelműen egy fontos és hasznos, az európai polgárok jólétének növeléséhez, az életük gazdagabbá tételéhez érdemben hozzájáruló kezdeményezésről van szó.

A könyv elején még röviden tisztázni szeretném az Erasmus-program írásmódját, mivel nem csak a hazai forrásokban, de az angol és német nyelvű anyagokban is következetlenül használják az elnevezést. Írják Erasmusként és ERASMUS-ként is, a program vagy a mobilitás, illetve ösztöndíj szavak hozzákapcsolásakor pedig hol szerepel kötőjel, hol meg nem. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének közönségszolgálatától kapott iránymutatás szerint magyar nyelven a kisbetűs és kötőjeles verzió az ajánlott írásmód: vagyis Erasmus-program, Erasmus-mobilitás, Erasmus-ösztöndíj.³

Végül egy (szó szerint) hálás feladat: a köszönetnyilvánítások

Először is köszönöm Hrubos Ildikó professzor emeritának (Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet), a könyv szakmai lektorának a jelen munkához nyújtott értékes segítségét, valamint, hogy a fentebb említett diplomamunkám és TDK-dolgozatom konzulenseként is mindig nagy türelemmel és jóindulattal támogatta a felsőoktatási mobilitás témájában végzett kutatásaimat.

Köszönettel tartozom a 2016 augusztusában a Ruhr-Universität Bochum nyári egyetemén általam vezetett „Erasmus-Gruppe” tagjainak: Dr. Kynthia Arvanitidinek (Arisztotelész Egyetem, Thesszaloniki), Spyros Bakasnak (Justus-Liebig-Universität Gießen) és Selma Rakovacnak (Zágrábi Egyetem) a tervezett könyvemhez nyújtott hasznos tanácsaikért. Az Europadialog projekt rendezvényeit szervező Institut für Deutschlandforschung csapatának (Dr. Frank Hoffmann, Dr. Silke Flegel, Prof. Mirjana Stančić) köszönöm, hogy lehetővé tették a projekt keretében a fenti munkacsoport létrehozását, és hogy a 2017-es program során előadást tarthattam a készülő könyvem

³ A gyors és készséges tájékoztatásért külön köszönet Dr. Ludányi Zsófiának, az Intézet tudományos munkatársának.

témájáról. Nekik és a projekt többi résztvevőjének is köszönöm az előadásomhoz kapcsolódó érdekes kérdéseiket és felvetéseiket.

Az oktatói mobilitás témakörében adott hasznos észrevételeiért hálás vagyok az e téren számos releváns tapasztalattal rendelkező Dr. Marton Péter egyetemi docensnek (BCE Nemzetközi Tanulmányok Intézet). Dr. Oross Dánielnek, az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet tudományos munkatársának köszönöm a 2014-es Erasmus Impact Study egyes kutatási eredményeinek szakzerű értelmezéséhez nyújtott segítségét. Stefan Wolter professzornak (Universitt Bern) pedig azt köszönöm, hogy az e-mailes megkeresésemre gyorsan reagálva készségesen válaszolt az Erasmus-programra vonatkozó korábbi kutatási eredményeivel és sajtnyilatkozataival kapcsolatos kérdéseimre.

A könyv kiadása és szerkesztése kapcsán Dr. Gálik Zoltán egyetemi docensnek (BCE Nemzetközi Tanulmányok Intézet), a Grotius portl felelős szerkesztőjének és a Grotius könyvtár sorozat kiadójának tartozom köszönettel. A könyvem megjelentetése érdekében végzett komoly munkájukért őszintén hálás vagyok.

Dr. Somlyó Blintonak, az ELTE BTK Esztétika Tanszék vezetőjének köszönöm, hogy hozzájárult, hogy Konsztantinosz P. Kavafisz Ithaka című inspirll versének az édesapja, Somlyó György által készített nagyszerű magyar fordítása e könyv elején mottóként szerepelhessen. Szűcs Édua karikaturistnak köszönettel tartozom, hogy más munkái mellett erre a kiadványra is időt sznt, és gy a könyv ilyen szép címlappal jelenhet meg. Dr. Navracsics Tibornak köszönöm, hogy elfogadta a felkérésemet, hogy az EU oktatsrt, kultúraért, ifjúságért és sportért felelős biztosaként előszót írjon ehhez a könyvhöz. Külön köszönet illeti dr. Petri Bernadettet, aki a biztonsi kabinet munkatársai közül tartotta velem a kapcsolatot, és nagyon segítőkészen foglalkozott ezzel a megkereséssel.

Az elkészült kézirat, illetve egyes részeinek tolvassert és a kapcsolódó értékes megltsaikert Márkus Beátának, Laki Balázsnak, Dr. Br Gábornak, Tatár Balázsnak és különösen a hgumnak, Vágó Margitnak tartozom köszönettel. Bízom benne, hogy ha később egyszer újra elolvassák a könyvet, észreveszik majd, hogy nekik köszönhetően számos helyen mennyivel jobb lett.

A sok segítség, jó tanács és korrektúra ellenére megmaradt tartalmi és nyelvi hibkert, esetleges tévedésekert kizárólag a szerző felelős. Minden kérdésre csakis a saját álláspontomat fejtm ki a hivatkozott forrsanyagokra támaszkodó ismereteim és a fentebb leírt személyes tapasztalataim alapján. Ez az álláspont nem feltétlenül egyezik meg minden esetben a könyvemet közzétevő, illetve a munkámat segítő személyek véleményével, tehát semmiképpen nem tekinthető a szerzn kívül az  llsfoglalsuknak is az egyes témakörök kapcsán.

Természetesen a tisztelt olvasónak sem kell mindenben egyetrttenie az ebben a könyvben írottakkal. A kötet végén megadott e-mail címen minden érdemi visszajelzést, javító szándékú reflexiót szívesen fogadok. Konkrétan egyelőre nincs tervbe véve, de lehetséges, hogy a könyvnek később lesz mg újabb, javított és aktualizált kiadása is, amelyhez az olvasói visszajelzések komoly segítséget jelenthetnek. Br nyilván nem sikerült tökéletesen, bízom benne, hogy a munkám összességében képes lesz teljesíteni az alcímben vállalt feladatát, és sok érdeklődő számára tud majd egy (többeknek reményeim szerint gyakorlatban is) hasznos és remélhetőleg érdekes bevezetést adni a hallgatói és oktatói mobilitás világába.

Jó olvasást és jó utat!

Vágó Péter



I. RÉSZ

ÁLTALÁNOS TUDNIVALÓK A FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁSRÓL

München, belváros



1. A nemzetközi mobilitás helye és jelentősége a felsőoktatásban

Athén, Akropolisz

1.1. A felsőoktatási mobilitás történelmi változásai

Mivel a felsőoktatási mobilitás jelensége nagyon hosszú és változatos múltra tekinthet vissza, amely számos mai jellemzőjét is meghatározza, a legfontosabb történelmi vonatkozások vázlatos áttekintését egy alapvetően a jelenre és a közeljövő várható tendenciáira fókuszáló munkából sem lehet kihagyni.

A különböző dolgokkal foglalkozó emberek gyakorlati szükségletei és az emberi kíváncsiság, a megismerés vágya mindig is ösztönözte a vállalkozóbb kedvűeket, hogy elmenjenek olyan helyekre, ahol reményeik szerint jól használható tudást és tapasztalatokat szerezhetnek. A fejlett civilizációk megjelenésével kialakultak az oktatás és művelődés központjai is, amelyek messziről vonzották az adott helyen és korszakban elérhető legmagasabb szintű tudásra, műveltségre vágyó „vendéghallgatókat”. A hellenizmus korában ilyen hely volt például Athén, ahova az egész mediterrán térség elitje szívesen küldte a gyerekeit tanulmányokat folytatni. A Római Birodalomban sokáig az számított csak igazán műveltnek, aki bejárta az ógörög kultúra legfontosabb centrumait, és a nyelvet is elsajátította (Soproni – Fajth 1975). A szintén így tevő Horatius híres mondása szerint „*Durva legyőzőjén győzött a levert Görögország, s pár népét Latiumnak művészetre kapatta*” (idézi Bánk 1992: 131).

A középkori egyetemek egész Európában egyházi kötődésű intézmények voltak hasonló felépítéssel, tantervekkel és azonos, latin oktatási nyelvvel, a mobilitásnak így jóval kevesebb gyakorlati akadály volt, mint később évszázadokon keresztül. A korabeli diákok alapvetően az egyes intézmények hírneve, illetve oktatási színvonala alapján tudtak maguknak egyetemet választani (Hrubos 2005: 224).

Az idő előrehaladtával egyre jellemzőbb lett, hogy a tudós teológusok és filozófusok (pl. Aquinói Tamás, vagy akár jóval később Rotterdami Erasmus) és a különböző (szó szerint) írástudást igénylő adminisztratív munkákra felkészülő, többnyire egyébként szintén klerikus (pl. az egyetemi végzettségére a krónikája elején „*P dictus magister*”-ként bemutatkozásával utaló Anonymus) fiatalok mellett az európai világi elit gyermekei is külföldi egyetemekre mentek tanulni, illetve más országokból érkező kortársaikat megismerve a pályájukon jól használható kapcsolati tőkét szerezni.

A világi vezetők külföldi egyetemjárása leginkább talán a reneszánsz idején volt jellemző. Az ekkor uralkodó erdélyi fejedelem és lengyel király Báthory István sikeres politikájában például a kutatók szerint jelentős szerepe volt annak, hogy a legfontosabb állami szervek élére Padovában végzett „topmenedzsereket” nevezett ki (Horn 2011: 1631).

A protestantizmus megjelenése nagy változást hozott az egyetemek életében is: az addig bevett mobilitási utak helyett ezután sokáig a vallási megosztottság szerinti vándorlás alakult ki, az egyetemek jelentős mértékben differenciálódtak felekezeti hátterük alapján, és igen intenzív szellemi vetélkedés is kialakult közöttük (Hrubos 2005: 225). A társadalmakat élénken megosztó hitviták ráadásul mindenütt a köznép által is értett anyanyelven zajlottak, így a lelkekért vitázni induló papok és prédikátorok képzésében, illetve hosszabb távon az egész egyetemi világban a latin mellett és helyett egyre nagyobb teret nyert az anyanyelven zajló oktatás.

Az egyetemek életében a reformációhoz hasonló jelentőséggel bírt az államközpontú nemzetközi rendszer kialakulása és megszilárdulása. Az erőteljes centralizációba kezdő állami kormányzatok mindenütt egyre szigorúbb kontroll alá helyezték az egyetemeket is: a 19. századra létrejöttek a nemzeti felsőoktatási rendszerek, amelyeknek a fő feladatává az adott állam értelmiségi utánpótlásának kinevelése vált, természetesen az adott állam hivatalaiban használatos nyelven (Hrubos 2005: 224-225).

A 19. és 20. század folyamán ezután a felsőoktatás jellemzően nemzetállami keretek között működik: az általában saját állampolgár hallgatók az állam nyelvén az állam által fenntartott intézményben az állam által jóváhagyott tananyagot tanulják. A 19. század egyik fő eszmei áramlatának tekinthető nemzeti gondolat az egyetemi hallgatóság körében is lelkes fogadtatásra talált, gondoljunk például az 1848 előtti időszak német diákmozgalmaira. A mobilitás jelensége azonban a viszonylagos nemzeti bezárkózás ellenére sem szűnt meg, csak (ismét) megváltoztak korábbi útjai. A technikai fejlődésük és a gyarmatosítás miatt az egész világban vezető szerepet szerző európai nemzetállamok egyetemein egyre többen kívántak tanulni a gyarmati elit gyermekei közül, valamint természetesen itt képezték a gyarmatokon szolgálatot teljesíteni készülő tisztviselőket is.

Ekkoriban az európai felsőoktatási intézményekre az egész világon példaként tekintettek; az ekkor kiépülő amerikai felsőoktatási rendszert létrehozók jelentős hányada kezdte tudományos pályáját európai, jórészt német egyetemeken (Hrubos 2005: 226). Mindemellett természetesen az európai elit jelentős része továbbra is igényelte a mobilitási tapasztalatot, az arisztokraták, a gazdag polgárcsaládok gyermekei közül sokan tanultak más országokban is. Külön említést érdemel a művészek általánosnak tekinthető, a technikai készségeiket fejlesztő és „ihletszerző” célú mobilitása. A magyar történelmi festészet nagyjai közül többen (pl. Székely Bertalan és Benczúr Gyula) a müncheni képzőművészeti akadémián is képezték magukat (Szögi 2005: 254).

A 20. század elejének érdekes és későbbi hatásait tekintve fontos fejleménye volt a világ első nemzetközi ösztöndíj-programjának létrehozása. Az 1902-ben elhunyt Cecil Rhodes, aki a dél-afrikai brit gyarmatosítás egyik legnagyobb támogatója volt és az ottani gyémántkitermelésből hatalmas vagyont szerzett, a végrendeletében arra adott utasítást a hagyatéka kezelőinek, hogy a pénz jelentős részéből egy ösztöndíjalapot kell létrehozni, amely a brit gyarmatokról, az Egyesült Államokból és Németországból érkező kiváló képességű fiatalok Oxfordi Egyetemen (Rhodes alma matere) történő továbbképzését támogatja. Évi öt német fiatal bevonását azért látta szükségesnek az egyébként az angol nyelvű világ vezetői elitjének utánpótlását támogatni szándékozó kezdeményezésbe, hogy a köztük lévő oktatási kötelékek erősítésével elősegítse a nagyhatalmak közti jobb megértést, és így megelőzzön egy esetleges háborút (The Rhodes Trust 2017a).⁴

⁴ A Rhodes Trust honlapján olvasható Cecil Rhodes végrendeletének teljes szövege (amelyben azt is kiköti, hogy nem „könyvmolyokat” akar támogatni, úgyhogy az ösztöndíjasoktól elvárja, hogy a szabadidő sportokban is jók

A Rhodes Scholarship jelentősége, amellyel, hogy számos később jelentős karriert befutó személyiséget támogatott, főleg abban áll, hogy a példát követve azóta rengeteg hasonló magánalapítvány létesült és intézményi, illetve állami támogatású ösztöndíj-alapok jöttek létre a nemzetközi felsőoktatási mobilitás előmozdítására, például az USA-ban a 20-as években Rhodes-ösztöndíjasként Oxfordban tanult J. William Fulbright kezdeményezésére a később róla elnevezett Fulbright-program.

Az első, majd a második világháború traumája és a totalitárius rendszerek megjelenése az egyetemi világot is megrázta, a szemben álló felek között teljesen megszűnt a tudományos érintkezés, így természetesen hallgatói vagy oktatói mobilitás sem volt lehetséges. A második világháború utáni újjáépítés nehézségei és a kezdődő hidegháború ezután sokáig hátráltatták a kapcsolatok újrafelvételét. Ez végül csak a vasfüggöny nyugati oldalán vált lehetővé, ahol az egyetemi vezetők az ötvenes évek végére már szervezeti formát tudtak adni az együttműködésüknek (Európai Rektorok Konferenciája), míg a keleti blokk országai egymás közt építettek ki új mobilitási utakat és a szovjet orientációjú harmadik világbeli országokból fogadtak jelentősebb számú vendéghallgatót.

Az, hogy a második világháború után a teljes hallgatói létszámon belül a külföldön is tanulmányokat folytató európai hallgatók aránya szinte minimálissá vált (a 70-es években az Európai Községekben a hallgatók kb. 0,5%-a végezte a képzése legalább egy részét más tagállamban is), Európa nyugati felében nem a nyugati és a keleti blokk közti szembenállásnak, hanem alapvetően a háborút követő időszak óriási felsőoktatási kapacitásbővítésének, a hallgatói létszámok többszörösödésének tulajdonítható. A szociálisan sokkal nyitottabbá váló, ugyanakkor egyre kötöttebb tantervű képzéseket kínáló egyetemeken a hallgatók túlnyomó többsége egyszerűen már nem engedhette meg magának a komoly anyagi teherbírást és magas szintű nyelvtudást igénylő, ráadásul rendszerint az otthoni tanulmányok befejezésének csúszásával járó mobilitást (Messer – Wolter 2007; Pépin 2006: 74).

A két hidegháborús politikai blokk felsőoktatási intézményei között a komolyabb mértékű együttműködés csak az 1975-ös Helsinki Egyezmény utáni kooperatívabb légkörben tudott elindulni. Az Európán belüli mobilitás napjainkig tartó igazán dinamikus fellendülése pedig majd a nyolcvanas évek végétől, a hallgatók külföldi részképzését anyagilag is támogató Erasmus-program 1987-es elindításától, az európai egyetemek működésének alapelveit rögzítő Magna Charta Universitatum (1988) elfogadásától és a vasfüggöny lebontásától számítható (Hrubos 2005: 227-228).

A nemzetközi felsőoktatási mobilitásba természetesen a világ Európán és Észak-Amerikán kívüli része is nagyon aktívan bekapcsolódott, sőt a várható gazdasági és demográfiai fejlemények alapján a hallgatói és oktatói mobilitás súlypontja egyre inkább Ázsiába helyeződik át (Hrubos 2016: 541).

A fentiek mellett fontos azonban hangsúlyozni, hogy nemzetközi mobilitásban a világ összes hallgatójának és oktatójának csak néhány százaléka vesz részt, tehát arányaiban nézve semmiképpen sem beszélhetünk tömeges jelenségről (Derényi 2014: 16). Ráadásul azokban az országokban, ahol a felsőoktatás már valóban jelentős részben nemzetközivé vált (a hallgatók és oktatók komoly hányada külföldi, bizonyos képzések már csak angolul indulnak, stb.), egyre erősebb ellenállás mutatkozik ezzel a folyamattal szemben.⁵ Mindemellett az

legyenek), az összes eddigi Rhodes-ösztöndíjas listája, és ami talán a legérdekesebb: a kétes hírnevű, rasszista alapítóhoz való viszonyulással kapcsolatos mai viták (The Rhodes Trust 2017b).

⁵ Hollandiában például, ahol a mesterképzések 60%-a már angolul indul, egy civil szervezet perrel fenyegette meg a kormányt, amiért nem teljesíti azt a jogszabályi előírást, hogy az oktatásnak és a vizsgáztatásnak alapvetően holland nyelvűnek kell lennie, és az Amszterdami Egyetem rektora is az angol nyelvű (nagyértékben külföldi hallgatókat vonzó) programok arányának csökkentése mellett foglalt állást. Olaszországban az oktatáshoz való szabad hozzáférés alkotmány által biztosított jogára és az olasz kultúra védelmére hivatkozva bírósági ítélet tiltott el egy milánói intézményt attól, hogy csak angol nyelven hirdesse

akadémiai szabadság kérdése (főleg a társadalomtudományok kapcsán) is egyre élesebb konfliktusokat szül a demokratikus és az autoriter államok intézményei közti együttműködésben, valamint a két legfontosabb fogadó országban (USA, Egyesült Királyság) és számos más államban is jelentősen erősödött a nemzeti bezárkózásra törekvő politika, ami visszavetheti a külföldi hallgatók érdeklődését (Altbach – de Wit 2018; Salomone 2018). Úgy tűnik tehát, hogy a felsőoktatási mobilitás mértékét a legtöbb helyen egy bizonyos szint fölött már nem lehet majd tovább növelni.

meg az alapképzéseit. Németországban pedig két tartományban, amelyekben eddig bárki számára ingyenes volt a felsőoktatásban tanulni, tandíjat vezettek be az EU-n kívülről érkező hallgatóknak (Altbach – de Wit 2018; Salomone 2018).



Tekintve, hogy a jelenkori hallgatói mobilitás igen összetett társadalmi jelenség, már az egységesen elfogadott definiálása is nehézségekbe ütközik. Leginkább a jelenséggel gyakorlati szempontból foglalkozó kutatások, adatfelmérések próbálkoznak meg a definícióalkotással a vizsgálati tárgyuk következetes kiválasztása érdekében.

Egy nemzetközi munkacsoport által az Európai Parlament megrendelésére készített, az Erasmus-programban való hallgatói részvételt elemző tanulmány például a következő lehetséges definíciókat említi: az OECD értelmezésében a nemzetközi hallgatói mobilitás a hallgatóknak az állampolgárságuk szerinti országtól eltérő államba való utazását jelenti felsőoktatási tanulmányok végzése céljából. Hasonló a EURODATA 2006 felmérés meghatározása: mobil hallgató az, aki a felsőoktatási tanulmányaival összefüggésben átlép az eredete szerinti ország határán. A mobil hallgató UNESCO Global Education Digest kiadványa által használt definíciója ettől annyiban tér el, hogy a mobil hallgató kritériumává teszi még a más országba történt tanulmányi célú kiutazás mellett egy ottani felsőoktatási intézménybe való beiratkozást is (Vossensteyn et al. 2010: 21).

A valamilyen formában minden lehetséges definícióban szereplő „más országban folytatott felsőoktatási tanulmányokként” értelmezett hallgatói mobilitás nagyon sok különböző szempont szerint csoportosítható. Ilyen szempont lehet például a tanulmányok időtartama, a külföldi tanulmányok földrajzi helye, a mobilitás egyéni vagy szervezett jellege, vagy akár a külföldi képzés elméleti vagy gyakorlati módja szerinti megkülönböztetés (Erdei 2003: 604).

Európában gyakorlati szempontból a hallgatói mobilitás alábbi, több fenti szempontot is mérlegelő csoportosítása lehet talán a legcélszerűbb:

- kredit vagy ideiglenes (más néven: részképzési, illetve horizontális) mobilitás: a hallgató a saját országában folytatott képzése részeként vesz részt külföldi csereprogramban, ösztöndíjprogramban, vagy végez szakmai gyakorlatot
- diploma (más néven: program, illetve vertikális) mobilitás: a hallgató egy teljes tanulmányi programot végez el más állam felsőoktatási intézményében és ott végzettséget szerez
- közös vagy kettős diplomát adó programok: az ún. joint degree képzések esetében a hallgatók oktatási programját több intézmény nemzetközi együttműködésével alakítják

ki, így a hallgatóknak lehetőségük van egyes tárgyblokkokat más-más intézményben hallgatni, és a képzés elvégzésével az azt meghirdető intézmények közös oklevelét megszerezni

- „külföldi képzés otthon”: a hallgató a saját állama területén végez el egy külföldi intézmény által meghirdetett képzést (Vossensteyn et al. 2010: 22).⁶

A nemzetközi hallgatói mobilitás valós mértékének meghatározásánál komoly problémát jelent, hogy az egyes államok, amelyek a nemzetközi felmérésekhez is adatokat szolgáltatnak, igen különböző módon határozzák meg a mobilitás, illetve a mobil hallgatók fogalmát, ha egyáltalán folytatnak rendszeres adatgyűjtést ezzel kapcsolatban. A mobilitás globális nagyságrendjét és jellemző változásait ezzel együtt is jól érzékeltetik az OECD „Education at a Glance” című szakmai kiadványában évente közzétett adatok.⁷

Az OECD összesítése szerint 2009-ben világszerte nagyjából 165 millió hallgatóval számolhatunk, akik közül 3,7 millióra tehető azok száma, akik nem az állampolgárságuk szerinti országban folytattak felsőfokú tanulmányokat. Ez a szám 1975-ben még csak 0,8 millió volt, 2010-re viszont már 4,2 millióra emelkedett, 2015-ben pedig 4,6 milliós értéket ért el. A globális hallgatói mobilitás az utóbbi évtizedekben tehát közel a hatszorosára nőtt, sokáig egyre gyorsabb ütemű, majd az utóbbi években erősen lelassuló növekedést mutatva.

A 2015-ben külföldön tanulók több mint 70%-a, 3,3 millió fő választott a tanulmányai helyszínéül OECD-országokat. Közülük 1,56 millió hallgatót ázsiai országok bocsátottak ki, ezen belül egyedül Kína 612 ezer főt. Az ázsiai vendéghallgatók $\frac{3}{4}$ -e a következő három államot választotta: USA (44%), Ausztrália (16%), Egyesült Királyság (15%). Az ázsiai országok után Európa államai bocsátották ki a második legtöbb hallgatót (782 ezer fő), az európai hallgatók nagy többsége (82%) azonban Európán belül keresett magának célországot. A 254 ezer afrikai hallgató kb. $\frac{3}{4}$ -e európai országokat választott, a legtöbben Franciaországot (42%), az Egyesült Királyságot (14%) és Németországot (8%). A 265 ezer amerikai hallgató 42%-a az USA, 49%-uk pedig az európai országok mellett döntött. A Latin-Amerikából érkezők 16%-a Spanyolországot, az Észak-Amerikából érkezők 25%-a az Egyesült Királyságot választotta (OECD 2017: 289-290).

2015-ben az USA-ban 907 ezer (a létszám 76%-a Ázsiából), az Egyesült Királyságban 431 ezer, Ausztráliában 294 ezer, Kanadában pedig 172 ezer külföldi hallgató tanult. Az Európai Unió tagállamai összesen 1,52 millió hallgatót fogadtak, ebből Franciaország 239 ezer (41%-uk Afrikából, 23%-uk Ázsiából), Németország 229 ezer (42%-uk más európai országokból, 35%-uk Ázsiából), Hollandia 86 ezer, Spanyolország pedig 75 ezer főt. Jelentős fogadó állam Oroszország is, ide 2015-ben 226 ezer hallgató érkezett, kb. $\frac{2}{3}$ részük az egykori szovjet tagköztársaságokból (OECD 2017: 289-290).

Fentiek alapján megállapítható, hogy a külföldi vendéghallgatók jelentős része még mindig a fejlett nyugati államok felsőoktatási rendszereiben kíván tanulni, az Ázsiából érkezők jellemzően inkább az USA-ban és a többi angol nyelvű fejlett országban, az Afrikából jövő hallgatók pedig inkább Európát preferálják.

A nagy angol nyelvű országok kiemelkedő sikeressége a gazdasági jelentőségük és az angol oktatási nyelv mint adottság mellett több más tényezővel is magyarázható. Az itt található egyetemek vezetik a nemzetközi rangsorokat, jelentős részben piaci alapon

⁶ Ez utóbbi a tanulmányi mobilitás egy sajátos esete, a térbeli mozgás hiánya miatt a mobilitási statisztikákban nem is szerepel, de növekvő jelentősége, különösen az interneten bárki által szabadon elérhető ún. MOOC-kurzusok (Massive Open Online Courses) gyors terjedése miatt nem hagyható figyelmen kívül. A hallgatói mobilitás további lehetséges csoportosításai kapcsán ld. Hatos 2012: 134-135 és Derényi 2014: 28.

⁷ Az Education at a Glance összes eddigi kiadása szabadon elérhető az OECD honlapján. A továbbiakban említett számadatok a 2011 és 2016 közti kiadások „Indicator C4: Who studies abroad and where?” alfejezeteiben és a 2017-es kiadás „Indicator C4: What is the profile of internationally mobile students?” alfejezetében szerepelnek.

működnek, profi marketinggel és nemzetköziesítési stratégiával rendelkeznek és a külföldi hallgatókat vonzó törekvéseiket általában az adott államok is támogatják (Polónyi 2014: 192-193).

A legfontosabb nyugati célországok relatív vonzereje azonban ezzel együtt is, lassan, de biztosan csökken, ami elsősorban a legnagyobb (potenciális) hallgatói létszámokkal rendelkező ázsiai országok intenzív felsőoktatási fejlesztéseivel magyarázható. Ezek az országok, amellet, hogy ennek köszönhetően a jelenleginél nagyobb mértékben tudják majd otthon tartani a saját hallgatóikat, valószínűleg egyre több külföldi diákot is vonzani fognak. Indiában például azt szeretnék elérni, hogy a felsőoktatásban való 20% alatti részvétel 10 év alatt elérje a 24%-os ázsiai átlagot, ehhez pedig az ottani demográfiai helyzetre tekintettel gyakorlatilag meg kell duplázni a felsőoktatási férőhelyek számát (Hrubos 2014a: 211).

A British Council egy friss kutatása alapján a nemzetközi hallgatói mobilitás növekedésének éves üteme, ami 2010 és 2015 közt még 5,7%-os volt, 2027-ig 1,7%-ra csökkenhet (amely növekedés 60%-át várhatóan a külföldön tanulási lehetőségeket kereső kínai és indiai hallgatók adják majd), ami jelentősen élezni fogja a versenyt a külföldi hallgatókat fogadni kívánó államok, illetve oktatási intézmények között (O'Malley 2018).

A grandiózus ázsiai felsőoktatás-fejlesztés várhatóan az oktatói mobilitás irányaira is alapvető hatással lesz, mivel a gyorsan növekvő hallgatói létszámok oktatásához egyelőre nincs elegendő megfelelően képzett hazai oktató, és a hiányt a fejlett országokból érkező külföldi vendégoktatók meghívásával lehet csak pótolni (Hrubos 2016: 541).

Az Európai Unió 28 tagországában az Eurostat adatai szerint 2013-ban 19,6 millió hallgató folytatott tanulmányokat, ami a világ hallgatóinak nagyjából 1/8-a és 1/9-e közt lehet, ami az EU világnépességen belüli arányának majdnem a kétszerese, tehát egyelőre viszonylag kedvező helyzet. Erasmus tanulmányi és szakmai gyakorlati mobilitásban 1987 és 2017 között évről évre növekvő számban összesen 4,4 millió hallgató vett részt (Európai Bizottság 2017f). Egyes becslések szerint az Erasmus az Európán belüli kreditmobilitás nagyjából 80%-át adja, ugyanakkor az európai országokba irányuló hallgatói mobilitás egészének csak körülbelül 1/10-ét (Derényi 2014: 30-31).

A fentebb ismertetett adatok kapcsán érdemes észben tartani, hogy, mint már utaltunk rá, a szükséges információk globális szinten történő összegyűjtésének nehézségei miatt a pontosságuk csak hozzávetőlegesnek tekinthető.⁸

Számos jelentős nagyságú bevándorló közösséggel rendelkező országban jellemző például a mobilitás mértékének komoly túlbecsülése, mivel a felsőoktatásban tanuló külföldi állampolgárok jelentős hányada már a középiskolai tanulmányait is az adott országban végezte, és életvitelszerűen az adott országban él.⁹ Ezzel ellentétben a mobilitás mértéke igen könnyen alábecsülhető, ha a statisztikák csak az adott időpontban beiratkozott hallgatók összetételét elemzik, mivel az egy félévnél rövidebb részképzésre, tanulmányútra érkezők számára ez többnyire nem kötelező, státuszukat különböző két- vagy többoldalú partnerségi megállapodások szabályozzák (Szemerszki 2005: 320-321).

Komoly problémát jelent a mobilitás-kutatás számára az ún. „free mover”, azaz teljesen önálló szervezésben mobil hallgatók pontos számának meghatározása és küldő országok szerinti összesítése is: ők, ha egy külföldi intézményben beiratkoznak, az ottani és a nemzetközi összesítésekben megjelennek ugyan, de a kibocsátó országok többsége bejelentési kötelezettség híján csak becsülni tudja a külföldre távozó hallgatók számát. A felsőoktatási hallgatók nem tanulmányi célú mozgásának mértékét pedig a vonatkozó adatgyűjtés hiánya,

⁸ A hallgatói mobilitás kutatásának statisztikai és módszertani problémáiról részletesen ld. Kasza 2014 és Bander 2014.

⁹ Ezt a problémát a kutatók azzal próbálják kiküszöbölni, hogy a nemzetközi mobilitás révén érkező nem állampolgár hallgatókat „international student”, az adott országban élő, de nem állampolgár hallgatókat pedig „foreign student” elnevezéssel elkülönítve veszik számba (Vossensteyn et al. 2010: 22).

illetve technikai kivitelezhetetlensége miatt még megbecsülni is igen nehéz (Csekei 2010b: 28).

A hallgatók és általában a fiatalok külföldi munkavállalása, a nemzetközi önkéntesség, egy-egy külföldi nyelvtanfolyam, szakmai gyakorlat, vagy akár csak egy hosszabb utazás persze mind értékes mobilitási tapasztalatnak tekinthető, annak ellenére, hogy ezekről kevés biztos adatforrás áll rendelkezésre. Ezeket is „számítva” viszont feltételezhető, hogy a fiatalok összességében valamivel mobilabbak, mint amit a nemzetközi mobilitás mérhető adatai mutatnak.

A külföldi intézmények on-line kurzusaira jelentkező hallgatók létszámát pedig már 13 milliósra becsülik, de az összetételükről és a nemzetközi hallgatói mobilitás irányaira gyakorolt hatásukról egyelőre keveset lehet tudni (OECD 2017: 295-296).

Az oktatók mobilitása a hallgatókénál jóval kisebb volumenű jelenség, mind a résztvevők számát, mind az arányait tekintve, így jóval kevésbé kutatják, és nehezebb is róla megbízható adatokat gyűjteni. Amit biztosan lehet tudni, hogy Erasmus személyzeti mobilitásban (staff mobility) 1997 és 2017 között összesen nagyjából 600 000 egyetemi munkatárs, nagyjából részben oktató vehetett részt (European Commission 2017e).

A hasonló mobilitási programok jóval kisebb volumenűek, mint az Erasmus, de sok az olyan oktató is, aki tartósan, például egy néhány évre szóló szerződés keretében külföldi intézményben dolgozik és persze világszerte sok ezer nyári egyetemet, konferenciát és más rövidebb programot szerveznek minden évben, amelyekre jelentős számú külföldi oktató érkezik, így a globális oktatói mobilitás tényleges volumene biztosan legalább százezres nagyságrendű.

Az oktatók mobilitását egy hazai kutatás alapján gyakorlati szempontból a következő négy fő típusba lehet besorolni:

- oktatási (kurzustartási) célú mobilitás
- kutatási célú mobilitás
- konferencia mobilitás
- kapcsolatépítési célú mobilitás (Hórich 2014: 197).

A fentieket összegezve: a felsőoktatási mobilitás, bár arányait tekintve kevesen vesznek benne részt, a rendelkezésre álló adatok szerint minden tanévben több millió hallgatót és sok ezer oktatót érint, így komoly gazdasági-társadalmi hatásokkal bíró jelenségről van szó.

Az utóbbi évtizedek európai fejleményei azt mutatják, hogy az európai államok többsége és az egész Európai Unió részéről is erős az igény a mobilitás (elsősorban az EU-n belüli) növelésére. A kitűzött célok és az elért eredmények vizsgálata előtt azonban foglalkozni kell ennek az indítékaival is. A következő alfejezetekben ezért a mobilitásba való bekapcsolódás iránti különböző motivációkat vizsgáljuk a részt vevő hallgatók, illetve oktatók, a felsőoktatási intézmények és a nemzetállamok szemszögéből.



1.3.1. Hallgatók és oktatók: az egyének szintje

A hallgatók külföldi (rész)képzés iránti motivációja, érdeklődése nem ragadható ki a felsőoktatási tanulmányokhoz általában kapcsolódó elvárások és remények „összességéből”, hiszen a külföldön végzett tanulmányok tulajdonképpen ugyanúgy ennek a képzési befektetésnek egy részét képezik, mint például egy tanulmányi versenyen való részvétel vagy egy diákszervezetben végzett munka.

A felsőfokú végzettség szerzése közismerten komoly előnyökkel jár: az átlagnál jóval magasabb jövedelmet hozó és társadalmi presztízst élvező állások betöltésének lehetősége mellett a diplomások számos felmérés szerint az átlagosnál hosszabb és egészségesebb életre számíthatnak, valamint a munkanélkülivé vagy bűnelkövetővé válás is kevésbé fenyegeti őket az alacsonyabb végzettséggel rendelkezőknél.¹⁰

A diplomaszerzéstől az életút későbbi részére remélt előnyök tényleges elérése azonban napjaink tömegessé vált felsőoktatásában már egyáltalán nem automatikus. A fent leírt előnyös társadalmi helyzetbe kerülésért a hallgatóknak a tanulmányaik sikeres befejezése mellett alaposan ki kell használniuk a felsőoktatásban eltöltött éveket. A tanulmányi mobilitásban való részvétel a felsőoktatás által ajánlott egyik legértékesebb extra lehetőségnek tekinthető.

A felsőoktatási tanulmányoknak és ezen belül a külföldi (rész)képzésnek a diplomaszerzéstől várt előnyökhöz való hozzájutás mellett az egyetemen, illetve főiskolán töltött idő tartalmas eltöltése, illetve megélése is nem kevésbé célja. Nyilván nem véletlen, hogy a már „befutott” emberek többnyire erős nosztalgiával gondolnak vissza a tanulmányaik idejére mint a „szép ifjúságra”.

Az egyetemi évek a várható végzettségnek megfelelő szakmai pálya előkészítése és az aktív szociális élet mellett egyúttal a „Merre tovább?”, „Mivel szeretnék igazán foglalkozni?” jellegű kérdéseken való elgondolkodás ideje is. Sokan, akik úgy érzik, hogy még nem találták meg biztosan, hogy mihez is akarnak kezdeni, vagy félnek a munkaerőpiac és az önálló élet kihívásaitól, szívesen elnyújtják a tanulmányaik idejét, és jelentkeznek különböző további képzésekre vagy mobilitási lehetőségekre, hogy ezáltal is újabb tapasztalatokat szerezzenek,

¹⁰ A magyarországi helyzetről számos statisztikai adatot bemutató áttekintést ad Polónyi 2015.

amelyek növelik az egyéni versenyképességüket és segíthetik őket a jövőre vonatkozó céljaik tisztázásában (Somlai 2010: 185).¹¹

A mobilitás iránti egyéni érdeklődésben tehát általában egyszerre vannak jelen a tudatos karriertervezés és a személyiségfejlődés, útkeresés, illetve általában a kalandvágy, az ismeretlen iránti érdeklődés és a kihívások keresésének motívumai.

Általánosságban megállapítható, hogy a teljes külföldi képzésre jelentkezők esetében erősebben számítanak a szakmai szempontok. Tudatosan a számukra reálisan elérhető legjobb képzést biztosító intézményekbe igyekeznek a hallgatók. Figyelemre méltó tény, hogy az OECD-országokban az egyre magasabb képzési szinteken a külföldi hallgatók aránya is jelentősen emelkedik: alapképzésen az arányuk csak 5%, a mesterképzéseken 12%, a PhD-hallgatóknak pedig már a 27%-a érkezik külföldről (OECD 2016: 330), ami egyértelműen jelzi, hogy a teljes külföldi képzést elvégezni akarókat nagyrészt az mozgatja, hogy a szakterületükön minél versenyképesebb tudást szerezhessenek, ami adott esetben az ő országukban nem, vagy csak a külföldi intézményekénél alacsonyabb színvonalon érhető el.

Megjegyzendő azonban, hogy többek szerint fontos differenciálni a fejlett országokba diplomaszerezési céllal a fejlődő, illetve más fejlett országokból érkező hallgatók között. Utóbbiak külföldi tanulás iránti motivációi ugyanis nem feltétlenül vezethetők vissza otthoni kapacitáshiányokra vagy minőségi problémákra. Esetükben motiváció lehet éppenséggel az is, hogy nem sikerült bekerülniük egy otthoni kiemelkedő színvonalú képzésre, vagy, hogy egy szomszédos országban valamivel kedvezőbbek a tanulás és megélhetés költségei (Teichler 2011a: 516-517).

A teljes képzésüket más országban végző hallgatók esetében gyakran feltételezhető a tartósan külföldön maradás szándéka, hiszen a saját országukban végzett képzésről való lemondással az otthon megszerezhető szakmai kapcsolati tőkéről is lemondanak. Erre egy 2016-os interjúban Lovász László, az MTA elnöke is utalt: *„Ha valaki 18 éves korában elmegy, az kint is fog maradni. Ha valaki itthon csinálja meg az alapképzést, vagy a mesterképzést, utána még mindig elmehet, de akkor már legalább elkezdte kiépíteni a magyar tudományos, szakmai kapcsolatait, amit nem tud megtenni, ha középiskola után rögtön külföldre megy”* (Lovász 2016).

Az otthoni tanulmányaik keretében (jellemzően fejlett országból másik fejlett országba irányuló) részképzésre jelentkezők számára ugyanakkor jellemzően fontosabbak a mobilitás nem direkt szakmai előnyei, annak általános tapasztalatszerző és élmény jellege. Erre utal az az érdekes különbség is, hogy miközben a külföldön diplomát szerezni kívánó hallgatók körében az eszköz- és technológia igényes természettudományos és műszaki terület képzései a legnépszerűbbek, addig például az Erasmus-részképzésre hagyományosan a humán területen tanulók jelentkeznak nagyobb arányban (OECD 2017: 288-289; European Commission 2015a: 5-11). Mindezt az is megerősíti, hogy a szakirodalom egy része a program mobilitásra a vertikális, a kredit mobilitásra pedig a horizontális mobilitás elnevezést használja (Derényi 2014: 28).

A külföldi teljes és részképzések iránti motivációknak ezt az alapvető különbségét fontos észben tartani a továbbiak során, mivel a kredit (horizontális) mobilitás számos jellemzőjét a hallgatóknak a külföldi részképzéshez kapcsolódó, és a program (vertikális) mobilitás esetében meglévőkkel csak részben egyező, fő céljaira és elvárásaira vezethetjük vissza.

Az Európai Parlament, illetve az Európai Bizottság által megrendelt, az Erasmus-program különböző hatásait több mint 20, illetve 70 ezer hallgató bevonásával elemző nagy

¹¹ E jelenség kapcsán poszt-adoleszcenciáról, „kapunyitási pánikról” és „Pán Péter”-szindrómáról is szokás beszélni. A problémakörnek gazdag szakirodalma van és a kortárs filmművészetnek is kedvelt témája. A hazai filmek közül a méltán népszerű 2014-es „VAN valami furcsa és megmagyarázhatatlan” című alkotás is erre a témára épít.

volumenű kutatások 2010-ben, illetve 2014-ben publikált eredményei szerint a részképzési mobilitás iránt érdeklődő hallgatók legfontosabb szempontjai a következők voltak: a külföldi élet kipróbálásának lehetősége, a nyelvtudás fejlesztése, új emberekkel való találkozás, különböző „soft skill” jellegű képességek (interkulturális érzékenység, alkalmazkodó készség, találékonyság stb.) erősítése. Ezekre a válaszadók 90%-ot meghaladó, vagy akörüli arányban mondták, hogy számukra fontos, vagy nagyon fontos motivációk, a későbbi munkaerőpiaci sikeresség megalapozása csak ezek után jött pár százalékkal lemaradva. A fogadó intézmény színvonalát mobilitás melletti fontos vagy nagyon fontos szempontnak nevező hallgatók aránya 2010-ben 62%-os, 2014-ben pedig kb. 78%-os volt. Azok aránya pedig, akik fontos vagy nagyon fontos szempontnak tartották, hogy egy laza, kellemes félévük vagy tanévük („relaxed academic term / year abroad”) legyen külföldön, 2010-ben 26%-on, 2014-ben pedig kb. 42%-on állt (Vossensteyn et al. 2010: 51-53; Brandenburg et al. 2014: 73).

Összességében igen hasonló következtetésekre lehet jutni két magyarországi, a hallgatók külföldi részképzés iránti motivációit is vizsgáló országos kutatás (2012/2013: Balassi Intézet; 2013: Tempus Közalapítvány) eredményeiből is. Mindkét felmérés azt mutatta, hogy a magyar hallgatók első számú motivációja a nyelvtudás fejlesztése, ettől némileg lemaradva következnek a személyes, illetve a szakmai fejlődés szempontjai. Az erre rákérdező kutatás (Balassi Intézet) résztvevői közül 52% tartotta a külföldi egyetem hírnevét a külföldi tanulmányok melletti döntés „teljes mértékben”, illetve „inkább igen” fontos szempontjának, a „buli, kaland” elnevezésű szempontot pedig összesen 44% nevezte meg „teljes mértékben” vagy „inkább igen” fontosként (Bazsalya 2014: 173; Malota et al. 2014).

Egy valamivel korábbi, magyar hallgatók között végzett felmérés adatai pedig arra utalnak, hogy a részképzésre menő hallgatók közül a doktoranduszok azok, akiket a leginkább érdekelnek a fogadó intézményük nyújtotta szakmai lehetőségek, míg a graduális képzésben részt vevők a külföldi részképzésüket jellemzően inkább általános tapasztalatszerzési lehetőségként értékelik (Tót 2005: 318).

A hallgatói mobilitási motivációk témájához kötődik még a mobilitási célpont (ország, város, konkrét intézmény) kiválasztása is. Természetesen itt is keverednek a gyakorlati, racionális és szűkebb értelemben szakmai megfontolások, valamint a személyes, többnyire érzelmi alapú preferenciák.

Az OECD teljes külföldi képzésekre fókuszáló elemzése fontossági sorrendben a következőket sorolja fel a hallgatók választását meghatározó tényezőkként: az oktatás nyelve, a képzés színvonala, a tandíj és a helyi megélhetés költségei, a helyi idegenrendészeti szabályok és egyéb szempontok (pl. a küldő és fogadó ország közti történelmi kötődés vagy a hallgató kulturális érdeklődése) összessége (OECD 2016: 333-336).

A teljes külföldi képzést választó hallgatók esetében feltételezhetően tényleg jóval erősebben érvényesülnek a gyakorlati, költséghatékonyságot mérlegelő szempontok, hiszen egy ilyen mobilitás vállalása komoly anyagi befektetést igényel a hallgató (illetve a családja, rokonsága) részéről.

A rövidebb idejű részképzések esetében (amelyek kapcsán már megállapítottuk, hogy általában inkább a külföldi tapasztalat- és élményszerzés lehetősége motiválja a jelentkezőket) azonban a hallgató által megfelelő szinten beszélt oktatási nyelv és a helyi megélhetés várható költségeinek a hallgató számára még elfogadható szintje, illetve az otthoni intézményében elérhető „mobilitási kínálat” által meghatározott kereteken belül többnyire szubjektív, személyes szempontok döntenek a mobilitási célpontról.

Ilyen lehet például egy korábbi utazás során megkedvelt ország, illetve város alaposabb megismerésének vágya, a helyi nyelv és kultúra iránti érdeklődés, korábban ott tanuló barátok, ismerősök pozitív tapasztalatai, vagy éppen tudatosan egy kevésbé frekvenciált mobilitási célpont választása. Ez utóbbi lehet úgymond „l’art pour l’art” jellegű: nem kevesen azért mennek egy bizonyos országba részképzésre, mert szó szerint nem tudnak semmit az

adott helyről, és a külföldi hónapokat egyfajta izgalmas felfedező útként élik meg, ahol minden nap újabb meglepetéseket tartogat számukra. Mások ezzel szemben azért választanak kevésbé „felkapott” helyet, mert az egyedi tapasztalatuk (pl. egy balti államban vagy éppen a Balkánon szerzett alapos helyismeret) reményeik szerint később értékesebbnek bizonyul majd a munkaerőpiacon, mint valamilyen népszerű helyen végzett részképzés. Utóbbi csoport a kint töltött idő végére általában valóban jóval alaposabb tudást szerez a fogadó országról, mint az előbbi, ami nyilván a tudatos érdeklődéssel magyarázható.

A választást mindemellett persze olyan prózai (vagy inkább lírai) okok is befolyásolhatják, mint a kellemes helyi időjárás, az adott város történelmi műemlékekben való gazdagsága és a tengerpart közelsége, illetve a helyben elérhető változatos szórakozási lehetőségek. Az ilyen paraméterekkel jellemezhető helyek iránt kimutathatóan nagyobb az érdeklődés: Spanyolország hagyományosan a legnépszerűbb Erasmus-célország, és a legtöbb Erasmus-hallgatót fogadó intézmények 100-as listáját is a dél-európai egyetemi városokban, illetve a turisztikai szempontból nemzetközi szinten is különösen vonzó európai nagyvárosokban található intézmények dominálják.¹²

Mindezek mellett persze van még egy fontos tényező: a véletlen. Gyakran előfordul, hogy a pályázatban több helyet lehet vagy kell megjelölni, és más pályázók eredményeitől, illetve a fogadó intézmények kapacitásaitól is függ, hogy végül hova mehet ki az adott hallgató.

Érdekes jelenség egyébként, hogy miközben manapság a hallgatók egyre több személyes jellegű szempontot mérlegelnek, mikor mobilitási célországot választanak maguknak, a történelmileg kialakult nemzeti mobilitási preferenciák elég lassan változnak. A közép- és kelet-európai hallgatók túlnyomó többsége például még mindig, mondhatni automatikusan, nyugatnak veszi az irányt. Kérdés, hogy az ázsiai országok gazdasági felemelkedésének és a felsőoktatásuk gyors fejlődésének mekkora hatása lesz majd a következő években, évtizedekben.

Végül két nagyon fontos sajátosságra kell még röviden kitérni a hallgatói motivációk kapcsán.

Az egyik az, hogy a mobilitás minden esetben feltételez egy már valóban használható szintű nyelvtudást és az ösztöndíj mellett is általában elég komoly plusz költségek viseléséhez szükséges anyagi erő meglétét. E két tényező eleve a felsőoktatásban tanulók egy kisebb hányadára szűkíti a mobilitáson egyáltalán elgondolkodók körét, akik így jellemző módon az előnyösebb társadalmi helyzetű hallgatók közül kerülnek ki. A 2014-es Erasmus Impact Study felmérés arra is kitért, hogy a mobilitásra nem vállalkozó hallgatók mely tényezőket tartják a fő akadálnak. Ezek közül első helyen (58%) az áll, hogy a hallgató nem biztos benne, hogy finanszírozni tudja-e a külföldi tanulással járó költségeket (Brandenburg et al. 2014: 75). A magyar felmérések szerint szintén az anyagi megfontolások jelentik a legfontosabb visszatartó erőt (Bazsalya 2014; Malota et al. 2014).

Egy korábbi magyar kutatás rámutatott, hogy a család anyagi helyzete mellett például a szülők végzettségének is nagy hatása van arra, hogy a gyermekük fog-e külföldön tanulni. Diplomás szülők gyereke háromszor akkora eséllyel tesz így, mint az érettségivel rendelkező szülőké, a diplomás és a 8 általánost végzett szülők gyermekei között pedig egyenesen tízszeres volt a különbség. A tipikus magyar mobil hallgató budapesti, értelmiségi szülők gyermeke, és a családja anyagi helyzete magasán átlag feletti (Tarnay 2005: 419-421). Mindez persze nem magyar sajátosság, hanem a hasonló helyzetű környező országok mindegyikére jellemző. Az Erasmus Impact Study felmérés adatainak régiók szerinti elemzéséből látszik, hogy a kelet-közép-európai térség mobilis hallgatói közt a legmagasabb a diplomás szülőkkel rendelkezők aránya, annak ellenére, hogy Nyugat- és Észak-Európa-hoz

¹² Vö. „Top 100 higher education institutions receiving Erasmus students” listák.

képest a lakosság egészét tekintve itt jóval kisebb a diplomások aránya (Brandenburg et al. 2016: 35-36).

A hallgatói mobilitás tehát még a felsőoktatásba bekerült, a társadalom átlagánál eleve kedvezőbb körülményekkel jellemezhető hallgatóság között is tovább differenciál, a mi térségünkben az európai átlagnál nagyobb mértékben. Mindez fokozottan igaz az EU-n, illetve általában a nyugati világon kívülről érkező hallgatók esetében. Nyilván minél rosszabb egy ország általános gazdasági helyzete, a helyi társadalomban annál előnyösebb helyzetben kell lennie egy családnak ahhoz, hogy egyáltalán felmerüljön a gyerekek külföldi (rész)képzése. Saját, személyes tapasztalat is, hogy a különböző programokon megismert orosz, közel-keleti, kínai stb. hallgatók jellemzően még a nyugat-európai átlagnál is láthatóan gazdagabbak voltak. Nem véletlenül: ezekből az országokból jóval drágább már csak megérkezni is, hiszen általában eleve vízummal és (nem fapados) repülőjeggyel indul a történet.

Túlzás nélkül állíthatjuk tehát, hogy a mobilitás, habár, főleg a külföldi tartózkodást ösztöndíjakkal támogató mobilitási programoknak köszönhetően (és leginkább Európán belül), egyre jobban „demokratizálódik”, alapvetően továbbra is az elit életmódjához kötődő jelenség, amit az elemzése során folyamatosan szem előtt kell tartani.

A másik általános jellegű probléma a hallgatók motivációi kapcsán a mobilitással kapcsolatos tájékoztatás vagy inkább tájékozódás hiányos és esetleges jellege. A különböző lehetőségeket nem kimondottan kereső hallgatók közül sokan egyszerűen azért nem érznek motivációt a mobilitásban való részvételre, mert nem ismerik a rendelkezésükre álló lehetőségeket. Az Erasmus Impact Study felmérésben a nem mobil hallgatók 42%-a jelölte meg akadályként azt, hogy nincs elegendő információja az Erasmusról, nem tudja, hogy működik a program (Brandenburg et al. 2014: 75). A Balassi Intézet felmérésében a megkérdezett hallgatók összesen 51%-a értett egyet „teljes mértékben” vagy „inkább igen” azzal, hogy nincs elég információja a pályázati lehetőségekről (Bazsalya 2014: 174). A személyes vagy internetes tájékozódás lehetősége persze mindenkinek elérhető, de nyilván javíthatna a helyzeten, ha az elsőéveseknek szóló tájékoztatókon, nekik összeállított információs anyagokban nagyobb hangsúlyt kapnának az egyes intézményekben rendelkezésre álló mobilitási lehetőségek.

Ami az oktatói mobilitás motivációit illeti, a hallgatói mobilitáshoz képest lényegi eltérést jelent, hogy itt alapvetően munkavégzésről van szó, egy már megindult szakmai karrier részeként. Emellett az oktatók esetében sokkal több múlik az egyéni kezdeményezésen és önmenedzselésen (pl. saját tudományos eredmények széles körű megismertetése, rendszeres konferencia szereplések), a karrier során kiépített szakmai és személyes kapcsolatokon. Magyarán: az oktatói mobilitás meglehetősen „ad hoc jellegű”.¹³

Egy másik országban, másmilyen szervezeti kultúrával rendelkező intézményben, eltérő oktatási rendszerben, más elvárásokhoz, stílushoz szokott hallgatókat oktatni, vagy az otthonitól jelentősen eltérő körülmények között kutatni (a természettudományok esetében esetleg másfajta kísérleti eszközökkel, technológiával dolgozva) egyszerre jelentős fejlődési lehetőség és kihívás, amire szakmailag, nyelvileg és módszertanilag is alaposan fel kell készülni.

A sikeres külföldi oktatás vagy kutatás jelentősen hozzájárulhat az otthoni karrierépítéshez is, hiszen elősegítheti az otthoni idegen nyelvű képzési programokban történő komolyabb szerepvállalást, a hallgatók és a kollégák körében elismerést jelent, a külföldön kiépített szakmai kapcsolatoknak köszönhetően pedig otthonról nem, vagy csak nehezen elérhető konferencia szerepléseket és publikációs, illetve kutatási projektekre való

¹³ Marton Péter megfogalmazása a témában folytatott konzultációnk során, 2017. február 22. Meglátásait az oktatói mobilitással foglalkozó részeknél a továbbiakban is figyelembe veszem.

bekapcsolódást tehet lehetővé, sőt szerencsés esetben az adott oktatónak köszönhetően akár tartós együttműködés is létrejöhet a saját intézmény és a külföldi fogadó fél között, amit nyilván mindkét partner vezetői értékelnek.

Mindemellett a hallgatókhoz hasonlóan fontos szempont lehet a nyelvtudás fejlesztése vagy szinten tartása, az interkulturális készségek és más kompetenciák erősítése, és persze a világlátás, utazás iránti természetes emberi érdeklődés, ami az oktatók esetében szakmailag is teljesen indokolt, sőt bizonyos mértékig akár elvárhatónak is nevezhetjük. Ha például valakinek a hegeli filozófia a szakterülete, akkor, ha erre lehetősége nyílik, illő, hogy Hegel stuttgarti szülőházában egyszer megnézzék a filozófus életét részletesen bemutató kiállítást. Vagy: Milyen Oroszország-szakértő az, aki sosem járt a Vörös téren?

Érdekes, hogy a nagyjából egy időben végzett viszonylag nagy volumenű európai (Erasmus Impact Study) és hazai (Campus Hungary oktatói mobilitást vizsgáló felmérése) adatgyűjtések eredményei mennyire hasonlóak. A legtöbb megkérdezett oktató legfontosabb motivációja a nemzetközi partnerekkel való kapcsolatok erősítése, illetve új nemzetközi kapcsolatok kialakítása. Ezt követi a saját szakmai fejlődés lehetősége. A nyelvtudás fejlesztését pedig az európai oktatók 69%, a magyar oktatók 78%-a említette. A magyar oktatók jelentős része egyetértett azzal, hogy „bizonyos szint felett” egyszerűen elengedhetetlenek a külföldi oktatási tapasztalatok (Brandenburg et al. 2014: 144-145; Hőrich 2014: 201-206).

A magyar felmérés az oktatói mobilitás akadályaira is rákérdezett. Ezek közül a legfontosabbak a személyes, illetve családi okok voltak. Házastárssal és gyerekekkel érthető módon nem egyszerű hosszabb időre külföldre menni, mivel a tartózkodásuk finanszírozása mellett például a gyerekek megfelelő iskolázásáról is gondoskodni kell. A családot hátrahagyva rövidebb időszakokra kimenni gyakorlatban inkább megoldható lenne, viszont érzelmileg megterhelő és konfliktusokhoz vezethet. Sokak számára a nyelvtudás nem megfelelő szintje volt fontos visszatartó erő és szintén jelentős problémának tűnik a Magyarországon jellemző magas óraterhelés¹⁴, illetve a megfelelő szakmai kapcsolatok és a lehetőségek ismeretének hiánya (Hőrich 2014).

Összességében, a hallgatói mobilitáshoz hasonlóan az oktatói mobilitás kapcsán is megállapítható, hogy jellemzően az eleve az átlagnál jobb helyzetben lévő (szakmailag magasan jegyzett, jó nyelvtudással rendelkező, sok külföldi kapcsolattal bíró nagy presztízsű intézményben dolgozó, a lehetőségekről tájékozott stb.) oktatók tudnak eredményesen részt venni benne, tehát ebben az esetben is egy viszonylag szűk körű elit jelenségről van szó.

¹⁴ A kihagyott órákat a hazatérés után pótolni kell. Tehát, ha például valaki egy hétre kimegy egy másik intézménybe oktatni, akkor a rákövetkező héten otthon dupla órát kell tartania, ami, ha több kurzust visz, a hozzájuk tartozó felkészüléssel, adminisztrációval együtt „sűrítve” nagyon komoly megterhelés.

1.3.2. Az egyetemek és főiskolák: az intézményi szint

A felsőoktatási intézményekről általában elmondható, hogy egyrészt eleve érdekeltnek érzik magukat a mobilitásban, tudományos és oktatási tevékenységüket deklaráltan földrajzi és politikai határoktól függetlenül kívánják folytatni¹⁵, másrészt a jelenlegi és várható pénzügyi helyzetükben tulajdonképpen kényszerítve is vannak a mobilitás fokozására, illetve általában véve a nemzetköziesítésre („internationalisation”), a minél inkább nemzetközi jellegű, tehát számos külföldi hallgatót és oktatót vonzó, sok külföldi partnerintézménnyel közös programokat megvalósító működésre.¹⁶

A „felsőoktatás kegyelmi állapotaként” (Hrubos 2006b: 668) jellemezhető 60-as és 70-es évekkel szemben, amikor a fejlett országokban az ágazat fejlesztése kiemelt támogatást élvezett, az 1980-as évtizedtől kezdődően a felsőoktatási intézmények egyre kisebb költségvetési támogatásban részesültek, miközben a jelentősen megnövekedett hallgatói létszámok szinten tartása vagy további növelése és a megfelelő minőségű képzés biztosítása továbbra is elvárás velük szemben (Hrubos 2006a: 10).

A hallgatóarányosan egyre kevesebb pénzből gazdálkodó intézmények a jelenlegi demográfiai tendenciák mellett azonban még növekvő beiskolázási arányok mellett is csak egyre kisebb létszámú belföldi hallgatói utánpótláson tudnak „osztzkodni”. A felsőoktatás jelentős felfejlesztése ugyanis alapvetően egy a mainál jóval nagyobb létszámú generáció, a második világháború utáni „baby boom” nemzedék megnövekedett továbbtanulási igényeit kívánta kiszolgálni, az infrastruktúra rájuk lett méretezve (Hrubos 2000: 14).

Az egyes intézményeknek így a fenntartható működésük érdekében egyre nagyobb szükségük van a külföldről érkező hallgatókra, illetve az általuk hozott bevételre. Az ezért folyó küzdelem pedig intenzív versenyhelyzetet teremt az egész világ felsőoktatásában, és a teljes szektor fokozott kommercializálódásához, például a felsőoktatási rangsorok „hisztérikus kezeléséhez” vezet (Hrubos 2016: 541), hiszen egy jó vagy rossz helyezés nagyon sok potenciális (fizető) hallgató döntését befolyásolja.

A hallgatói mobilitás intenzívebbé tételétől a nemzetköziesedő, illetve nemzetköziesítő intézmények a bevételeik növelésének alapvető szempontja mellett természetesen számos egyéb előnyt is remélnek. Ilyenek például a pályázatírási és projektszervezési tapasztalatok szerzése, jól működő nemzetközi kapcsolatrendszer kiépítése, illetve általában az intézmény presztízsének, nemzetközi elismertségének növekedése (Tót 2003: 553).

Megállapítható, hogy az intézmények általában eltérő módon viszonyulnak a beérkező és a kimenő hallgatói mobilitáshoz, és más jelentőséget tulajdonítanak a program, illetve kredit mobilitás növelésének.

A beérkező hallgatókat többnyire mindenütt szívesen látják¹⁷, és igyekeznek mindent megtenni azért, hogy minél elégedettebben távozzanak majd, hiszen az adott intézmény jó hírét vivő hallgató kiváló „marketing eszköz” (Kemény 2005: 292).

A saját hallgatók külföldi részképzésének támogatása ennél némileg ambivalensebb. Egyrészt a rendszeresen lebonyolított pályáztatás és a kiutazók folyamatos támogatása

¹⁵ Az európai egyetemi világ „alkotmányának” tekinthető Magna Charta Universitatum 4. alapelve erről a következőképpen fogalmaz: „Az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, folyamatosan törekszik az egyetemes ismeretek megszerzésére, küldetésének teljesítése érdekében nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának parancsoló szükségességét” (Magna Charta Universitatum 1988).

¹⁶ A nemzetköziesítés komplex fogalmának lehetséges értelmezéseiről ld. Brandenburg et al. 2014 vagy Derényi 2014.

¹⁷ A beérkező hallgatók fogadását csak a mobilitási programokba frissen bekapcsolódó kisebb intézmények szokták inkább problémásnak, mint hasznosnak tekinteni, mivel esetükben komoly gond az idegen nyelvű kurzuskínálat biztosítása, a külföldi hallgatókkal foglalkozó adminisztráció kiépítése stb. (Kemény 2005: 298).

jelentős költségekkel és adminisztrációval jár, ami közvetlen anyagi hasznot egyáltalán nem is hoz az intézménynek, ráadásul előfordulhat, hogy a fogadó intézményt színvonalasabbnak találó tehetséges hallgatók később inkább ott folytatják majd tanulmányaikat a következő képzési szinten. Másrészt viszont az intézmény által kínált mobilitási lehetőségek sokszínűsége jelentős vonzerőt is jelent a többi azonos országbeli hasonló profilú intézménnyel szemben, és a külföldre kiutazó hallgatók, ha jól teljesítenek a fogadó egyetemen és megismerkednek ottani diákokkal, akkor egyúttal külföldön is népszerűsíthetik az intézményt.

Ami a program és a kredit mobilitás közti különbségtételt illeti, a bejövő hallgatókat tekintve az intézmények egyértelműen a program mobilitás növelésének örülnek jobban, hiszen annál jobb, minél tovább marad egy hallgató. Kiutazó hallgatók esetében viszont a küldő intézmény egyértelműen csak a kredit mobilitást segíti, hiszen egyáltalán nem érdekelt abban, hogy a hallgató végleg más intézménybe távozzon.

Más intézmény valamely teljes képzésének egyetemen belüli népszerűsítése általában csak akkor fordul elő, ha az adott képzéshez valamilyen formában a „küldő” intézménynek is köze van (pl. egyes oktatói részt vesznek a programban, joint degree képzés), vagy kölcsönösségi alapon az adott intézmény is kap hasonló bemutatkozási lehetőséget a partnerintézményben, amellyel ilyen esetekben általában a személyes kapcsolatok is jók, és a vezetők ismerik a másik intézményben folyó képzést.

Az oktatói mobilitásra vonatkozó intézményi motivációk és célkitűzések is a számukra egyre fontosabb hallgatói mobilitásra tekintettel értelmezhetők. A bejövő oktatói-kutatói mobilitást általában szívesen látják, hiszen a külföldiek jelentős aránya az intézmény versenyképességének, népszerűségének jele a hallgatók felé is. Ahol van erre vonatkozó stratégia, ott a mobil oktatók szerepét pont abban látják, hogy segíthetnek az intézmény nemzetközi kapcsolatrendszerének a fejlesztésében („multiplikátor szerep”), vagy ha egy híres szakembert sikerül „bevonítani”, akkor az ő elismertségét („sztár szerep”) lehet felhasználni az intézmény nemzetközi és hazai pozicionálásához (Derényi 2014: 33-34).

Az oktatói mobilitás sikeres növelése egyébként elég nehéz a gyakorlatban, mivel ahhoz egy adott intézmény egészének a támogató hozzáállása szükséges: „a kapcsolatépítés jó esetben benne van a levegőben”.¹⁸

Annak, hogy egy-egy intézmény vezetése célul tűzi ki, hogy erősítsék a nemzetközi kapcsolataikat, és akár új együttműködési megállapodásokat is aláírnak, csak akkor lesz érdemi eredménye, ha az egyes tanszékeken és adminisztratív egységeknél a munkatársak a mindennapokban is folyamatosan időt és energiát szánnak a partnerintézményekkel való kapcsolattartásra, megbízhatóan és segítőkészen reagálnak a tőlük jövő telefonhívásokra és e-mailekre, illetve fogadják a külföldi vendégeiket.

A bejövő mobilitás esetében eleve azokat a legnehezebb meggyőzni, hogy jöjjenek, akiket egyébként a legérdemesebb lenne. Egy befutott, nemzetközileg jegyzett, nagy elismerésnek örvendő szakember nyilván csak akkor hajlandó hosszabb időre „leszerződni” valahova, ha ehhez megfelelő ösztönzést kap, például alapíthat vagy vezethet egy saját tanszéket, felügyelhet egy egész kutatási projektet. És persze minden esetben anyagilag is meg kell, hogy érje számára a kiküldetés: egy neves vendégprofesszor alkalmazása elég költséges dolog. A felsőoktatásban is létezik a multinacionális vállalatok vezetőinek a díjazásánál jellemző jelenség: minél kevésbé vonzó országban vagy városban működik egy adott leányvállalat, annál többet kell ajánlani valakinek a központban, hogy elvállalja annak vezetését.

Másrészt, az oktatók jelentős részénél a családjuk mobilitására is gondolni kell: mit fog csinálni a partnerük és a gyerekeik az adott helyen, hol fognak megfelelő lakást találni,

¹⁸ Marton Péter megfogalmazása a témában folytatott konzultációnk során, 2017. február 22.

stb. A fogadó intézménynek ezekre a kérdésekre is meggyőző válaszokat kell adnia, ha mindenképpen szeretne meghívni valakit. Emiatt egyre több intézmény hoz létre a nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó adminisztráció mellett vagy azon belül úgynevezett oktatói „welcome centre” szervezeti egységet, amelynek a munkatársai kimondottan az érkező oktatók gyakorlati igényeivel foglalkoznak, és számos intézmény rendelkezik saját vendégházakkal, amelyek színvonalas lakhatási lehetőséget biztosítanak a vendégtanárok és kutatók számára.

A kifelé irányuló oktatói mobilitás támogatása a bejövőhöz képest kevésbé egyértelmű, hiszen komoly nehézségeket okozhat, ha egy-egy fontos munkatársat tartósan nélkülözni kell, ugyanakkor az intézmény szakmai színvonala és nemzetközi beágyazottsága szempontjából előny, ha minél több oktatója rendelkezik külföldi tapasztalatokkal. Ezeknek a tapasztalatoknak a megszerzését az intézmények többsége így jellemzően inkább az oktatók egyéni feladatának, illetve felelősségének tekinti, a hallgatói mobilitáshoz képest az oktatói mobilitás fokozásával kevés intézmény foglalkozik hangsúlyosan (Derényi 2014: 33-34).

A mobilitás intézményi támogatása kapcsán említést érdemel még, hogy a bejövő hallgatókat és oktatókat fogadó intézmények általában elég komoly mértékben kötelességüknek érzik a helyi kultúra megismertetését, népszerűsítését is, így az egyes nemzeti kultúrák hordozóiként, képviselőiként is fellépnek: rendszerint valamilyen üdvözlő csomaggal köszöntik az érkezőket, amiben a különböző egyetemi tájékoztató anyagok az adott település és ország bemutatására is törekednek, jellemzően ingyenesen kínálják a helyi nyelvet oktató kurzusokat, és gyakran invitálják a külföldi vendégeiket különböző, a nemzeti kultúrához kötődő rendezvényekre és szerveznek számukra kirándulásokat a programjuk részeként. Általában még a rövidebb, kimondottan szakmai jellegű workshopok, konferenciák esetében is van valamilyen kulturális vonatkozású kísérő program, vagy minimum egy jó hosszú ebédszünet, hogy a tisztelt vendégek legalább sétálhassanak egyet a városban.

Az intézmények mobilitással kapcsolatos általános hozzáállása kapcsán figyelemre méltónak tartom Lajos Tamás (a BME korábbi nemzetközi rektorhelyettese, aki 1990 és 1995 között a rendszerváltó országok európai felsőoktatási együttműködésekbe való bekapcsolódását támogató Tempus-program magyarországi végrehajtásának irányítója volt) eszmefuttatását, mely szerint hosszabb távon az egyes felsőoktatási intézmények¹⁹ alapvetően két fő stratégia közül választhatnak: túlnyomórészt a hazai hallgatói utánpótlásra építő tömegképzést kívánnak folytatni, és ebben az esetben a legtehetségesebbek a mesterképzést szinte biztosan máshol végzik majd, vagy valamilyen szűkebb képzési területre specializálódva, nemzetközileg is versenyképes képzést kínálnak, amely még a mesterszakok esetében is jelentős arányú külföldi érdeklődéssel számolhat (Lajos 2005: 280-281).

Alapjaiban biztosan igaz az összefüggés, hogy az egyre inkább piaci szereplőként viselkedő, a külföldi hallgatókért és a legjobb oktatókért versengő intézmények igyekeznek erősíteni a képzéseik színvonalát, illetve azok nemzetközi elismertségét. A „piaci” verseny így elvileg és remélhetőleg mindenütt a képzések minőségének az emelkedését hozza magával.

Fontos és globálisan is tisztázandó kérdés azonban, hogy mi tartozik valójában az egyes képzések, illetve általában véve a felsőfokú tanulmányok szakmai tartalmához, és mi az, ami csak a képzésen kívüli extra, és így szakmai szempontból mellékes szolgáltatás az intézmények részéről. Csak a tantervi programban szereplő tárgyak számítanak, vagy az intézmény minden hallgatója számára szabadon elérhető készségfejlesztő kurzusok, nyelvórák és tréningek is? A képzés minőségének szempontja-e például, hogy az adott intézményben milyen adatbázisok érhetők el a könyvtárból, hány hallgatói szervezet működik, illetve, hogy milyen gyakran jönnek VIP-vendégek nyílt előadásokat tartani?

¹⁹ A szerző alapvetően csak a hazai intézményekkel foglalkozik, de következtetései az igazán nagy presztízsű és „tőkeerős” vezető egyetemeket kivéve a legtöbb külföldi intézmény esetében is relevánsnak tűnnek.

Ne feledjük, hogy, mint azt a hallgatói motivációk bemutatásakor láthattuk, a külföldi képzés szűkebb értelemben vett (szakmai) színvonala csak egy a mobilitási célpont kiválasztásának szempontjai közül. Lényeges szempont (főleg a program mobilitás esetében), de messze nem az egyetlen, és a szélesebb értelemben vett egyetemi szolgáltatások minősége (pl. az intézmény elhelyezkedése a városban, a kampusz hangulata, az informatikai ellátottság, a kollégiumi elhelyezés, az intézményi étkezési és sportolási lehetőségek, egyetemi ajándékbolt, az intézmény által szervezett szabadidős programok, karrier tanácsadás, rendszeres intézményi állásbörzék) a bejövő hallgatók számára a képzések minőségéhez hasonlóan fontos, sőt, a csak részképzésre érkező hallgatók esetében összességében egyértelműen fontosabb szempont. Így a valóban piaci versenyzőként fellépő intézményeknek a fogyasztóként fellépő hallgatók elégedettsége érdekében erőforrásaikat nem csak a szűken vagy tágabban értelmezett képzési színvonaluk emelésére kell fordítaniuk.

Ezáltal némileg paradoxnak tűnő, de valójában nagyon is logikus módon akár az is előfordulhat, hogy miközben egy intézmény összességében egyértelműen népszerűbb és elismertebb helyé válik a (vendég)hallgatók körében, a nekik meghirdetett képzések szűken értelmezett szakmai színvonala egyes rivális intézményekhez képest valamivel még csökken is. Egy átlagos BA-hallgató azon feltehetőleg nem igazán fog felháborodni, ha a „Bevezetés a ...-ba/-be” tantárgyat a standard tankönyv három évvel korábbi kiadásából tanítják, de az valószínűleg nagyon zavarja majd, ha a kampusz területén nem, vagy alig tud internetezni, és a kollégiumban, vagy még rosszabb esetben a különböző egyetemi egységek titkárságain egyetlen munkatárssal sem tudja megértetni magát angolul.

Ugyanez a vendégoktatók vonatkozásában: ha ugyanabban a városban „A” intézmény egyértelműen jobb szakmailag, alapvetően nyilván szívesebben megy oda valaki egy félévet oktatni, de ha „A” partner a város szélén található egy jobb napokat látott gyártelep mellett, és sajnos a lakhatást sem tudja biztosítani, „B” partner viszont a városközpontban van egy szép történelmi épületben, ráadásul egy kellemes lakást is tud ajánlani a saját vendégházában, akkor „B” intézmény ajánlata mellett is eléggé megfontolandó érvek szólnak.

Mindez olyan szempontból is megfelel a piaci logikának, hogy a távoli országokból, akár más kontinensekről érkező, és oda a külföldi képzés után visszatérni szándékozó hallgatók a tanulmányaik mellett alapvetően egy minél inspirálóbb és, mondjuk ki, kellemesebb közegben akarják tölteni az idejüket egy másik országban. Jól tudják ugyanis, hogy hazatérve az interkulturális tapasztalatok és a jó nyelvismeret a kint megszerzett diploma szakmai értékétől függetlenül is komoly versenyelőnyt ad nekik az otthoni átlagos színvonalú képzéseken végzőkkel szemben, ráadásul a munkaadók a fogadó ország legnevesebb egyetemein kívül jó eséllyel nem is hallottak a többi intézményről, nemhogy behatóan ismernék az ott folyó képzések színvonalát.

Nem állítom, hogy ez feltétlenül pozitív, de azt látni kell, hogy egy nemzetközileg versenyképes egyetem nem csak az általa ajánlott nívós kurzusok és a magas színvonalú kutatások miatt az. Ezek nélkül persze nehéz versenyképessé válni, de a sikerhez minden más szolgáltatásban is erősnek kell lennie, vagy legalábbis nem annyira gyengének, hogy az esetleges hiányosságok érdemben csökkentsék a potenciális hallgatói érdeklődést.

Az is egyértelmű, hogy egy meglévő jó pozíciót sokkal könnyebb megőrizni, mint ugyanazt megszerezni: ha egy intézmény évszázadok óta az adott város vagy egy egész régió szellemi központja, az egész helyi elit hagyományosan ott szerez diplomát, és így az intézménynek a gazdaságban és a politikában is sok befolyásos támogatója van, a folyosóin pedig nagyméretű olajfestményekről néznek le a látogatókra a hajdani professzorok, akkor ott valószínűleg nem igényel óriási erőfeszítéseket a hallgatói és oktatói utánpótlás biztosítása. Akár nemzetközi, akár hazai felsőoktatási rangsorokat néz az ember, a legrégebbi intézmények jellemzően a legjobbak között vannak.

A hallgatói és oktatói mobilitásról elmondható, hogy az intézmények általános sikerességének egy viszonylag jó indikátora: ha tényleg olyan jó hely egy intézmény, mint azt a marketing anyagai állítják, akkor más országokból is szívesen jönnek oda tanulni, oktatni és kutatni. A fejlett országokban az egyetemi világ elitjén kívüli átlagos és átlag alatti intézmények helyzete azonban várhatóan egyre nehezebb lesz ezen a téren is. A belföldi hallgatói utánpótlás mindenütt egyre csökken, a külföldieket pedig arról kellene meggyőzni, hogy a világban található több ezer hasonló profilú intézmény közül valamiért pont őket érdemes választani, miközben egyébként sorra épülnek az új intézmények a legtöbb hallgatót kibocsátó fejlődő országokban.

A mai, minden korábbi történelmi kort meghaladó beiskolázási arányok mellett, mikor a fiatalok 30-40%-a is továbbtanul, az is nyilvánvaló, hogy a hallgatók túlnyomó részét nem egy konkrét szakterület iránti elhivatottság vezeti, hanem az általános munkaerőpiaci érvényesülésük érdekében látják érdemesnek, sőt egyre jellemzőbben szükségesnek a diplomaszerezést.

A fiatalok szinte folyamatosnak tekinthető on-line jelenléte emellett radikálisan megváltoztatja az általános műveltséghez, tájékozottsághoz, illetve általában a tárgyi tudáshoz való viszonyt. A jellemző hozzáállás minden lexikális, vagy annak tűnő ismerettel szemben egyre elutasítóbb. A hallgató (gyakran teljesen jogos) kérdése: miért kellene ezt vagy azt megtanulnom, ha bármikor azonnal utánanézhetek az interneten? Az oktatók feladata szakismeretek átadása helyett egyre inkább az, hogy a jóindulatú semlegességgel hozzáálló hallgatók érdeklődését hatékonyan felkeltsék a témájuk iránt, amelynek kapcsán semmilyen komolyabb előismeretet nem érdemes feltételezniük.

Ehhez a teljesen átalakult „keresleti oldalhoz” az oktatási „szolgáltatóknak” is alkalmazkodniuk kell. Ennek kapcsán érdemes idézni Lovász Lászlónak, az MTA elnökének egy 2017-es interjúból megfogalmazott véleményét:

„A világ kicsi lett, az információmennyiség hatalmas, a feldolgozása pedig nyilvánvalóan több időt vesz igénybe. Az amerikai felsőoktatás már régen elment abba az irányba, hogy az egyetem első két éve lényegében általános képzés, és még az első négy év sem annyira specializált, mint nálunk. Azt hiszem, előbb-utóbb nekünk is számot kell vetnünk azzal, hogy ebbe az irányba mozduljunk el. (...) Saját környezetemben is látom, hogy a 18 évesek nagy része még nem tudja valójában, hogy merre induljon. Az amerikai rendszer másik előnye az, hogy az egyetemen jobb képet kapnak más szakmákról, beülnek mintaórákra, sokkal megalapozottabban hoznak döntést, és utána általában kevesebb is a pályaváltás. Nálunk a többség csak egy-két szakmát – orvost, tanárt – látott munka közben, másokat nem, nem tudja, hogy mivel foglalkoznak.

Azt is el kell fogadni, hogy ugyan bárki elmehet vállalkozónak, de csak akkor lesz sikeres, ha van nyelvtudása, közgazdasági és jogi alapismeretei, meg tud fogalmazni úgy egy levelet, hogy azt a címzett komolyan vegye, és így tovább. Az általános képzettség minden szakmában előrevisz” (Lovász 2017).

A mindent átható digitalizáció eközben a felsőoktatást is elérte, rohamosan terjednek a mindenki számára bárholonnan ingyenesen elérhető on-line kurzusok (MOOCs – Massive Open Online Courses), a tudomány világában pedig egyre jellemzőbb lesz az open access, vagyis a publikációk, kutatási eredmények szabad hozzáférhetősége (Hrubos 2016: 542).

Az biztos, hogy a felsőoktatásra alapvető változások várnak már a közeli jövőben az ajánlott képzések tartalmát, az oktatás (és számonkérés) módszertanát és a képzésekre jelentkező hallgatók összetételét tekintve is. És ebben a (valószínűleg egyre nagyobb arányban legalább részben virtuálisan megvalósuló) hallgatói és oktatói mobilitásnak is jelentős szerepe lesz.

1.3.3. Az egyes országok: a nemzetállam szintje

Ha van a történelemnek olyan tanulsága, amelyet az államok túlnyomó többsége mára biztosan megértett, az éppen a mobilitással kapcsolatos.²⁰ Ez a következőképpen foglalható össze: a világban zajló gazdasági, technológiai és kulturális változások eredményei nem állíthatók meg az államhatárokon. Eredményesen bezárkózni nem lehet, mert veszélyes lemaradáshoz vezet, ami adott esetben nagyon súlyosan érintheti az egész államot; ezért éppen hogy a világban zajló változások minél alaposabb nyomon követése és a hasznos újdonások, illetve újítások minél gyorsabb és hatékonyabb átvétele a célszerű magatartás.

A bezárkózás kudarca a leglátványosabban a haditechnikai fejlesztések át nem vevésében mutatkozik meg. Az önként az izolációt választó Kínai Birodalom a 19. században emiatt teljesen kiszolgáltatottá vált a nyugati hatalmaktól, megalázó félgymarmati sorba került. Az óriási állam és más ázsiai országok mai magatartása mutatja, hogy alaposan tanultak ebből a leckéből. 2017 januárjában már azt is megélhettük, hogy a kínai elnök-pártfőtitkár a davosi világgazdasági fórumon arról értekezik, hogy a gazdasági globalizáció a tudományos és technikai fejlődés természetes eredménye, a protekcionizmus pedig olyan, mint ha valaki bezárkózik egy sötét szobába: a szelet és az esőt távol tarthatja ugyan, de a fény és a levegő sem jut be hozzá (Xi Jinping 2017).

Hasonló példa hozzánk némileg közelebbről a szocialista rendszerek technikai lemaradása a Nyugathoz képest a mennyiségi termelést erőltető, az innovációt és folyamatos fejlesztést igénylő ágazatokat „luxus fogyasztási kiadásnak” tekintő szemlélet miatt. Rákosi Mátyás anno úgy gondolta, hogy „*a burzsoázia olyan telefonhálózatot hagyott hátra, melyet egy évszázadig sem kell fejleszteni*” (idézi Berend 1999: 241). A keleti blokk összeomlását természetesen nem lehet kizárólag a tervgazdaság kudarcával magyarázni, de az biztos, hogy döntő tényező volt, már csak azért is, mert a saját körülményeit a nyugati polgárokéval összehasonlító lakosság egyre elégedetlenebb lett az egész rendszerrel.

Azt, hogy egy országba honnan érkeznek a legfontosabb külső hatások, melyik másik terület fejlődését követik leginkább figyelemmel, az adott nyelvben megjelenő külföldi szavak is jól mutatják. A magyar nyelv történetében is kimutatható, hogy az egyes történelmi korokban merről érkeztek a domináns hatások: a korai török és szláv jövevényszavak átvétele után a latin, majd évszázadokon keresztül a német nyelv adta az idegen eredetű szavak többségét. Jelenleg pedig egyértelműen az angol nyelv hatása a meghatározó (Frank 2011: 150-151).

A fentiekkel együtt is igaz ugyanakkor, hogy a rendelkezésre álló eszközeivel minden kormányzat kontrollálni kívánja a külföldről érkező hatások mértékét, illetve amennyire a lehetőségei engedik, maga is befolyásolni kíván egyes, határain kívül zajló történéseket. A felsőoktatási mobilitáshoz való nemzetállami hozzáállás ezen általános törekvések figyelembe vételével értelmezhető.

A felsőoktatási intézményekre jellemző piaci szereplőként való viselkedés a külföldi hallgatók vonzásának szándéka tekintetében alapvetően a nemzeti felsőoktatási rendszereket fenntartó egyes államokra is igaz. Fontos céljuk a saját felsőoktatási rendszerük

²⁰ Az alfejezet az egyes kormányzatoknak a felsőoktatási mobilitás kapcsán általában jellemző hozzáállását elemzi, ami az éppen aktuális politikai körülmények hatására bizonyos mértékig folyamatosan változik. Ha például egy országban a kormány azt látja, hogy a közvélemény ellenzi, hogy több vendéghallgatót fogadjanak, akkor valószínűleg abban az esetben is csökkenteni fogja a mobilitás támogatását, ha azt egyébként gazdasági vagy más szempontokból indokoltnak tartaná. Mindemelllett természetesen komoly következményei lehetnek olyan politikai döntéseknek (pl. Brexit) is, amelyek meghozatalánál a felsőoktatási mobilitás alakulására gyakorolt várható hatás alig, vagy egyáltalán nem volt szempont.

versenyképességének erősítése, bevételeinek és szakmai színvonalának növelése tehetséges (és lehetőleg tehetsős) külföldi hallgatók és elismert oktatók fogadása által is.²¹

Az intézményekkel ellentétben azonban az államoknak már egyáltalán nem mindegy, hogy ezek a hallgatók honnan jönnek: a mobilitás irányait politikai és gazdasági (és biztonsági²²) szempontok alapján befolyásolni akarják. Ennek eszközei a más országokkal megkötött kétoldalú mobilitási egyezmények, a különböző nemzetközi mobilitási programokban való szerepvállalás és a saját mobilitási adminisztráció kiépítése, amely koordinálja az adott állam ilyen irányú tevékenységét.

A saját állami mobilitás-támogató szervezetek létrehozásának időpontja természetesen nem véletlenszerű. Egy ilyen jelentős lépésre csak akkor szánja el magát egy-egy állam, ha az az adott politikai helyzetben kellően indokoltnak tűnik.

Csak két példát megemlítve: a Magyarországon is közismert Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD, Német Akadémiai Csereszolgálat) és az Alexander von Humboldt-Stiftung elődintézményeinek 1920-as években történt létrehozása az elvesztett első világháború utáni német külpolitikai törekvésekkel összhangban történt. A mobilitás támogatásának fő célja az volt, hogy az érkező hallgatókon keresztül kapcsolatokat tudjanak létesíteni „a külföld szellemi vezető köreihez”. A Humboldt-ösztöndíjasok kiválasztásánál döntő kritérium volt, hogy olyanokat támogassanak, akikről feltételezhető, hogy „a hazájukban majd politikailag és gazdaságilag hasznosak lehetnek Németország számára”. A vendéghallgatóktól azt is remélték, hogy ha a németországi tartózkodásuk során személyesen szembesülnek a versailles-i békeszerződés számos negatív következményével, akkor maguk is biztosan a „versailles-i rendszer ellenségévé válnak” (Impekoven 2015: 14-15).

A szintén ismert Fulbright-programot az Egyesült Államok 1946-ban indította J. William Fulbright szenátor kezdeményezésére, méghozzá a háborúra szánt katonai költségek fel nem használt részéből. A cél a háború után az Egyesült Államok és más országok közötti megértés és békés kapcsolatok fejlesztése volt oktatási és kulturális csereprogramok megvalósítása révén (Fulbright.hu 2017a). Mind a DAAD, mind a Fulbright-program menedzselését (a finanszírozásuk jelentős részét is ideértve) a német, illetve az amerikai külügyminisztérium végzi.

A hallgatói mobilitás állami támogatásának mindenütt az egyik fő célja a már meglévő gazdasági, kulturális stb. kapcsolatok ápolása, megerősítése. Ebbe az államközi kapcsolatrendszerek fenntartása mellett beletartozik az országhoz kötődő kisebbségek anyaországi (vagy anyagi és szakmai támogatással, oktatók küldésével az állampolgárságuk szerinti országban anyanyelven történő) oktatásának támogatása, illetve a korábbi gyarmattartó országok esetében az ő nyelvüket beszélő helyi elitekkel való kapcsolat fenntartása a gyermekeik náluk történő iskoláztatása révén.

A másik fő cél pedig a kapcsolatok erősítése olyan országokkal, amelyekkel az együttműködésnek nincsenek még komoly hagyományai, de az állam lát bennük perspektívát. Ez manapság jellemzően a feltörekvő országokkal való kapcsolatépítést jelenti, első helyen értelemszerűen a Kínához fűződő kapcsolatok fejlesztését. Obama elnök 2009-ben „100,000 Strong” elnevezéssel kezdeményezést indított, hogy ösztöndíjak segítségével 100 000-re lehessen növelni a Kínában tanuló amerikai hallgatók számát. Ezt 2014-re sikerült is elérni, jelenleg az a kiemelt cél, hogy 2020-ra sikerüljön 1 millióra emelni a kínai nyelvet tanuló iskolások számát. A kezdeményezések deklarált célja, hogy némileg csökkentsék a hatalmas különbséget a másik fél ismeretét illetően (az USA-ban több százezer kínai hallgató tanul, és

²¹ Az állami mobilitási politikák és stratégiák fő kategóriáiról a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva rövid áttekintést ad Hatos 2012: 136-137.

²² Több kutató figyelmeztet arra, hogy bizonyos speciális képzések esetében szigorúan ellenőrizni, illetve szűrni kellene a beérkező hallgatókat, nehogy rossz kezekbe kerüljenek olyan ismeretek, amelyekkel akár bioterror-támadásokat is elő lehet készíteni (Hercsel 2017).

600-szor több diák tanulja Kínában az angolt, mint amennyi amerikai társuk a kínait), és ezáltal erősítsék a felek közti együttműködést és a közös fellépést a globális kihívások kapcsán.²³

Ezen a ponton érdemes azonban megjegyezni, hogy a feltörekvő országokkal való kapcsolatok arányos, kölcsönösségen alapuló építését erősen megnehezíti, hogy a fejlettebb országokban a hallgatók a legtöbb sajátjuknál fejletlenebb országra általában nem tekintenek lehetséges mobilitási célpontként, és ezekben a demokratikus, az egyént tisztelő államokban a hallgatók érdeklődése a kormányzat részéről nem is igazán „terelhető”, szemben azokkal az országokkal, ahol a hallgató sokszor nincs is döntési helyzetben, hogy hol folytasson külföldi tanulmányokat, hanem oda megy, ahova őt az egyeteme vagy valamelyik állami szerv kvázi kiküldi, illetve kiengedi.

Sajátos esete a mobilitás támogatásával történő „kapcsolatépítésnek” az olyan államokból érkező fiatalok tanulmányainak támogatása, amelyekkel kimondottan rossz a politikai viszony. Ez tulajdonképpen egy alternatív elit felépítésébe történő hosszabb távú befektetés. Feltételezhető ugyanis, hogy a kapott támogatásért hálás, a támogató országot jól megismerő tehetséges hallgatók az esetleges otthoni hatalomra kerülésük esetén majd szorosabbra fűzik a kapcsolatokat a korábbi tanulmányaik színhelyéül szolgáló állammal. Ha ez az állam a hatalomra jutásukban is tevőlegesen közreműködik, akkor ezt feltételezni sem nagyon kell. A 20-as, 30-as években például számos emigráns kommunista folytatott tanulmányokat a Szovjetunióban, hogy a tanultakat a Vörös Hadsereg érkezése után a közép- és kelet-európai országokban „kamatoztathassák”. A rendszerváltások után pedig éppen fordítva, sok legalább részben nyugaton tanult hallgató foglалhatott el komoly pozíciókat ezekben az államokban. Az „ellenségem ellenzékének támogatása” nyilvánvalóan a jelenben is aktuális, és a globális hallgatói mobilitás irányait tekintve elmondható, hogy ebben a Nyugat egyelőre sokkal jobban áll minden feltörekvő riválisához képest.

A saját eszmeiség, alapértékek, illetve a nemzeti nyelv és kultúra külföldiek körében történő népszerűsítése természetesen minden mobilitással kapcsolatos állami tevékenységben jelen van, csak az ezzel kapcsolatos ambíciók mértéke változó az egyes különböző programok esetében.

Az egyes államok lehetőségei természetesen a mobilitás támogatásának területén is igen különbözőek. A világ nagy és befolyásos országai komoly anyagi erő felett diszponáló nemzeti intézményrendszerrel támogatják a feléjük irányuló mobilitás fokozását, ezzel is segítve gazdasági és kulturális érdekszférájuk megőrzését, illetve küldő országtól függetlenül a legtehetségesebb fiatalok magukhoz vonzását. A kisebb és kevesebb forrással rendelkező államok jóval inkább rá vannak utalva a különböző nemzetközi együttműködésekre, és esetükben inkább a kifelé irányuló mobilitás jellemző.

Noha hivatalos megnyilatkozásaik szerint elvileg a Bologna-folyamatnak nevezett összeurópai felsőoktatási együttműködésbe bekapcsolódó államok mindegyike támogatja a mobilitás fokozását, viszonylag kevés ország esetében lehet átgondolt mobilitási stratégiáról beszélni. Ahol viszont van saját nemzeti mobilitási célkitűzés, ott az többnyire elég ambiciózus: Ausztria és Németország például azt szeretnék elérni, hogy 2020-ig a hallgatóik minimum 50%-ának legyen a tanulmányaikhoz kapcsolódóan valamilyen külföldi mobilitási tapasztalata (Wächter 2011: 176-178). Németország egy évek óta tartó intenzív, a külföldi mobilitást népszerűsítő információs kampányt is folytat a felsőoktatási intézményeiben tanuló

²³ A US-China Strong Foundation weboldala alapján. Az USA és más angol nyelvű államok számára egyébként a világ legtöbb országával ellentétben inkább a kifelé irányuló mobilitás fokozása jelent problémát. 2011-ben a Kínára vonatkozóhoz hasonló program indult „100,000 Strong in the Americas” néven. A cél, hogy 2020-ig 100 000-re növeljék a más amerikai országokban tanuló USA-állampolgárok és ezzel párhuzamosan ugyanennyire az USA-ba ezekből az államokból érkező hallgatók számát (100,000 Strong in the Americas 2017).

hallgatók körében, korábban „go out! studieren weltweit”, jelenleg pedig „studieren weltweit – ERLEBE ES!” (magyarul nagyjából: világszerte tanulni – éld át!) elnevezéssel.²⁴

Az európai „mobilitási helyzetkép” tehát elég vegyes. Tendenciaként megállapítható, hogy a nagyobb, a mobilitás szervezésében rutinos, annak előnyeit jól ismerő és régóta kihasználó államok eltökéltebbek a mobilitás további növelését illetően, mint azok az országok, amelyek a mobilitással még csak „ismerkednek”, és lehetőségeik annak befolyásolására eleve jóval korlátozottabbak.

A befelé irányuló mobilitás növekedésének természetesen ez utóbbi államok is örül(né)nek, hiszen nyilvánvaló, hogy ha egy külföldi hallgató náluk tanul, akkor amellet, hogy a jelenléte bevételt jelent, várhatóan valamennyire érzelmileg is kötődni fog a fogadó államhoz, és később hozzá tud járulni a küldő országgal meglévő kapcsolatok építéséhez.

Ezeknek az országoknak komoly előnye a legfejlettebbekkel szemben, hogy egyes szakterületeken viszonylag alacsony árak mellett is versenyképes színvonalú képzéseket tudnak kínálni azoknak a hallgatóknak, akik a „legjobb helyeket” egyszerűen nem engedhetik meg maguknak. Ennek a versenyelőnynek az érvényre juttatásához azonban jelentős kormányzati támogatás is szükséges, ennek mértéke azonban ezekben az általában is minden területen forráshiánnyal küszködő országokban többnyire igen csekély, ami egy ördögi körhöz vezet: a kevés forrás nem hoz látványos eredményeket, így a mobilitással foglalkozó szakértők és a nemzeti mobilitási adminisztráció lobbij ereje a további költségvetési források megszerzéséért is gyenge marad.

Ezeknek az államoknak a kifelé irányuló mobilitással kapcsolatos hozzáállása gyakran eléggé ambivalens. Egyrészt alapvetően tisztában vannak a hallgatóik (és oktatóik) mobilitásának lehetséges pozitívumaival: tudást hoznak, szélesítik a látókörüket, kapcsolatokat építenek, realisabb képük lesz magukról és az országukról, és sikeres külföldi szereplésük esetén az adott ország „a legszebb arcát” mutathatja a külvilágnak (Lajos 2005: 273). Másrészt viszont két alapvető félelmük is van a kifelé irányuló mobilitással kapcsolatban: az egyik az „agyelszívás”, a másik (a küldő állam vezetői szempontjából nézve) az „agymosás” veszélye.

Az „agyelszívás” közismert problémája abban foglalható össze, hogy a fejlettebb államokból a fejlettekbe irányuló mozgás egyirányú marad: a legtehetségesebb hallgatók egyszerűen nem jönnek vissza, hanem tanulmányaik végeztével tartósan a jobb lehetőségeket kínáló államban telepednek le, és vállalnak munkát.

Nehéz gazdasági helyzetben, például néhány dél-európai állam esetében ez persze nem kizárólag hátrány, azzal együtt sem, hogy az mindenképpen szomorú, ha valaki az adott anyagi helyzetében a külföldre távozáson kívül nem lát más lehetőséget. A külföldi munkavállalással ugyanis csökken a pályakezdő fiatalok munkanélkülisége és a hazautalások révén komoly bevétel érkezik. Ráadásul jellemzően az átlagnál tájékozottabb és kritikusabb, politikailag könnyen aktivizálódó fiatalok mennek először külföldre, így a diplomás kivándorlás egyes kormányok számára politikai szempontból is kedvező lehet.

Az „agyelszívás” persze ezzel együtt is érzékenyen érinti a küldő államok gazdaságát, és komoly társadalmi vitákat generál, különösen azokban az országokban ahol a hallgatóknak nem kell tandíjat fizetnie, hiszen itt a kormányzat még azt az érvet is felhozhatja a hallgatók kiáramlásával szemben, hogy a képzésükért tartoznak az azt fedező társadalomnak.²⁵

²⁴ A kezdeményezés gazdag tartalmú központi oldala itt érhető el: <https://www.studieren-weltweit.de/>

²⁵ Ezt egyébként egyáltalán nem tartom megalapozottnak. Először is, a hallgató egy tandíjmentes felsőoktatási rendszer esetén sem személyesen neki szóló ajándékként kapja a továbbtanulást, hanem állampolgári joga, hogy jelentkezzen erre a lehetőségre, amit aztán a saját teljesítménye alapján nyerhet el. Ennyi erővel, ha valaki a közoktatási tanulmányai közben távozik egy országból a családjával, akkor a szüleinek ki kellene számolni az addigi oktatására fordított költségeket. Emellett, ha egy hallgató sikeres lesz külföldön, akkor előbb-utóbb várhatóan a hazautalások és a hazai látogatásai alatti költségek révén is megtéríti a tanulmányai költségét. Ha

A problémával szembesülő államok dilemmáit jól érzékelteti az Erasmus-program 25. éves jubileumi kiadványában Ion Visa, brassói egyetemi rektor írása. A rektor szerint az Erasmus romániai indulása idején nagyon komoly volt a félelem, hogy ha külföldre engedik a hallgatókat, akkor nem fognak visszatérni Romániába. Ion Visa anno azzal az érveléssel próbálta megnyugtani a kollégáit, hogy a programot lehetőségként kell felfogniuk, főleg mivel megállítani úgysem tudják (European Commission 2012: 52).

A tandíjmentes felsőoktatást fenntartó európai uniós országokban időnként a befelé irányuló mobilitás is feszültségeket okoz, hiszen a többi EU-országból érkező hallgatók mindenben azonos elbánást élveznek, tehát ha sikeresebben teljesítik a bekerülés követelményeit, hazai hallgatókat szoríthatnak ki az adott nemzetállam által finanszírozott képzésből, ami az érintettek közül sokakban ellenérzést kelt. Ilyen probléma főleg ott merül fel, ahol az azonos vagy hasonló nyelv miatt (pl. Németország és Ausztria vagy Szlovákia és Csehország esete) jelentős hallgatói létszámok mozgásáról van szó.

A mobilitásba nagyobb mértékben csak viszonylag későn bekapcsolódó és alapvetően inkább hallgatókat kibocsátó államok másik gyakori félelme („agymosás”) abban rejlik, hogy a hosszabb időt külföldön töltő hallgatók a visszatérésük után sokkal kritikusabbak lesznek az országra jellemző társadalmi-politikai viszonyokkal szemben, és az adott államhoz, illetve kormányzathoz immár nem feltétlenül lojális „kozmetopolitákként” a helyi kultúrától idegen szokásokat akarnak majd meghonosítani.²⁶ Ez a félelem értelemszerűen annál erősebb, minél autoriterebb berendezkedésű egy állam, minél nagyobb mértékű hallgatói mozgásról van szó, és a mobilitás minél jelentősebb részben nem nagyjából hasonló „baráti” országokba, hanem kulturálisan alapvetően eltérő államokba irányul.

Az egészen biztos, hogy aki hosszabb ideig egy másik országban tartózkodik, az később nem tudja már minden esetben szükségszerűnek és így végső soron a lehetséges legjobbnak tekinteni a hazája szokásait, mindennapjait, hiszen személyesen szembesült azzal, hogy máshol mennyi mindenben eltérnek az otthon megismert és megszokott „ügyviteltől”. A saját mobilitási tapasztalataimból is kiindulva egyetértek azzal, hogy mindenki, aki más országokat is megismer, később sok tekintetben kritikusabb lesz számos különböző kérdés kapcsán.²⁷

A saját ország iránti kötődés gyengülésétől, illetve a helyi kormányzattal szembeni szerveződésektől, különböző változások követelésétől a külföldről visszatérő hallgatók és oktatók szélesebb körében azonban szerintem legfeljebb csak néhány nagyon fejletlen és élettertelen, kimondottan diktatórikus berendezkedésű országban lehet reálisan tartani. Ha valaki hosszabb időt tölt külföldön, az ugyanis rendszerint azzal is együtt jár, hogy egyes otthoni problémákkal kapcsolatos minden kritika mellett is erősen felértékelődik számára mindaz, ami az otthoni életben fontos és pozitív: az anyanyelv, az ételek íze, stb. Bármilyen jó helyen is van éppen valaki, időnként erős igénye lesz a megszokottra is, röviden: honvágya lesz. Egy külföldi időszak így nem csak kritikusabbá teszi a visszatérő hallgatókat, hanem abban is segít nekik, hogy számos otthonról jól ismert és megszokott, külföldön hiányzó dolgot jobban megbecsüljenek, mint korábban. Ahogy visszaemlékezésében Djuna Bernard, a Luxemburg által delegált tiszteletbeli hárommilliomodik Erasmus-hallgató is hangsúlyozta a Berlinben töltött öt hónap után: amellet, hogy az EU egyik legkisebb államából érkezve

viszont nem lesz sikeres, akkor egyrészt valószínűleg nem is volt annyira versenyképes az az otthoni képzés, másrészt valószínűleg úgyis visszajön majd az illető.

²⁶ Az „agymosás” nem annyira elterjedt terminus technicus, mint az „agyelszívás”, de úgy gondolom, találóan utal arra a számos országban eléggé elterjedt attitűdre, amely a külföldről érkező kulturális hatásoktól alapvetően inkább negatívumokat vár, sőt akár bizonyos politikai kockázatot lát bennük.

²⁷ Ha például valaki azt tapasztalja, hogy Varsóban már 2011-ben is feltölthető chipkártyás rendszerrel lehetett használni a tömegközlekedést, akkor sokkal bosszantóbbnak és érthetlenebbnek tűnik, ha ugyanez Budapesten még 2018 elején sem lehetséges.

hatalmas élmény volt egy világvárosban élni, „*megtanultam az otthoni életemet is még inkább értékelni*” (European Commission 2013a: 27).

A túlnyomórészt még mindig a Magyarországnál jóval fejlettebb nyugati országokat megcélzó magyar hallgatók és oktatók persze sokszor szerezhetnek frusztráló tapasztalatokat is, és úgy érezhetik, hogy lám, az élet különböző területein (megélhetési lehetőségek, egyes közszolgáltatások színvonala, vitakultúra stb.) milyen kiábrándító a hazai helyzet. Ugyanakkor, ha az ember nem csak (észak)nyugati irányból néz a hazai viszonyokra, kénytelen lesz elismerni, hogy a magyar társadalom helyzete csak akkor tekinthető az átlagosnál rosszabbnak, ha azt kizárólag a világ legfejlettebb és leggazdagabb országaiban élőkével vetjük össze.²⁸ Az idegen szokások átvételét illetően pedig érdemes látni, hogy ha a társadalom többsége nem nyitott rá, akármit úgyse lehet meghonosítani, ha viszont egy külföldi „módinak” valamilyen érdemi előnye van, akkor nagyon hamar saját szokás is válhat belőle. Széchenyi István például 1840. augusztus 20-án egy „névnapi házavató parti” keretében mutatta be Magyarország legelső vízöblítékes vécéjét a felújított cenki kastélyában megjelent úri közönségnek (Kelemen é.n.m.). A történet további alakulását mindenki ismeri.

Az oktatói mobilitás esetében mind az „agyelszívás”, mind az „agymosás” problémája jóval kevésbé foglalkoztatja az egyes államokat. Egyrészt a mobil hallgatókhoz képest eleve nagyon alacsony létszámokról van szó, másrészt pont emiatt jóval könnyebben kontrollálható, illetve irányítható is a jelenség. Ha egy ország nem szeretné, hogy bizonyos külföldi intézményekbe, illetve államokba kimenjenek a saját oktatói, vagy, hogy onnan fogadjanak kollégákat, akkor egyszerűen nem járul hozzá, hogy azokkal a saját fennhatósága alá tartozó intézmények ilyen tartalmú megállapodásokat kössenek, „szükség esetén” pedig idegenrendészeti eszközökkel is fel tud lépni a nem kívánt látogatásokat megakadályozandó.

Kiváló példa egy német professzor esete, aki néhány éve mesélte egy doktorandusz szeminárium hallgatóinak, hogy miután egy nagy EU-n kívüli országban, egy helyi intézmény meghívására előadásokat tartott a tudománykommunikáció aktuális trendjeiről, különös tekintettel a közösségi média jelentőségére, a hazainduláskor a repülőtéren kiállították a sorból, elvették az útlevelét, majd több egyenruhás órákig egy bezárt helyiségben faggatta, hogy igazából kinek a megbízásából jött. A végén érvénytelenítették a vízumát, amit a helyszínen drágábban újra kellett váltania, és mivel a gépét is lekéste, természetesen új repülőjegyet is kellett vennie, így a komoly ijedtség mellett még jelentős anyagi vesztesége is lett. Az intézkedés célt ért, mint mondta, az életben többet nem fog odamenni bármiről előadni.

A mobilitással kapcsolatos nemzetállami hozzáállást elemző fejezet végén említést érdemel még az az érdekes tény, hogy az egyes államok többnyire nem keresik a közvetlen kapcsolatot a külföldi hallgatókkal és a vendégoktatókkal: az ország nyelvének és kultúrájának megismertetését vagy a fogadó intézmény vállalja fel, vagy teljesen a beérkezők érdeklődésére van bízva, hogy mit kívánnak alaposabban megismerni. Egyelőre a nemzeti mobilitási adminisztrációk, amelyek rendelkeznek a hallgatók és oktatók elérhetőségeivel, legtöbbször csak egy-egy, a tartózkodásukat értékelő kérdőív kitöltésére, illetve beszámoló leadására kérik őket, illetve néhány rendezvényt ajánlanak a figyelmükbe.

A mobilitás mértékének növekedésével ezen a területen azt hiszem, komoly változások várhatók majd. Jellemzőek lesznek az egyetemi mellett az adott országtól vagy várostól kapott üdvözlő csomagok információs anyagokkal, térképekkel, kedvezményekre jogosító kuponokkal és hasonlók, illetve a tanévkezdekortől a vendéghallgatók tiszteletére tartott országos vagy városi szintű üdvözlő rendezvények elterjedését is valószínűk tartom.

²⁸ A magyar társadalom legnagyobb mentális problémája valószínűleg éppen az, hogy csak a nyugat- és jó esetben a közép-európai lévő valóságról hajlandó tudomást venni. Ami az országtól keletre vagy délre létezik, ahhoz nekünk semmi közünk. Az bántó, ha ugyanazért a munkáért valaki nem az osztrák fizetést kapja, de az már természetes, hogy nem is az ukránt vagy a bosnyákot.



2. A felsőoktatási mobilitás kérdése és az európai integráció

Strasbourg, Európai Parlament

2.1. A felsőoktatási mobilitás szerepe és jelentősége az európai integrációs folyamatban: a mobilitás támogatásának gazdasági és politikai szempontjai

Az európai integrációs folyamat a második világháború utáni sajátos történelmi körülmények között indult el.²⁹ Az újjáépítés nehézségei, a kialakuló hidegháborús helyzetben a felemelkedő két szuperhatalom közé szorulás és a korábbi befolyás gyors erodálódása számos nemzetállami vezetőt az egységes Európa gondolata mellé állított, az ő távlati céljuk egyértelműen egy politikai szövetség, egy európai föderáció megteremtése volt. Tudták azonban, hogy néhány évvel a háború után egy ilyen kezdeményezés nem élvezne társadalmi támogatást, sőt a nemzetállami keretekben gondolkodó, a volt háborús ellenfelekkel szemben ellenséges többségi közvélemény ezt határozottan elutasítaná. Így az integrációt támogató „alapító atyák” kénytelenek voltak kerülő utat választani: Jean Monnet elképzelését követve a társadalommal könnyebben elfogadtatható, rövid távon is kézzelfogható előnyökkel kecsegtető gazdasági integrációt tűzték ki célul, „összehozva az embereket és a gyakorlatias ügyeket” (Monnet-t idézi Tomusk 2011: 478; Pépin 2006).

Az első konkrét kezdeményezés, a Schuman-terv a szén- és acélipari termelés összehangolására, annak közös ellenőrzésére vonatkozott, ami a szektor korabeli gazdasági jelentősége mellett azért is kézenfekvő választás volt, mert, ahogy maga a nyilatkozat is kifejti, a szupranacionális kontroll révén az önálló nemzetállami (a kezdeményezők szempontjából: a német) háborús, hadiipari felkészülés és így egy esetleges újabb német-francia háború „nemcsak elképzelhetetlen, hanem gyakorlatilag is kivitelezhetetlen” lesz (Schuman-nyilatkozat 1950. május 9; Horváth 2007: 31).

A szén- és acéliparra vonatkozó Schuman-tervtől az elmúlt hat és fél évtizedben az élet minden területére befolyással bíró Európai Unió létrehozásáig eljutó folyamattal kapcsolatban a nemzeti politikai elitek közös célja alapvetően nem változott: az egységes fellépés, az integráció révén a korábbi gazdasági és politikai befolyás „viribus unitis” visszaszerzése, a pozíciók megerősítése a rivális hatalmi központokkal szemben.³⁰

²⁹ Jelen alfejezetben csak egy rendkívül vázlatos áttekintés következik a mobilitásra fókuszálva. Az európai integráció története iránt érdeklődő olvasó magyar nyelven is több jó színvonalú és részletes monográfiát talál.

³⁰ A nagy közös cél természetesen minden állam esetében sajátos egyéni motivációkkal egészült ki. Franciaországban például ilyen volt a vágyakozás az európai vezető politikai szerepre, vagy Németország és Olaszország esetében a háborús múlt gyors feledtetésének és az egyenrangú partnerként való elfogadásnak a reménye. Az egyes országokra vonatkozóan jó áttekintést adnak a Kiss J. László által szerkesztett „A huszonötök Európái” című kötetben megjelent tanulmányok (Kiss 2005).

Az egységes európai fellépés súlyát gyakran illusztrálják az olimpiai éremtáblázatok példájával: az USA, Kína vagy Oroszország mindig több érmet szerez, mint egyenként az egyes európai országok, ha viszont az európai érmekeket együtt számítanák, akkor az „EU” állna az első helyen, de ugyanez a helyzet a Nobel-díjasok számát tekintve is.

Az összefüggés a politikában és a gazdaságban is világos: az EU legnépesebb állama Németország kb. 80 millió lakossal, ami nagyságrendekkel kisebb, mint Oroszország (kb. 150 millió) vagy az USA (kb. 325 millió) népessége. A (britek nélkül) 27 tagú EU bőven 400 millió feletti összlakossága azonban jóval meghaladja mindkettőt. Az EU egyúttal a világ legnagyobb egységes piaca, a külföldi működőtőke-befektetések legnagyobb forrása és egyben célpontja, valamint a világ legtöbb turistát vonzó térsége és a fejlődő országok legnagyobb segélyezője. Az EU27-ek együttes exportja két és félszer nagyobb, mint Kínáé, és több, mint háromszorosa az USA-énak. Az egyes országok adatait külön-külön vizsgálva értelemeszerűen egészen más arányok jönnek ki. Frans Timmermans, az Európai Bizottság jelenlegi első alelnökeinek megfogalmazása szerint *„A tagállamoknak két típusa létezik. A kicsik, és azok, akik még nem vették észre, hogy kicsik”* (Európai Bizottság 2017a: 6; European Political Strategy Centre 2017).

Az integráció első kezdeményezői az európai érdekek védelmében történő közös fellépés mellett őszintén támogatták az egységes Európa eszméjét, a jelentős gazdasági és politikai eredmények elérése mellett céljuk volt a társadalmak kölcsönös közelítése, a bizalomépítés, egyfajta európai összetartozás-érzés, identitás kialakítása is.³¹ Ezt a törekvést azonban az egyes országok nemzeti elitjeinek egésze nem osztotta, és nem osztja ma sem, így az első számú célkitűzéshez képest ez a törekvés háttérbe szorult. Gyakorlati jelentőséget az integráció sajátos fejlődési logikája alapján mindig akkor kapott, mikor valamilyen „kőkeményen” érdek alapú kérdésben a továbblépéshez (pl. a gazdasági és monetáris unió megvalósítása, az euró bevezetése) szükség volt a közvélemény támogatásának, bizalmának megnyerésére az adott projekttel, és így az abban részt vevő többi szereplővel kapcsolatban.

Az egyre több területre kiterjedő együttműködés koordinálására létrejövő komoly méretű, számos hatáskörrel rendelkező, de csak a nemzetállami kormányok és a közelmúltig nem sok hatáskörrel rendelkező Európai Parlament által ellenőrzött közösségi apparátusok, az „EU-bürokrácia” iránti jelentős bizalomhiány, sőt ellenszenv a polgárok részéről, a széles körű „euroskepticizmus” szintén aktívabb fellépésre sarkallta és sarkallja az integrációt támogató nemzetállami politikusokat és uniós vezetőket az „európai közösségépítés” területén is. Így vált és válik időről időre, a gazdasági és politikai célok szükséges „csatolmányaként” a közös európai identitás erősítése is fontos integrációs célkitűzéssé.

Az Európai Közösségeknek, illetve később az Európai Uniónak a felsőoktatási mobilitás növelésével kapcsolatos aktivitása, különböző kezdeményezései, a mobilitás fokozása iránti „európai szintű motiváció” is ebben a sajátos fejlődési dinamikában értelmezhető.

Azonban mielőtt erre rátérnénk, érdemes röviden áttekinteni, hogy milyen eredményekre tekinthet eddig vissza az európai integráció. Ha az ember meglátogatja az általános gazdasági integrációt elindító, 1957-ben aláírt Római Szerződés 60. évfordulója alkalmából készített weboldalt³², átolvassa a közzétett kiadványokat és megnézi a rövid videókat, látni fogja, hogy az ő személyes életét is milyen sokban befolyásolják az európai integráció eredményei.

Közhelyszámba megy, de tény, hogy ezek közül a legfontosabb az, hogy az európai integrációnak köszönhető legmagasabb szintű folyamatos politikai együttműködés

³¹ Az integráció nagy „alapítói atyái”, például Robert Schuman, Konrad Adenauer és Alcide de Gasperi, többnyire kereszténydemokrata politikusok voltak, akik így már csak a katolicizmus nemzetek feletti jellegéből eredően is szimpatizáltak egy vallási-kulturális alapú európai egység gondolatával.

³² https://europa.eu/european-union/eu60_hu

eredményeként, a Schuman-nyilatkozatban megjelölt célnak megfelelően a tagállamok között gyakorlatilag valóban elképzelhetetlenné vált, hogy a konfliktusaikat háborúval rendezzék. Ez a mából nézve természetes, a második világháborút követő években azonban egyáltalán nem volt az. Nem véletlen, hogy 2012-ben az Európai Unió kapta a Nobel-békedíjat.

Az EU által támogatott mobilitásban részt vevők nagyon gyakran emelik ki pozitív tapasztalataik közül azt a felismerést, hogy az európai integrációnak hála az ő generációjuk már nem ismeri a háborús szembenállást.³³ 2012 decemberében az EU-nak ítelt Nobel-díj oslói átvétele alkalmából a program fontos szimbolikus eleme volt José Manuel Barroso akkori bizottsági elnök és a városban tartózkodó Erasmus-hallgatók találkozója (DAAD 2017b: 205).

Az európai béke és stabilitás mellett az integrációnak köszönhető az Európai Unión belüli szabad kereskedelem, utazás, munkavállalás és tanulás, de a több tagállam (köztük Magyarország) esetében kiemelkedően fontos felzárkóztatási támogatások is.³⁴

A pozitívumok mellett persze azt is látni kell, hogy az egész integrációs projekt jelenleg egy elég kritikus helyzetben van. Az Egyesült Királyság hamarosan elhagyja az uniót, az Egyesült Államokkal úgy tűnik, hogy meglazul az eddig megszokott partnerség, több EU-n kívüli hatalommal egyre komolyabbak a konfliktusok, bizonytalan Görögország fizetőképessége, nincs konszenzus az EU-ba irányuló migráció kezelését illetően, jelentős a terrorfenyegetettség, stb. Nagy kérdés, hogy a legbefolyásosabb tagállamok vezetői mire jutnak a kívánatos folytatást illetően. Lehetséges, hogy nagyjából megmarad a mostani struktúra, de az is egy elképzelhető forgatókönyv, hogy az EU-n belül létrejön egy szűkebb körű csoport, amelyik az eddiginél is sokkal intenzívebben fog együttműködni számos területen, a többiek pedig ehhez alkalmazkodhatnak, ahogy tudnak, illetve akarnak. Utóbbi esetben az eurózónán kívüli Magyarország várhatóan a szűkebb körű integráción is kívül maradna. Azt, hogy ez milyen változásokat hozna a mostani helyzethez képest, és hogy egy „kétebességes” Európai Unió tartósan fennmaradhat-e, nem lehet tudni. Egy régi bölcsességet idézve: reméljük a legjobbakat, de készüljünk fel a legrosszabbra is.³⁵

A felsőoktatási mobilitással kapcsolatban is megállapítható, hogy az európai integrációban részt vevő államok, illetve a közösségi intézmények részéről a támogatás első számú motivációja gazdasági, közelebbről versenyképességi vonatkozású volt. A soknyelvű és rendkívül különböző tradíciókkal rendelkező országokat tömörítő Európai Unióban a polgárok alapvetően csak a saját nemzetállamuk kereteiben gondolkodnak. Így hiába az egységes, jelenleg elméletileg félmilliárd emberrel „gazdálkodó” belső piac, ahol a munkavállalók teljesen szabadon mozoghatnak, a munkaerő áramlása ritkán lépi át a nemzeti kereteket: egységes európai munkaerőpiac és így a humán tőke optimális allokációja nem valósul meg, ami komoly versenyhátrányt jelent, különösen az egész európai integráció folyamán mintának, egyúttal a „nagy vetélytársnak” tekintett USA-hoz viszonyítva.

Egy, a témában készült európai kutatási beszámoló szerint az EU lakosságának kevesebb, mint 3%-a tevékenykedik nem a saját tagállamában, és a tagállamok közti

³³ Ennek kapcsán érdemes egy grazi történész, az Ausztria által jelölt tiszteletbeli kétmilliomodik Erasmus-hallgató, Thomas Hörzer véleményét szó szerint is idézni: „*One night, while I was out with a French student, an American, a Canadian and two Germans, we stopped and realized how lucky we were to be talking together, rather than pointing guns at each other as used to be the trend in Europe until just a couple of generations ago. To me that's the essence of the Erasmus programme*” (European Commission 2010a: 47).

³⁴ Az integráció mindennapokat pozitívan befolyásoló eredményeiről szemléletes áttekintést ad a „60 év az EU mellett” című kiadvány (Európai Bizottság 2017a). Magyarországra vonatkozó gazdasági adatok a 63. oldalon.

³⁵ Akit bővebben érdekel az Európai Unió lehetséges jövője és az ezzel kapcsolatos különböző elképzelések, annak érdekes olvasmány lehet az Európai Bizottság által készített „Fehér könyv Európa jövőjéről. A 27 tagú EU útja 2025-ig: gondolatok és forgatókönyvek” című vitairat (Európai Bizottság 2017b).

vándorlás éves mértéke a 0,3%-ot sem éri el, ami az Egyesült Államok egyes államai közötti mobilitás mértékének csak az egytizede (Barslund – Busse 2014: 1).³⁶

A felsőoktatásban tanulók mobilitásának támogatása tulajdonképpen egy elem ennek a hátránynak a ledolgozásában: a hallgatói mobilitás fokozását támogató logika abból indul ki, hogy akik már a tanulmányaik során tapasztalatokat szereznek más országokban, kipróbálják a külföldi mindennapokat, azok később, munkavállalóként is mobilisabbak lesznek majd.

Az Erasmus-program 25. jubileumi évét 2012. január 30-31-én megnyitó brüsszeli konferencián José Manuel Barroso, az Európai Bizottság akkori elnöke a következőképpen vélekedett az Erasmus-mobilitásról: *„Az Erasmus hatása kimagasló, nemcsak az egyéni hallgatók, hanem az európai gazdaság egészére nézve is. Támogatja a magas színvonalú oktatást és a korszerű felsőoktatási rendszereket; az egyetemek és munkáltatók szorosabb kapcsolatának elősegítésével pedig hozzájárul a munkaerőpiaci készségek keresletének és kínálatának összehangolásához. A program önbizalmat ad és lehetőséget kínál a fiatalok számára, hogy olyan országokban dolgozzanak, ahol megfelelő munkahelyek állnak rendelkezésre, és ne ragadjanak ott olyan munkaerő-piacokon, ahol nincs szükség az általuk megszerzett képesítésekre”* (Európai Bizottság 2012).³⁷

Emellett persze az is a támogatás mellett szól, hogy a külföldi képzés alatt megszerzett olyan készségek, mint például a jobb nyelvtudás, az adott szakma nemzetközi tendenciáinak alaposabb ismerete később a saját államban maradás esetén is általában növelik az európai munkaerő minőségét (Hrubos 2010b: 347).

A mobilitás támogatásánál egyúttal természetesen az „európai közösségépítő” szándék is jelen van, méghozzá több olyan vonatkozásban, amelyeknek a gyakorlati kihatásai is igen jelentősek.

Először is a mobilitáshoz és ezáltal más európai országok mindennapi életének és kultúrájának „részt vevő megfigyelőként” történő megismeréséhez nyújtott támogatás a támogatottak európai identitástudatát is erősíteni kívánja, akik így remélhetőleg jobban azonosulnak majd az egységes Európa eszméjével, és az integrációs folyamat (legalább passzív) támogatóivá válnak. Navracsics Tibor, az Európai Unió oktatásért, kultúráért, ifjúságért és sportért felelős biztosa egy, az Erasmus indításának 30. évfordulójához közeledve publikált cikkében így írt erről:

„Nem építhetünk csupán az intézményekről szóló uniót. A benne élőknek részt kell venniük ebben a közös vállalkozásban, annak nap mint nap megtapasztalhatónak, átélhetőnek kell lennie számukra.

A kezünkben van az az eszköz, amely megteremti ezt az érzést, és hozzájárul az európai identitás erősítéséhez immáron közel harminc éve. Ez az eszköz nem más, mint az Erasmus, az EU legsikeresebb programja, amely fiatalok millióinak ad lehetőséget, hogy külföldön tanuljanak, dolgozzanak vagy önkénteskedjenek. Az Erasmuson keresztül különböző háttérű és világnézetű fiatalok találkozhatnak egymással. Olyan kapcsolatokat alakíthatnak ki, amelyek

³⁶ Az EU-n belüli munkavállalói mobilitás, főleg a jelentős kelet-nyugat irányú mozgásnak köszönhetően persze az utóbbi években is folyamatosan nőtt, de az USA-hoz viszonyítva továbbra is igen csekély arányról van szó.

³⁷ Általában véve, ha egy tagországban jelentős munkanélküliség, egy másikban pedig komoly munkaerőhiány van, ez nyilván mindkét tagállam számára előnyös. Ha viszont mindkét országban hiány van bizonyos szakmák képviselőiből, de az egyikben jelentősen magasabb a bérszínvonal, akkor az itteni helyzet javulása a másik ország helyzetének további romlásához vezet. És gazdasági fejlettség szempontjából az EU (magyar szempontból sajnos) emberi számítás szerint sosem lesz egységes. Az amerikai szövetségi költségvetés nagyjából a GDP 20%-át osztja újra, az EU közös költségvetése pedig körülbelül 1%-ot, és a nettó befizető tagállamok már ezt is sokallják. Hiába, az USA egy állam, az EU pedig nem az: a más „szövetségi államokban” élők lehetnek jó barátok és megbízható partnerek, de az európai nemzetállami gondolkodás szerint „ők azért alapvetően nem mi vagyunk”. Ha egyszer valaha a nyugat-balkáni államokat, sőt, esetleg Ukrajnát és Törökországot is felvesszük, és nettó befizetőként a magyar adófizetőknek is pénzbe kerülnének majd az ezekben az országokban megvalósítandó fejlesztések, valószínűleg elég mérsékelt lelkesedést mutatnának az ügyben.

hozzájárulnak a társadalom fokozatos változásához, elősegítve ezzel az összetartozás érzését” (Navracsics 2016).

Másodszor, a mobilitás támogatása egyúttal fontos hozzájárulás a különböző uniós adminisztrációk vezetői és a nemzetállami Európa-barát elitek utánpótlásához, hiszen a magasan képzett, közös európai identitással rendelkező, az „egyesült Európához” is lojális, nemzetközi keretekben gondolkodni képes és mobil fiatalok jelentik a lehetséges „merítési bázist” ezeknél a pozícióknál (Hrubos 2010b: 358). Ezt a szándékot kiválóan szemlélteti az Erasmus-program 30. évfordulója alkalmából készült egyik hivatalos videó, amely egyszerre szólaltatja meg Federica Mogherinit, az EU külügyi és biztonságpolitikai főképviselőjét, az Európai Bizottság alelnökét, aki 1997-ben Erasmus-hallgató volt Franciaországban, illetve Pierpaolo Crivellaro jelenlegi hallgatót, aki 2016-ban, a videó készítése idején töltötte az Erasmus-időszakát Franciaországban. Az üzenet elég világos: a szorgalmas és ambiciózus Erasmus-hallgatók idővel az Európai Unió vezetőivé válhatnak (European Commission 2017b).³⁸

Az uniós „elitutánpótlás” szempontjából a mobilitás támogatása egyértelműen hosszú távú befektetés, hiszen sok év is eltelhet egy hallgató tanulmányainak befejezése és aközött, hogy olyan pozícióba kerül, ahol aktívan hozzájárulhat az európai integráció fejlődéséhez. A támogatott hallgatók és (a jelentős multiplikátor hatással rendelkező) oktatók számának folyamatos növekedésével azonban ez az utánpótlásba való befektetés várhatóan valóban egyre nagyobb hatást gyakorolhat majd egész Európában.

Mindemellett nem lebecsülendő az „európai szocializációs” hatás az Európai Unió által támogatott mobilitásban részt vevő, de nem uniós országokból érkező hallgatók esetében sem, mivel a tanulmányaik végeztével többnyire ők is a hazai elitek „pro-EU” jellegét erősítik majd, ezzel is fenntartva, vagy éppen növelve az Európai Uniónak a szomszédságára gyakorolt gazdasági és politikai befolyását, illetve kulturális, életmódbeli vonzerejét. Az Erasmus-programba 2004-ben bekapcsolódó Törökország európai orientációjának megőrzése például túlzás nélkül stratégiai jelentőségűnek nevezhető az Európai Unió számára.³⁹

Ez a hatás természetesen az időközben taggá vált országok, illetve a volt NDK esetében is jelentős volt: a német újraegyesítés után az egykori NDK intézményei már az 1991/1992-es tanévtől bekapcsolódhattak az Erasmus-mobilitásba, és ezen keresztül az összeurópai hallgatói és oktatói cserék rendszerébe. Ezt követték az 1995-ös, 2004-es és 2007-es EU-bővítésekben érdekelt országok és az utoljára, 2013-ban csatlakozó Horvátország is. Ezeknek az államoknak az Erasmus-programba (és ezzel egyidejűleg az Európai Unió többi oktatási és ifjúsági programjába is) való aktív bekapcsolódása minden esetben több évvel (Magyarország esetében például hat, Románia esetében kilenc év) megelőzte az uniós csatlakozást, az EU szándéka szerint ezzel is támogatva a tagjelölt országok polgárainak a régi tagországokban történő személyes tapasztalatszerzését, kapcsolatépítését és így az integráció sikeres előkészítését (Wuttig 2012a: 5; Európai Bizottság 2017c).

³⁸ A rövid videó itt tekinthető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=mucLl6Btdyk>

³⁹ Azt, hogy az EU-ba irányuló tanulmányi mobilitás támogatása milyen jelentős eszköz lehet a török elit európai orientációja szempontjából, jól illusztrálják a Törökország által tiszteletbeli két-, illetve hárommilliomodik Erasmus-hallgatónak jelölt fiatalok visszaemlékezései. Selami Savkliyildiz így emlékezett az olaszországi tapasztalataira: „*I joined the Spanish students’ fiestas and spent time with my warm-hearted Polish neighbours. My group of friends also went out for Halloween together. We painted our faces and haunted the streets of Macerata to give candy to Italian children. Together with my girlfriend, who managed to get an Erasmus placement at the same time with me, I saw the sun rise over Florence, screamed on top of the tower at Pisa, and enjoyed a gondola trip through the canals of Venice. [...] The whole experience was a great and unforgettable adventure*” (European Commission 2010a: 71). Gül Ziba Akarcalı pedig a következőket írta a spanyolországi Erasmus-időszakáról: „*All the people I met, every step I took, will be in my memory as the best part of my life so far and every single word in Spanish will remind me of them*” (European Commission 2013a: 41).

A fenti komplex kihatásokkal bíró hallgatói (és oktatói) mobilitás kibontakoztatása az integrációs folyamat egészéhez hasonlóan lassan, „lépésről lépésre” haladt; mindig éppen annyi előrehaladás történt, amennyi a gazdasági és politikai célok előmozdítása, illetve az ezekhez szükséges társadalmi támogatás biztosítása érdekében éppen célszerűnek és lehetségesnek tűnt. A folyamat igazán csak a 80-as évek második felétől nyert lendületet, amikor az Európai Községeknek (EK) a mobilitás fokozásához kötődő gazdasági és „európai szocializációs” célkitűzései találkoztak az európai felsőoktatás egészének reformtörekvéseivel, amelyeknek szintén kulcseleme volt az intézmények közötti mobilitás, illetve általánosabb értelemben az átjárhatóság megteremtése. Ennek az „egymásra találásnak” az eredménye egy igen összetett, sokszereplős folyamat lett, az európai uniós szervek, a legtöbb európai (nem csak uniós tag) állam és a felsőoktatás valamennyi jelentős érdekcsoportjának részvételével.

Ez az összeurópai felsőoktatás átalakítását és egy globális szinten versenyképes, egységes európai felsőoktatási térség létrehozását megcélzó kezdeményezés a hivatalos kezdetét jelentő 1999-es bolognai nyilatkozat kapcsán Bologna-folyamat néven ismert. Ez a felsőoktatási együttműködés, noha az uniós tagországok és különösen az Európai Bizottság meghatározó, mondhatni „katalizátor” szerepet játszanak benne, független az Európai Uniótól. Összeurópai jellege, illetve az uniós intézmények és tagállamok részvétele miatt azonban alapvetően befolyásolja az európai uniós mobilitás-támogatás fejlődését is, így jelenleg az európai felsőoktatási mobilitás releváns, valamennyi fontosabb összefüggést figyelembe vevő vizsgálata csak a Bologna-folyamat kontextusában lehetséges. Ennek megfelelően a következő alfejezet az EU (a Maastrichti Szerződés hatályba lépéséig EK) mobilitást előmozdító kezdeményezései mellett, illetve azokkal párhuzamosan az EU-s tevékenységekre kiható más európai intézmények kapcsolódó aktivitását és a Bologna-folyamathoz kötődő fontosabb fejleményeket is áttekinti.



2.2. Az európai felsőoktatási mobilitás ösztönzése 1957-2017: a Római Szerződéstől az Európai Felsőoktatási Térségig

Bécs, Rathaus

Az 1957-es Római Szerződés az aláíró államok gazdasági integrációját célozta meg, amely az áruk, szolgáltatások és tőke mellett a munkaerő szabad mozgását is magában foglalja.⁴⁰ A közös piac 1968. július 1-jére valósult meg, ekkorra vált vámmentessé a tagállamok közötti kereskedelem, és még abban az évben elhárultak a munkaerő áramlásának a jogi akadályai (Horváth 2009: 1-2). Az oktatás területén a Római Szerződés általánosságban nem teremtett jogi alapot közösségi fellépésre, csak a szakképzés kapcsán írt elő bizonyos együttműködést (128. cikk), annak jobb összehangolása, a képesítések kölcsönös állami elismerése és így a munkaerő mobilitásának megkönnyítése érdekében (Loboda 1998; Pépin 2006).

A 70-es évek elejére azonban megnőtt az integrációs szervek érdeklődése az emberi erőforrásokkal való hatékonyabb gazdálkodás iránt, előtérbe került a tudás alapú gazdaság kérdése, amelyhez az oktatás összehangolása és hatékonyabbá tétele látszott szükségesnek. Altiero Spinelli iparügyért és kereskedelemért (illetve később az iparügyért és kutatásért) felelős biztos kezdeményezésére, a saját személyes felügyelete alatt 1971 júliusában megalakult az első kis létszámú oktatási munkacsoport. Spinelli, Olivier Guichard francia oktatási miniszter és mások szorgalmazására 1971 novemberében első alkalommal ültek össze a tagállamok oktatásért felelős miniszterei, 1972 júliusában pedig az Európai Bizottság felkérte Henri Janne korábbi belga oktatási minisztert, hogy neves szakértők bevonásával állítson össze egy jelentést az európai szintű oktatáspolitikai együttműködés lehetőségeiről, ami 1973 februárjára készült el (Loboda 1998; Pépin 2006).

Közben 1973. január 1-jén megtörtént az Európai Közösségek első bővítése: a hat alapító taghoz az Egyesült Királyság, Írország és Dánia csatlakozott. Ennek minden későbbi fejlemény szempontjából alapvető jelentősége volt. A bővítéssel együtt járó bizottsági szervezeti átalakításokhoz kapcsolódóan ugyanis az integráció történetében először létrejöhett egy olyan biztosi portfólió (kutatás, tudomány és oktatás – utóbbi alatt alapvetően a szakképzés értendő), amelynek keretében a még Altiero Spinelli által létrehozott kis egységet jelentősen kibővítve az oktatás ügye is saját, teljes jogú szervezeti háttérrel kapott, amivel a Bizottság számára lehetőség nyílt ezen a területen is aktívan fellépni, javaslatokat

⁴⁰ Az alfejezet egy vázlatos, a téma legfontosabb fejleményeire fókuszáló áttekintésre törekszik. A további részletek iránt érdeklődő olvasóknak a 2005-ig tartó időszakról kiváló áttekintést ad Luce Pépin rendkívül adatgazdag munkája (Pépin 2006), amelynek a végén egy évekre lebontott részletes kronológia is szerepel az európai integrációs együttműködés oktatási és szakképzési területére vonatkozóan.

kidolgozni, intézkedéseket kezdeményezni. Az új biztosi posztot elfoglaló Ralf Dahrendorf az oktatási és ifjúsági igazgatóság első vezetőjeként Hywel Ceri Jonest nevezte ki. Hywel Ceri Jones, aki később 20 éven át dolgozott az Európai Bizottságnál az oktatás területén, a brüsszeli munkáját megelőzően a Sussex-i Egyetemen tevékenykedett. Ez egy olyan reform intézmény, amelyik a különböző szakok képzési programjaiba integrált külföldi részképzéssel szerzett nevet magának. A sussex-i példa így a brüsszeli munkatársak számára is ismertté vált és jelentős hatással volt később az Erasmus-program koncepciójára is (Pépin 2006; Smith 2017: 16).

1974 márciusára az akadémiai körökben rendkívül elismert, ambiciózus új biztos, Ralf Dahrendorf vezetésével készült egy átfogó jelentés „Education in the European Community” címmel, amely, miközben hangsúlyozta, hogy az oktatás az egyes tagállamok nemzeti hatásköre, számos területen erőteljes közös fellépést sürgetett, ezek között megemlítve a felsőoktatási intézmények közti együttműködés, a hallgatók és oktatók mobilitásának és a külföldön végzett (rész)tanulmányok otthoni elismertetésének kérdését (Education in the European Community 1974; Corradi 2015).

1974 júniusában a Janne- és főleg a Dahrendorf-jelentések ajánlásaira is tekintettel a tagállami oktatási miniszterek egy határozatot fogadtak el a további együttműködésük céljairól és elveiről, hangsúlyozva, hogy az együttműködés során az állami oktatáspolitikák és oktatási rendszerek tekintetében nem törekednek a harmonizációra. 1975 decemberében a Tanács hivatalos jóváhagyásával létrejött az Oktatási Miniszterek Találkozója az Európai Közösségek Tanácsán belül (a korábbi miniszteri szintű találkozók jogilag nem tekinthetők a közösségi együttműködés részének), amely így egy rendszeres hivatalos fórumot teremtett az együttműködési lehetőségek megvitatásához. Ennek az üléseit egy, a tagállamok minisztériumai által delegált képviselőkből álló bizottság készítette elő, ami, akárcsak a fórum neve (nem Oktatási Tanácsról, hanem a miniszterek találkozóiról van szó), jelezte, hogy az oktatás kérdése a Római Szerződésben nem szereplő területként továbbra is teljes mértékben tagállami hatáskörben maradt, és e téren csak konszenzusos, önkéntes alapú együttműködésről lehet szó. Az oktatás területén folytatandó együttműködésre vonatkozó hat prioritást, köztük a felsőoktatási intézmények közötti kooperáció és a nyelvtanulás támogatását megjelölő cselekvési tervet hivatalosan 1976. február 6-án hagyták jóvá (Loboda 1998; Pépin 2006).

Az oktatási kérdések iránti nagyobb politikai érdeklődést és nyitottságot kihasználva így intenzív előkészítő munka kezdődhetett a Dahrendorf alá tartozó főigazgatóságon, amelynek eredményeként az 1976/1977-es tanévtől kísérleti jelleggel ún. közös tanulmányi programok (Joint Study Programmes - JSP) indultak a különböző tagállamokban található felsőoktatási intézmények részvételével. Ezek a projektek, amelyekből folyamatosan növekvő érdeklődés mellett 10 év alatt összesen 586 valósult meg, intézményközi együttműködések keretében külföldi partnerintézményben végzett tanulmányi időszakokat is támogattak, így már az Erasmus közvetlen előzményének tekinthetők. A JSP-programok biztosították ugyanis az első komoly lehetőséget arra, hogy az egyes felsőoktatási intézmények szakmai és adminisztratív tapasztalatokat gyűjtsenek a hallgatók és oktatók mobilitását is magában foglaló többoldalú nemzetközi együttműködés területén, tartós, bizalmi alapú kapcsolatokat építsenek egymással és az évek alatt felismerjék az ilyen jellegű együttműködések hasznát és jelentőségét. A JSP közismertté és népszerűvé válása az akadémiai szférában döntő jelentőségű volt abban, hogy 1986-ban az európai felsőoktatási intézmények egységesen kiálljanak, sőt, határozottan lobbizzanak az Erasmus-programra vonatkozó új javaslat mellett (Smith 2017; Wuttig 2012b).

A JSP-programok kísérleti jellegét, mai szemmel nézve rendkívül szerény volumenét jól mutatja, hogy 10 év alatt összesen nagyjából 1000 hallgató mobilitásáról beszélhetünk. A JSP-projekttel párhuzamosan indult a rövid idejű oktatói, kutatói és személyzeti mobilitást

támogató „Short Study Visit Scheme” és 1983/1984-től speciálisan az intézményközi JSP-megállapodásokat előkészítő látogatások támogatására a „Preparatory Visits” program, összesen kb. 1100 résztvevővel (Corradi 2015; Smith 1987c; Wuttig 2012b).

Abban, hogy 1976-tól kísérleti jelleggel elindulhatott egy felsőoktatási mobilitást támogató európai közösségi program, említést érdemlő szerepe van egy Sofia Corradi nevű olasz egyetemi tanárnak is. A fiatal jogásznő az 1957/1958-as tanévben Fulbright-ösztöndíjasként a világszerte elismert Columbia Egyetemen tanult, Rómában azonban jogi akadályokra és az oktatás tartalmi különbségeire hivatkozva megtagadták tőle a kint végzett tanulmányai elismerését, ami érthetően felháborította és egyben alaposan el is gondolkodtatta. Később oktatóként és kutatóként is többször volt külföldön, és folyamatosan foglalkoztatták a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos problémák. 1969 októberében az olasz rektori konferencia tanácsadójaként írt egy memorandumot a hallgatói mobilitás kérdéskörében, amelyben amellet érvelt, hogy az olasz hallgatók számára lehetővé kellene tenni, hogy az otthoni tanulmányaik részeként egy évig külföldön tanulhassanak, méghozzá a kinti tárgyaik teljes körű beszámításával, ami megoldhatóvá tenné, hogy emiatt ne kelljen csúszniuk a diplomaszerezéssel (Corradi 2015).

A Corradi-memorandum sok szempontból a későbbi Erasmus-program első „vázlatának” tekinthető. A szerzője kitartó lobbizásának is köszönhetően a memorandumot követő időszakban több találkozó volt olasz és francia, illetve olasz és német rektori delegációk között, és az egyeztetések eredményeképpen hamarosan született is néhány megállapodás, amelyekben a rektorok kijelentik, hogy általánosságban támogatják, hogy a hallgatók a másik országban végezdhessék a képzésük egy részét, és vállalják, hogy több képzés esetében megvizsgálják a megvalósítás lehetőségeit. A három állam rektorainak fellépése és annak erőteljes sajtóvisszhangja (amelyhez több nagy olasz napilap tudósítójaként Sofia Corradi személyesen is hozzájárult) az egyetemi világban széles körben témává tette a hallgatói mobilitás kérdését, és az adott államok politikusaira is ösztönzőleg hatott. Sofia Corradit Olaszországban csak „Mamma Erasmus”-ként emlegetik, népszerű közéleti szereplő, több kitüntetést is kapott. 2016-ban VI. Fülöp spanyol királytól az európai integrációért legtöbbet tevő személyiségeknek járó V. Károly-díjat vehette át az Európai Parlament elnöke valamint az olasz és spanyol oktatási miniszterek jelenlétében. A hallgatói mobilitásról rendszeresen publikál, és máig figyelemmel kíséri az Erasmus-program fejlődését (Corradi 2015).⁴¹

Érdekes belegondolni, hogy a hallgatói mobilitás 20. századi fejlődése végső soron milyen sokat köszönhet egy afrikai gyémántbányászattól meggazdagodott, mai szemmel elég nehezen vállalható nézeteket valló brit imperialista politikusnak. Ha a „right honourable” Cecil John Rhodes (a történelmi fejezetben már ismertetett) végrendelete alapján nem jön létre a Rhodes-ösztöndíj, akkor a Fulbright-programot kezdeményező J. William Fulbright valószínűleg nem tanulhat Oxfordban, Sofia Corradi pedig értelemszerűen nem mehetett volna Fulbright-ösztöndíjjal New Yorkba. Nyilvánvalóan az ő szerepvállalásuk nélkül is lett volna hallgatói részképzési mobilitás, de lehetséges, hogy némileg más keretek között és az így megvalósultnál kisebb nagyságrendben.⁴²

⁴¹ A hallgatói mobilitással kapcsolatos tevékenységről és emlékeiről egy több kiadást megért rövid könyvet is írt (Corradi 2015), amely olasz és angol nyelven is szabadon letölthető a honlapjáról. Az V. Károly-díjjal történt kitüntetése alkalmából az Európai Parlament televíziója a római otthonában készített vele egy érdekes videóinterjút: <https://www.europarl.tv.europa.eu/programme/society/sofia-corradi-mamma-erasmus> (EuroparlTV 2016).

⁴² A Corradi-memorandum gyakorlati jelentősége a szerzője nemzetközi elismertsége és népszerűsége ellenére is vitatott. Alan Smith, az Erasmus-program tervezetét kidolgozó szűkebb csapat vezetője, az Erasmus elnevezés kitalálója szerint az Erasmus-program létrehozására más szereplők, például a Sussex-i Egyetemről az otthoni képzésbe integrált részképzést a gyakorlatból is ismerő Hywel Ceri Jones és az ő közvetlen munkatársai vagy a program politikai elfogadtatása érdekében sokat tevő Peter Sutherland és Manuel Marín biztosok hatása jóval

A kísérleti jellegű hallgatói és oktatói mobilitás támogatása mellett az európai munkaerő versenyképességének és mobilitásának fokozása (és közvetve a több tagállamban is jelentős mértékű ifjúsági munkanélküliség csökkentése) érdekében a Bizottság további kezdeményezéseket is indított az oktatás területén. Ennek egyik példája az Eurodyce (Európa Oktatási Információs Hálózata) létrehozása 1980-ban. Ez a brüsszeli központból és tagállami képviseletekből álló hálózat a részt vevő államok közti információcserét szolgálja az oktatás egész területét tekintve, minden résztvevő számára elérhető adatbázisok és összehasonlító elemzések készítésével, szakmai kiadványok megjelentetésével. Szintén az Európai Bizottság kezdeményezésére jött létre 1984-ben az ún. NARIC-hálózat (National Academic Recognition Centres, magyarul Nemzeti Felsőoktatási Elismerési Információs Központok). Ezeknek a nemzeti központoknak a feladata az, hogy segítsék a külföldi tanulmányok és oklevelek elismerését (Csekei 2010a; Loboda 1998; Pépin 2006).

A felsőoktatási mobilitás szempontjából is fontos fejlemény volt ezután a schengeni megállapodás megkötése 1985. június 14-én, amely a belső határokon történő ellenőrzés megszüntetését irányozta elő az aláíró felek között.⁴³ A schengeni megállapodáshoz később egyre több tagállam csatlakozott, így az később igen jelentősnek bizonyult a munkaerő szabad mozgását tekintve is (Horváth 2007).

Szintén 1985-ben indult meg a tagállamok egységes belső piacának a szakmai és politikai előkészítése. Az ennek eredményeként 1986 elején aláírt és 1987. július 1-jén hatályba lépett Egységes Európai Okmány értelmében a tagállamok 1992. december 31-ig adtak időt maguknak arra, hogy létrehozzák az egységes belső piacot, ahol az áruk, a munkaerő, a tőke és a szolgáltatások is szabadon áramolhatnak az egyes tagállamok között. Ennek a célnak az elérése érdekében intenzív jogharmonizáció és közösségi jogalkotási munka kezdődött, ami egy alapvetően kedvező háttérrel biztosított a felsőoktatási mobilitást támogató elképzelések számára is, hiszen a hallgatói és oktatói mobilitás fokozása jól illett a személyek szabad mozgását elősegíteni kívánó, illetve az emberi erőforrások gazdasági jelentőségét hangsúlyozó központi politikai célkitűzéshez (Pépin 2006; Horváth 2007).

Ugyanerre az időszakra esik az ún. „People’s Europe” koncepció előtérbe kerülése is, amely a közvélemény által alapvetően egy érdek alapú gazdasági projektnek tekintett integráció népszerűsítését, a polgárokhoz való közelebb hozását célozta meg, különösen azután, hogy az állam- és kormányfők 1984. június végén, a fontainebleau-i csúcstalálkozójukon meglepően alacsonynak találták a hónap közepén tartott európai parlamenti választás részvételi arányait, ami a tagállami polgárok integrációval szembeni érdektelenségére, illetve az azzal kapcsolatos szkepszisére utalt (Smith 2017: 17-18).⁴⁴

A problémára, mint az integráció történetében sok más esetben is, egy, a kérdéskört elemző bizottság felállításával próbáltak megoldást, vagy legalábbis megoldási lehetőségeket találni: az állam- és kormányfők megbízásából felállt, Pietro Adonnino, egy leköszönő olasz kereszténydemokrata európai parlamenti képviselő által vezetett ad hoc bizottság „A People’s Europe” címet viselő jelentése 1985 júniusára készült el. A számos különböző témával foglalkozó dokumentumnak a felsőoktatási mobilitás szempontjából az 5. (Youth, education, exchanges and sport) fejezete érdemel különös figyelmet. Ebben a bizottság javaslatot tesz egy, a már folyó JSP-programok eredményeire támaszkodó, átfogó európai hallgatói

jelentősebb volt. Így szerinte egy személyt a program „alapítójának” nevezni „eléggé képtelen” dolognak tűnik (Smith 2017: 24-25).

⁴³ A luxemburgi Schengen falu a Mosel folyó mentén, a francia-luxemburgi-német hármashatárnál fekszik. A községben egy ingyenesen látogatható barátságos kis kiállítás foglalkozik az egyezmény és általában az európai integráció történetével, eredményeivel.

⁴⁴ Az 1979-es első közvetlen európai parlamenti választásokon a tagállamok adatait összesítve 61,99% volt a részvétel, ez 1984-re 58,98%-ra csökkent. Ami akkor aggasztónak tűnt, ma inkább nagy sikernek számítana: a részvétel ugyanis azóta sem volt ennél magasabb. Legutóbb, 2014-ben 43,09%-ot ért el (Bundeszentrale für politische Bildung 2014).

csereprogram létrehozására, és ezzel összefüggésben az USA-ban bevált kreditátviteli rendszer bevezetésére „European Academic Credit Transfer System” elnevezéssel, a más intézményben tanult tárgyak otthoni beszámítását elősegítendő (A People’s Europe 1985: 25). Az állam- és kormányfők 1985. június végén Milánóban tartott találkozásán kedvezően fogadták az Adonnino-bizottság javaslatait, és hivatalosan is felkérték az Európai Bizottságot a vonatkozó terv kidolgozására (Smith 2017: 18).

Az év végére elkészült tervezetet hosszú viták után, a Bizottság eredeti javaslatához képest jelentősen redukált formában csak 1987 közepére sikerült minden tagállam képviselőivel elfogadtatni. Ennek a folyamatnak és az Erasmus-program 30 éves fejlődésének az áttekintése a következő, a programmal részletesen foglalkozó fejezet első két alfejezetében szerepel majd.

Az Erasmus 1987-es indulása jelentős hatással volt az európai rektorok által a következő év szeptemberében Bolognában, az első európai egyetem alapításának 900. évfordulója alkalmából elfogadott Magna Charta Universitatumra is, amely az egyetemek küldetését kívánta meghatározni az ezredvég mindinkább nemzetközivé váló világában. A mobilitás kapcsán a később minden felsőoktatást érintő kezdeményezéssel kapcsolatban referenciaponttá váló Charta leszögezi, hogy az egyetemek „– mint történetük kezdeti időszakában – előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását” (Magna Charta Universitatum 1988).

1990 májusában a kelet- és közép-európai politikai változásokra reagálva az Európai Bizottság meghirdette a Tempus-programot, azzal a céllal, hogy a rendszerváltó országokban segítsék a felsőoktatás modernizációját és ezen keresztül a gazdasági és társadalmi átalakulást, illetve távlati célként ezeknek az országoknak az EU-integrációját. Az eredetileg 1990-1993 közti időszakra létrehozott, majd többször is meghosszabbított és további országokra kiterjesztett program keretében jelentős mértékben támogatták a közép- és kelet-európai, majd a közép-ázsiai országok egyetemi oktatóinak és adminisztratív személyzetének a tagállami intézményekben történő tapasztalatszerzését, kapcsolatépítését, és kisebb mértékben a hallgatók mobilitását is. (Csekei 2010a: 10; Pépin 2006: 125-127).

1989-ben, majd 1992-ben a más EK-országokban végzett tanulmányok elismertetése kapcsán történt újabb előrelépés, két közösségi irányelvet fogadtak el a felsőoktatási, majd az egyéb képesítések kölcsönös elismeréséről. Ezek alapján, ha nincs jelentős eltérés az oktatás hosszát és tartalmát tekintve, akkor a tagállamok elismerik a más tagállamokban kibocsátott okleveleket és bizonyítványokat. Ez a munkavállalói mellett a hallgatói mobilitás tekintetében is fontos eredmény, hiszen a külföldi végzettség otthoni el nem ismerése eleve visszafogta a külföldi tanulmányok iránti érdeklődést (Horváth 2007: 471).

1992-ben az Európai Bizottság részvételével egy információs hálózat alakult a pályaorientáció támogatására, az Euroguidance. Ennek az egyes tagállamokban működő tagjai tájékoztatással és tanácsokkal látják el az érdeklődőket a többi tagállamban elérhető tanulási és képzési lehetőségekről. Hasonló feladatot tölt be a más tagállamokban tervezett munkavállalással kapcsolatosan az 1993-ban létrehozott EURES-hálózat (Loboda 1998).

Az 1992-ben aláírt, az Európai Uniót létrehozó Maastrichti Szerződés mobilitás szempontjából is fontos újdonsága volt a nemzeti állampolgárságot kiegészítő uniós polgárság jogintézményének a bevezetése, ami több konkrét jogot adott valamennyi tagállam polgárainak, például a szabad mozgás és tartózkodás joga az Unió összes államában, a lakóhely szerinti tagállamban nem állampolgárként is részvételi jogosultság (akár jelöltként is) a helyhatósági és európai parlamenti választásokon, vagy az Unión kívüli országokban jogosultság más tagállamok diplomáciai és konzuli képviselőitől segítség kérésére, ha a saját tagállamnak nincs ott képviselője (Horváth 2007: 630).

Szintén a Maastrichti Szerződéshez kötődik az az oktatásra vonatkozó európai együttműködés szempontjából máig meghatározó változás, hogy az európai integráció

történetében először egy alapidokumentumban végre explicit módon is megjelent az oktatás (és a kultúra) területe, megszüntetve ezzel az oktatási együttműködés kapcsán évtizedek óta meglévő bizonytalan jogi helyzetet (mire jogosít fel e téren a Római Szerződés és mire nem?) és az ebből eredő vitákat, egyes tagállamok egymás és a Bizottság közti konfliktusait (Pépin 2006).⁴⁵

A Maastrichti Szerződés 126. cikke egyértelműen meghatározott, világosan behatárolt kompetenciákat adott a közösségi intézményeknek az oktatás területén is. Az Európai Uniónak az oktatás vonatkozásában meglévő kompetenciái lényegében máig ezen az alapon állnak, a későbbi szerződésmódosítások érdemben nem érintették a Maastrichti Szerződés 126. cikkében foglaltakat, amelyek jelenleg az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változatában a XII. cím: Oktatás, szakképzés, ifjúság és sport 165. cikk tartalmát alkotják. Mivel ez az Európai Unió oktatásra, és így a hallgatói és oktatói mobilitásra vonatkozó tevékenységeinek a jogalapja⁴⁶, érdemes a szerződés vonatkozó részét szó szerint idézni:

165. cikk (az EKSz. korábbi 149. cikke)

(1) Az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával és kiegészítésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségeket.

Az Unió a sport sajátos természetére, az önkéntes részvételen alapuló szerkezeti sajátosságaira, valamint a társadalomban és a nevelésben betöltött szerepére tekintettel hozzájárul az európai sport előmozdításához.

(2) Az Unió fellépésének célja:

- az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különösen a tagállamok nyelveinek oktatása és terjesztése útján;*
- a diákok és a tanárok mobilitásának ösztönzése, többek között az oklevelek és résztanulmányok tanulmányi célú elismerésének ösztönzésével;*
- az oktatási intézmények közötti együttműködés előmozdítása;*
- a tagállamok oktatási rendszereit egyaránt érintő kérdésekre vonatkozó információ- és tapasztalatcsere fejlesztése;*
- a fiatalok és a szociálpedagógusok csereprogramjainak ösztönzése, valamint a fiatalok ösztönzése arra, hogy vegyenek részt Európa demokratikus életében;*
- a távoktatás fejlesztésének ösztönzése;*
- a sport európai dimenzióinak fejlesztése a sportversenyek tisztaságának és nyitottságának, valamint a sport területén felelős szervezetek közötti együttműködésnek az előmozdítása, illetve a sportolók, köztük különösen a legfiatalabbak fizikai és szellemi épiségének védelme révén.*

(3) Az Unió és a tagállamok erősítik az együttműködést harmadik országokkal és az oktatás és a sport területén hatáskörrel rendelkező nemzetközi szervezetekkel, különösen az Európa Tanáccsal.

(4) Annak érdekében, hogy hozzájáruljon az e cikkben említett célkitűzések eléréséhez:

⁴⁵ Az oktatás kérdésének alapszerződésbe emelését jelentős részben pont az motiválta, hogy ily módon biztosítani lehessen az egyértelmű jogi hátteret a Bizottság által a 80-as évek második felében indított és időközben sikeresnek, így meghosszabbításra érdemesnek bizonyuló oktatási vonatkozású programjainak a további működéséhez (Smith 2017: 26).

⁴⁶ A 165. cikkben körülírt konkrét kompetenciák mellett a szerződés II. cím 9. cikke szerint „Politikai és tevékenységei meghatározása és végrehajtása során az Unió figyelembe veszi a foglalkoztatás magas szintjének előmozdítására, a megfelelő szociális védelem biztosítására, a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemre, valamint az oktatás, a képzés és az emberi egészség védelmének magas szintjére vonatkozó követelményeket” (Európai Unió 2012), vagyis a hatályos joganyag szerint az Unió egész működésének egyik fontos általános alapelve is az oktatás magas szintjének biztosítása (Franke – Mennella 2017).

- az Európai Parlament és a Tanács rendes jogalkotási eljárás keretében, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal és a Régiók Bizottságával folytatott konzultációt követően ösztönző intézkedéseket fogad el, kizárva azonban a tagállamok törvényi, rendeleti és közigazgatási rendelkezéseinek bármilyen összehangolását;

- a Tanács a Bizottság javaslata alapján ajánlásokat fogad el (Európai Unió 2012).

Ahogy a fentiekből látható, az EU kizárólag kiegészítő, koordináló jelleggel kapott oktatási kompetenciákat a tagállamoktól, az egyes nemzeti oktatási rendszerek harmonizációjának explicit kizárásával. Ez egy, a politikai realitásoknak megfelelő kompromisszumos megoldás volt, és ma is az: az oktatás területén is intenzívebb együttműködésre törekvő felek biztos jogi alapot nyertek a már működő programok (pl. az Erasmus) továbbviteléhez és fokozatos fejlesztéséhez, míg az oktatás területét szigorúan nemzeti felügyelet alatt tartani kívánó államok garanciát kaptak arra, hogy a közösségi intézmények oktatási programjaiban való részvételük nem járhat az oktatási rendszerük szerkezetére, illetve az oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozóan további, nem kívánt kötelezettségekkel (Pépin 2006).

A tagállamok oktatással kapcsolatos féltékeny „szuverenitás érzése” főleg a nemzeti identitást hordozó anyanyelv, irodalom, történelem és (részben) a földrajz oktatásával függ össze. Ezeknek az ismeretköröknek a „közösségiesítését” a nemzeti szempontú oktatást a politikai szocializáció fontos eszközének tartó nemzetállami vezetők közül elég kevesen látnák szívesen.

Az európai szempontok hangsúlyozása a történelem és más tárgyak oktatásában persze nem feltétlenül gyengítené az újabb nemzedékek nemzetállam iránti lojalitását, de tekintettel arra, hogy ezzel egy, a nemzetnél tágabb közösséghez való tartozás gondolata is megjelenne, a nemzeti oktatási rendszerek által hagyományosan közvetített nemzetközpontú szemléletet valamennyire mindenképpen „kikezdené”. A nemzetállami fenntartások miatt így elég lassan és esetlegesen halad a közös, Európa-témájú tananyag-kiegészítések kidolgozása és elterjesztése, az „európai dimenzió” megjelenítése a köz- és felsőoktatásban.

Az elvi fenntartások mellett természetesen a gyakorlati nehézségek is igen jelentősek. Elég csak arra utalni, például a történelem oktatása kapcsán, hogy minden fél számára elfogadható tartalmú anyagokat előkészíteni sok évig is tarthat még két állam között is, ahogy ezt a német-francia és német-lengyel közös használatra tervezett kiadványok esete is mutatja. 27-28 állam számára elfogadható tartalmak előkészítése pedig nyilván még bonyolultabb, és a végeredmény általában elég kilúgozott: a felek felelősségét nem firtatva megállapítják, hogy világháborúk helyett jó, ha béke van.⁴⁷

És ami talán még fontosabb probléma: a tantervekbe egyszerűen nem fér bele minden. Egy történelem, állampolgári ismeretek vagy bármilyen más tárgy részeként oktatott „Európa-modul” mellett jogosan követelnek helyet például az egészségtudatossággal, pénzügyekkel és más fontos gyakorlati kérdésekkel foglalkozó ismeretkörök is.⁴⁸ A felsőoktatásra ez fokozottan igaz, itt EU-s vonatkozású tantárgyakat, illetve ismereteket általában csak a humán terület képzései tartalmazznak, bizonyos szempontból teljesen indokoltan. Ahhoz hogy valaki egy kiváló mikrobiológus legyen, nyilván nem szükséges, hogy tudjon bármit is arról, hogy miért jött létre az EU, kik a tagjai, hogy születnek benne a döntések, stb.

Az európai integrációval kapcsolatos ismeretek Európa-szerte, mondjuk úgy, elég mérsékelt intenzitású oktatása viszont teljesen esetlegessé teszi, hogy az állampolgárok mit tudnak meg az Európai Unió keretében folytatott együttműködésről, és így megnehezíti

⁴⁷ A közelmúlt történetének objektivitásra törekvő oktatása persze még nemzetállami keretekben is komoly kihívás, hiszen az elmúlt évtizedek történéseinek értékelése rendkívül szubjektív, a fontos szereplők jelentős része még él, sőt aktív közszereplő, a társadalomban élénke a velük kapcsolatos szimpátiák és antipátiák.

⁴⁸ Mindenesetre, akit érdekelnek EU-s témájú oktatási anyagok, annak a Tanár-segéd nevű oldalon érdemes körülnéznie: https://europa.eu/teachers-corner/content/homepage_hu

számukra az egész folyamat átlátását, az elért eredmények reális értékelését. Ez persze olyan szempontból kapóra jön a tagállamok kormányainak, hogy egyes népszerűtlen döntéseket akkor is EU-s kötelességként tudnak kommunikálni, ha adott esetben erről szó sincs.

Az Eurobarométer elnevezésű, minden tagállamban rendszeresen elvégzett közvélemény-kutatás e könyv írása idején elérhető legfrissebb (2017. őszi) eredményei szerint a magyar polgároknak csak 56%-a vélekedik úgy, hogy érti, hogy működik az Európai Unió, ami nagyjából azonos a 28 tagállam 58%-os átlagával. Az identitásra vonatkozó kérdés kapcsán a megkérdezettek 72%-a magyarnak és európainak is tartja magát, 27% kizárólag magyarnak. Az EU28-ak átlaga 61% (nemzeti és európai identitás is), illetve 35% (kizárólag nemzeti identitás), tehát Magyarországon az EU átlagánál valamivel magasabb a nemzeti mellett európai identitással is rendelkező polgárok aránya (European Union 2017).

Az, hogy a gazdasági integráció kezdete után 60 és az Erasmus-program indulása után 30 évvel az európai integrációban részt vevő államok polgárainak csak nem sokkal több, mint fele gondolja úgy, hogy érti az EU működését, és alig 60% érzi magát a nemzeti hovatartozása mellett európainak is, igen elgondolkodtató, és egyáltalán nem elméleti jellegű kérdés.

Egy bizonyos mértékű, a tagállamok polgárainak a nagy többségére általánosan jellemző közösségtudat nélkül ugyanis elég nehezen képzelhető el egy, a jelenleginél szorosabb együttműködés az állami szuverenitás olyan érzékeny területein mint az energiaellátás vagy a kül- és védelempolitika. Az egyes tagállamok polgárainak a jelenleginél erősebb személyes kötődése az Európai Unió egészéhez, illetve a különböző területeken történő közös európai fellépés nemzeti közvélemények általi erősebb támogatása csakis abban az esetben várható, ha az egyes nemzetállami oktatási rendszerekben valóban megjelenik a régóta emlegetett „európai dimenzió”, például egy minden országban kötelező egy éves középiskolai „Európa-ismeretek” tantárgy formájában, és a tanulmányaik során az európai fiatalok nagy többsége lehetőséget kap arra, hogy személyesen is megismerhessen más tagállamokat.

Bár az 1990-es évek többi fejleményéhez képest nem tűnik különösebben jelentősnek, érdemes megemlíteni, hogy ebben az időben intenzív együttműködés zajlott (jelentős részben az Európai Bizottság által 1990-ben indított Lingua-program keretében) a nyelvtanulás hatékonyabbá tétele és népszerűsítése érdekében is, ami szintén közvetlen összefüggésben van a mobilitás kérdésével, hiszen, ha a diákok nem tanulják más tagállamok nyelveit, akkor nem lehet szó sikeres mobilitásról és más országok megismeréséről, megértéséről (Pépin 2006).

Az egyik fontos eredményt az Európa Tanács érte el, amely 1991-től kezdve kifejlesztette a nyelvtudás szintjének egységes meghatározását segítő, azóta általánosan elterjedt közös európai referencia keret (CEFR) elnevezésű szintrendszert, amely alapján a nyelvismeret erőssége A1 és C2 közti szinteknek feleltethető meg (Council of Europe 2001). A nyelvtudás jelentőségének hangsúlyozása és Európa gazdag nyelvi örökségének megünneplése (egyúttal nem hivatalosan az angoltanulás kizárólagossá válásának megelőzése) céljából az Európai Unió és az Európa Tanács 2001-et a nyelvek európai évének nyilvánította, amelynek során több száz különböző programot szerveztek, és szeptember 26-át a nyelvek európai napjává nyilvánították, amely nap környékén azóta minden évben számos rendezvényt tartanak Európa-szerte az európai nyelvi sokszínűség és a nyelvtanulás népszerűsítése érdekében (Pépin 2006; Európai Bizottság 2017d).

Az Európai Unió hivatalosan deklarált célja a polgárai nyelvtudását illetően a 2002 márciusában elfogadott barcelonai célkitűzés alapján az, hogy minden uniós polgár képes legyen az anyanyelve mellett két másik nyelven is kommunikálni, amely cél elérése érdekében minden tagállam számára javasolják a gyerekek nyelvvoktatásának minél alacsonyabb életkorban történő megkezdését (European Council 2002).

Hazai szempontból biztató, hogy a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 eredményei szerint már a fiatalok 61%-a állítja magáról, hogy beszél angolul. Bár ezt rögtön árnyalja is az a tény, hogy csak 31%-nak van nyelvvizsgálója bármilyen nyelvből (Bauer et al. 2017: 36). Nem véletlen, hogy, mint a vonatkozó résznél már utaltunk rá, a magyar hallgatók első számú motivációja a külföldi részképzéssel kapcsolatban a nyelvtudásuk fejlesztése. Úgy látszik, érzik, hogy ez milyen fontos a sikeres karrierjük szempontjából.

Az európai felsőoktatási mobilitás fejlődéséhez visszatérve: A 90-es évek egészére igaz, hogy (Pavel Zgaga, az elismert szlovén felsőoktatás-kutató megfogalmazása szerint) „volt valami a levegőben” az európai felsőoktatás kapcsán. Ekkorra éleződtek ki igazán a szinte minden országban jellemző tömegessé válás és a vele egyszerre jelentkező, egyre sokrétűbb társadalmi igényeknek való megfelelési kényszer okozta problémák a felsőoktatási rendszer egészében, a Maastrichti Szerződés után jelentősebbé vált a szektor „európaizációja” és egyre inkább érezhetővé vált az európai intézmények lemaradása a globális felsőoktatási versenyben (Zgaga 2010: 7).

Ennek az „érlelődési” folyamatnak az első komoly eredménye az 1997 áprilisában az UNESCO és az Európa Tanács segítségével megalkotott lisszaboni elismerési egyezmény lett, amelyhez 53 ország csatlakozott. Az egyezményhez csatlakozó államok vállalták, hogy a külföldön megszerzett okleveleket ésszerű idő alatt és korrekt módon elbírálják, és az elismerést csak abban az esetben tagadják meg, ha a képzés alapvető jellemzőiben tér el az adott országbeli hasonló képzéstől. Az igazán nagy változás azonban az 1998. május 25-én elfogadott Sorbonne-nyilatkozathoz köthető, amely politikai súlyt adott annak a felismerésnek, hogy az egyes nemzeti felsőoktatási rendszerek közti átjárhatóság megteremtéséhez magukat a „rendszereket kell összehangolni” (Hrubos 2005: 230).

A francia fél kezdeményezésére a brit, a francia, a német és az olasz felsőoktatásért felelős miniszterek által aláírt, a Párizsi Egyetem 800 éves jubileumához kapcsolódóan kiadott ünnepélyes hangvételű nyilatkozat a középkori egyetemi világot a 20. század végével összevetve megállapítja, hogy *„Akkoriban akadálytalanul áramlottak az ismeretek az egyetemi hallgatók és tudósok között, a tudást gyorsan terjesztették az egész földrészen. Manapság túl sok az olyan hallgató, aki anélkül szerez diplomát, hogy tanulmányai egy részét országa határain kívül folytatta volna”*.⁴⁹

Az átjárhatóság és ezáltal a mobilitás fokozása érdekében a nyilatkozat aláírói a kétciklusú képzési rendszer és a kreditátvitel (ECTS) lehetőségének megteremtése mellett foglaltak állást. A négy miniszter szerint szükséges, hogy *„Mind az alap-, mind a diplomás képzésben kapjanak a hallgatók motivációt arra, hogy legalább egy szemesztert töltsenek külföldi egyetemen. Ugyanakkor több oktató és kutató dolgozzék külföldön. A lehető legjobban kell kihasználni az Európai Unió egyre gyorsabban növekedő támogatási lehetőségeit, melyekkel a hallgatók és oktatók mobilitását kívánják elősegíteni”*. A nyilatkozat zárásaként az aláírók felhívják a többi európai országot és a kontinens egyetemeit, hogy csatlakozzanak a közös európai felsőoktatási térség létrehozására irányuló vállalkozáshoz, és ezzel *„segítsenek fenntartani azt a státust, melyet Európa kivívott magának a világban”* (Sorbonne-nyilatkozat 1998).

Az Európai Unió négy vezető államának miniszterei által jegyzett felhívás természetesen igen komoly figyelmet keltett egész Európában. A Sorbonne-nyilatkozatban foglaltakat támogató 29 ország felsőoktatásért felelős miniszterei, illetve képviselőik 1999. június 18-19-én Bolognában gyűltek össze, és fogadták el az ún. Bologna-folyamatot útjára indító nyilatkozatot (Pépin 2006).

⁴⁹ Ez a megfogalmazás erősen eufemisztikus, mivel még a 2010-re vonatkozó becslések szerint is csak az európai hallgatók 10%-a végzett külföldön is tanulmányokat, beleértve ebbe az Erasmus-programban részt vevők nagyjából 4%-os arányát is (European Commission 2010b: 12).

A bolognai nyilatkozat a Sorbonne-nyilatkozatról szólva megállapítja, hogy az „*határozottan állást foglal az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett, amely kulcstényező a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlődésében*”. A nyilatkozat az európai felsőoktatás versenyképességének kérdését az egész európai civilizáció sorsával kapcsolja össze: „*Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon*”. A fentieknek megfelelően a miniszterek megállapodtak, hogy „a harmadik évezred első évtizedében” országaik felsőoktatási politikáit összehangolják az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása érdekében, amelyhez az alábbi konkrét célok megvalósítását tartják „elsőrendű fontosságúnak”:

- könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer kialakítása, például az oklevél-melléklet⁵⁰ segítségével
- két fő, egymásra épülő képzési cikluson alapuló képzési rendszer bevezetése (bachelor – alapképzés, master – mesterképzés, valamint a tudományos pályára készülőkhöz számára harmadik szintként a PhD – doktori képzés)
- egységes kreditrendszer (ECTS) bevezetése
- a hallgatók, tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók mobilitásának előmozdítása a mobilitás akadályainak lebontásával
- együttműködés a minőségbiztosítás területén
- a felsőoktatás európai vonatkozásainak támogatása.

A nyilatkozat zárásaként az aláírók leszögezik, hogy az elért eredmények értékelése és az újabb teendők meghatározása érdekében két év múlva ismét találkoznak (Bolognai nyilatkozat 1999).

Ezzel útjára indult a két, majd 2009-től három évente tartott miniszteri konferenciák rendszere. Ezeknek a mindig más európai városban megtartott találkozóknak fontos jellemzője lesz majd, hogy a felsőoktatási miniszterek mellett részt vesznek rajtuk az Európai Bizottság⁵¹, az UNESCO CEPES⁵², az Európa Tanács képviselői, és az intézményeket, a hallgatókat, az oktatókat, a munkaadókat és a minőségbiztosítási ügynökségeket reprezentáló szervezetek. Így ezek a konferenciák egyúttal a rendszeres egyeztetés lehetőségét is biztosítják a felsőoktatási reformokban érintett valamennyi fél számára.

A folyamatosan új tagországokkal bővülő⁵³ együttműködés teljes mértékben a részt vevő államok önkéntes politikai kötelezettségvállalásán alapul, a miniszteri konferenciákon a felsőoktatásért felelős miniszterek konszenzussal fogadnak el ajánlásokat a folyamat további irányáról és a kapcsolódó célkitűzésekről, amelyeket az egyes konferenciák zárónyilatkozataiban foglalnak össze.⁵⁴

⁵⁰ Az oklevél-melléklet (diploma supplement) a nemzeti diplomákat kiegészítő, egységes formátumú dokumentum, amely valamelyik világnyelven (legtöbbször angolul) foglalja össze a képzésre vonatkozó legfontosabb információkat, megkönnyítve ezzel az oklevelek más országban történő értelmezését. Az oklevél-mellékletet az Európai Bizottság, az Európa Tanács és az UNESCO együttműködésében dolgozták ki. A Bologna-folyamathoz csatlakozó országokban 2005-től automatikusan és térítésmentesen jár a diplomát szerző hallgatóknak (European Commission 2007).

⁵¹ Az Európai Bizottság hangsúlyos szerepvállalását a Bologna-folyamat egészében jól mutatja, hogy a folyamatban részt vevő országok mellett egyedül a Bizottságnak van szavazati joga a konferenciákon, a többi partner szervezet tanácskozási joggal rendelkezik.

⁵² Az UNESCO bukaresti székhelyű Európai Felsőoktatási Központja.

⁵³ Az 1999-es 29-ről időközben 48-ra nőtt a folyamatban részt vevő országok száma.

⁵⁴ A Bologna-folyamat fenti ismertetése az Európai Felsőoktatási térség hivatalos honlapján elérhető „How does the Bologna Process work?” című aloldalon olvasható információkon alapul (EHEA.info 2017).

A Bologna-folyamat megindulása után, a szimbolikus 2000. évben az EU fogalmazott meg jelentős célkitűzéseket maga és tagországai számára. 2000 márciusában a portugál fővárosban találkozó állam- és kormányfők elfogadták a lisszaboni stratégiát, azzal az ambiciózus céllal, hogy 2010-re az uniót „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává” tegyék (Horváth 2007: 472).

A stratégia értelmében az egymás országai közötti mobilitás fokozása is prioritássá vált. A 2000. decemberi Nizzában tartott csúcson ennek megfelelően mobilitási akciótervet fogadtak el, amely 42 pontban foglalta össze a közösségi és tagállami teendőket a mobilitás előmozdítása érdekében. A vonatkozó határozat indoklása leszögezi, hogy tekintettel arra, hogy a mindinkább nemzetközivé váló gazdaságban a külföldi kultúrák ismerete, az azok iránti nyitottság, a többnyelvű környezetben folytatott tanulás és munkavégzés képessége lényegessé váltak az európai versenyképesség szempontjából, a fiatalok, a diákok, az egyetemi hallgatók és oktatók, illetve kutatók mobilitásának fokozása lényeges politikai cél, amely az EU-tól és a tagállamoktól is elkötelezett cselekvést igényel (European Council 2000).⁵⁵

2001-ben Prágában megrendezésre került az európai oktatási miniszterek első „Bologna-konferenciája”. Ennek zárónyilatkozata további erőfeszítésekre szólít fel a mobilitás növelése érdekében, hogy *„a hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak és adminisztratív dolgozóknak egyaránt előnyük származzon az Európai Felsőoktatási Térség gazdaságából, annak demokratikus értékeiből, a kultúrák, a nyelvek és a felsőoktatási rendszerek sokszínűségéből”* (Prágai nyilatkozat 2001).

A 2003-as következő, Berlinben tartott miniszteri konferencián kiadott nyilatkozat úgy fogalmaz, hogy *„a mobilitás az Európai Felsőoktatási Térség alapfeltétele”*, ezért mindent meg kell tenni a mobilitás akadályainak elhárításaért. Emellett szükség van a mobilitásra vonatkozó adatgyűjtés mennyiségi és minőségi javítására (Berlini nyilatkozat 2003). Ugyanebben az évben márciusban kezdett működni az Európai Bizottság koordinálásával a PLOTEUS-portál⁵⁶, amelynek feladata a polgárok szabad áramlásának elősegítése a megfelelő információk biztosításával az egyes országok tanulási és munkavállalási lehetőségeiről (Pépin 2006).

A 2004-es év említést érdemlő, mobilitás szempontjából is érdekes fejleménye az Europass-rendszer létrehozása volt. Ez lényegében egy interneten, az Európai Unió hivatalos nyelvein ingyenesen elérhető, egyforma formátumú dokumentumcsomag, amely többek között egy önéletrajzból, idegennyelv-ismereti dossziéból, és a korábban leírt oklevél-mellékletből⁵⁷ áll (Horváth 2007: 475). Az Europass-dokumentumokat egyre több helyen alkalmazzák, viszonylag népszerű kezdeményezésnek nevezhető.⁵⁸

2005-ben került sor a bergeni miniszteri konferenciára, amelynek zárónyilatkozata megerősíti, hogy a mobilitás *„továbbra is a bolognai folyamat egyik kulcsfontosságú célkitűzése”*, és akadályainak elhárítása érdekében további erőfeszítésre szólít fel, egyebek

⁵⁵ 2000 decembere óta természetesen már több alkalommal készültek az Európai Unió szerveinek a megbízásából további, a mobilitással kapcsolatos teendőkkel foglalkozó jelentések, szakértői anyagok és ezekre alapozva újabb határozatok is születtek a mobilitás fokozása érdekében. Ezek részletes ismertetésétől ebben a könyvben eltekintünk. Gyakorlati jelentőségük abban foglalható össze, hogy rendszeresen emlékeztették a döntéshozókat arra, hogy a hallgatók és oktatók mobilitása valójában milyen csekély mértékű, amivel hozzájárultak ahhoz, hogy a tagállamok fokozatosan egyre több forrást biztosítsanak az Erasmus-program működéséhez. Emellett segítséget nyújtottak a kérdés napirenden tartásához a Bologna-folyamat keretében is.

⁵⁶ Az ógörögben navigátort jelentő ploter szó alapján kreált PLOTEUS elnevezés egyúttal a „Portal on Learning Opportunities Throughout Europe” nagyjából rövidítése (Pépin 2006: 231).

⁵⁷ Ezt az Europass indulásakor bevonták ebbe a rendszerbe.

⁵⁸ A formátum elterjedését persze nyilván az is segítette, hogy számos uniós támogatású pályázatnál előírás lett a használata, akár örültek ennek az érdekeltek, akár nem.

mellett a különböző mobilitási programokban való részvétel ösztönzése révén (Bergeni nyilatkozat 2005).

A két évvel későbbi londoni konferencia kommunikéje úgy fogalmaz, hogy a mobilitás *„a bolognai folyamat egyik központi eleme”,* illetve *„a felsőoktatás európai dimenziójának egyik lényege”* és megállapítja, hogy *„E területen 1999 óta történt némi haladás, azonban sok kihívás áll még előttünk”.* A nyilatkozat több konkrét problémára is kitér (pl. rugalmatlan vízum politika), amelyek kapcsán komoly előrelépésre van szükség, számszerű célkitűzés azonban nem kötődik a megjelölt problémakörökhöz (Londoni nyilatkozat 2007).

A mobilitást méltató és annak fokozását prioritásként megjelölő, ám konkrét célokat nem vállaló nyilatkozatok sorát az első „Bologna-évtizedet” lezáró 2009-es, Leuvenben és Louvain-la-Neuve-ben megrendezett miniszteri konferencia zárónyilatkozata szakítja meg. A következő évtizedre vonatkozó célkitűzéseket meghatározó dokumentum részletesen foglalkozik a mobilitás kérdésével, és célul tűzi ki, hogy *„2020-ban az Európai Felsőoktatási Térség hallgatói legkevesebb 20%-ának kell külföldi tanulmányi vagy képzési tapasztalatokkal rendelkeznie”.* Az indoklást is érdemes idézni, mivel jól összefoglalja a mobilitás növelésétől várt előnyöket: *„Meggyőződésünk, hogy a hallgatói, pályakezdő kutatói és oktatói mobilitás javítja a képzési programok minőségét, illetve a kutatási kiválóságot, továbbá erősíti az európai felsőoktatás tudományos és kulturális nemzetköziesítését. A mobilitás a személyes fejlődés és a foglalkoztathatóság szempontjából egyaránt fontos, elősegíti továbbá a sokféleség iránti megértést, illetve javítja a más kultúrákkal való bánás képességét. Ösztönzi a nyelvi sokféleséget, így megerősítve az Európai Felsőoktatási Térség többnyelvűségének hagyományait, továbbá növeli a felsőoktatási intézmények közötti együttműködést és versenyt. Ezért a mobilitásnak az Európai Felsőoktatási Térség védjegyévé kell válnia”* (Leuveni nyilatkozat 2009).

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrejöttét 2010-ben meghirdető, Budapesten és Bécsben megrendezett ünnepi konferencián elfogadott deklarációban a miniszterek kifejezték az elkötelezettségüket a Leuvenben megjelölt célok *„teljes és megfelelő megvalósítása mellett”* és kijelentették, hogy minden érdekelt féllel együttműködve *„fokozni fogjuk a már megkezdett reformok befejezésére irányuló erőfeszítéseinket, hogy biztosítsuk az oktatók és hallgatók mobilitását”* (Budapest-bécsi deklaráció 2010).

A következő rendes miniszteri konferenciát 2012-ben Bukarestben tartották. Ennek zárónyilatkozata (Bucharest Communiqué 2012) a leuveni konferenciáét követve nagy hangsúlyt fektet a mobilitás témájára. A dokumentum leszögezi, hogy a mobilitás fokozása érdekében az aláíró felek támogatják a nemzeti ösztöndíjak és tanulmányi célú hitelek hordozhatóságát az EFT tagállamai között, és mindent megtesznek a külföldön végzett tanulmányok és végzettségek megfelelő hazai elismertetése érdekében. A felek emellett vállalják, hogy törekedni fognak arra, hogy a mobilitás lehetőleg minél kiegyensúlyozottabban valósuljon meg az egyes államok között, és felhívják az intézményeket további közös képzési programok megvalósítására, aminek a támogatása érdekében az aláírók áttekintik a vonatkozó nemzeti jogszabályait és igyekeznek elhárítani a mobilitás adminisztratív akadályait.

A bukaresti konferencián a zárónyilatkozat mellékleteként „Mobility for Better Learning” címmel a miniszterek elfogadtak egy 2020-ig tartó időszakra vonatkozó mobilitási stratégiát, amely azon kívül, hogy megerősíti az elkötelezettséget a 20%-os leuveni mobilitási célkitűzés teljesítése mellett, egyúttal pontosítja is azt: a leuveni cél elérése szempontjából a legalább 15 ECTS kredit értékű vagy legalább 3 hónapig tartó külföldi tanulmányi időszakok veendő figyelembe mobilitási tapasztalatként. A stratégia emellett számos intézkedést kezdeményez. Először is felhívja azokat az országokat, amelyek még nem tettek ilyen vállalást, hogy fogadjanak el számszerű nemzeti mobilitási célokat 2020-ra és vázolják fel az

ennek eléréséhez szükséges intézkedéseket. A dokumentumban szereplő cél, illetve az aláíró államoknak szóló felhívás még többek között a mobilitással kapcsolatos adatgyűjtés fejlesztése; a mobilitás előtt álló különböző gyakorlati akadályok elhárítása; a mobilitás előnyeit és a különböző mobilitási lehetőségeket ismertető nemzeti információs kampányok szervezése és a felsőoktatási intézmények ösztönzése a további nemzetköziesítésre, a hallgatók és oktatók mobilitását támogató környezet kialakítására (Mobility for Better Learning 2012).

A legutóbbi 2015-ös jereváni miniszteri konferencián kiadott nyilatkozat hangsúlyozza, hogy *„a diákok és az oktatói gárda nagyobb mobilitása elősegíti a kölcsönös megértést”* és intézkedéseket helyez kilátásba a hátrányos helyzetű diákok mobilitáshoz való jobb hozzáférése érdekében, valamint leszögezi, hogy *„Mobilitási lehetőségeket fogunk biztosítani a válságterületekről származó diákok és dolgozók számára, eközben azonban azon is munkálkodni fogunk, hogy később majd hazatérhessenek, ha a feltételek azt már lehetővé teszik. Emellett támogatni kívánjuk a tanárképzésben részt vevő diákok mobilitását, hiszen ők fontos szerepet fognak majd játszani az európaiak jövőbeli generációinak oktatásában”*. Végül a dokumentum állást foglal a Bukarestben elhatározott mobilitást támogató intézkedések hatékony megvalósítása mellett (Jereváni kommuniké 2015).

A következő miniszteri konferenciának 2018 májusában (20 évvel a Sorbonne-nyilatkozat aláírása után) Párizs fog otthont adni, így az eddigiekhez hasonlóan, a soros „házigazda” államként jelenleg Franciaország koordinálja az együttműködést és szervezi a konferenciát előkészítő szakmai és politikai egyeztetéseket.

Egyelőre nehéz lenne megmondani, hogy a 2020-ra vonatkozó 20%-os mobilitási arány elérése az Európai Felsőoktatási Térség egészére vonatkozóan sikerülhet-e.

A 20% önmagában nézve egy ambiciózus cél, hiszen abszolút számokban rengeteg hallgatóról szó, és azt feltételezi, hogy az európai hallgatók egy jelentős része minden tanévben több hónapig úton van, ami az összes intézmény számára komoly logisztikai kihívás. Néhány fejlett állam már régóta meg is haladja ezt az arányt, Németország és Franciaország esetében például már az ezredforduló idején 30% feletti volt a külföldi mobilitási tapasztalatokkal rendelkező hallgatók aránya (Bander 2014: 96), számos ország pedig a 20%-os arányt tűzte ki nemzeti mobilitási célként – közéjük tartozik Magyarország is, igaz, csak 2023-as céldátummal.

A 48 országot (egy-két miniállamot és Koszovót kivéve tulajdonképpen minden európai államot, ideértve Oroszországot, a kaukázusi országokat, sőt, Kazahsztánt is) magában foglaló Európai Felsőoktatási Térség legtöbb államában azonban a 2015-ös miniszteri konferenciára készült kutatások alapján a mobilitásban részt vett hallgatók aránya még az 5%-ot sem éri el.⁵⁹ Ráadásul a vonatkozó közös stratégia és a mobilitás elvi támogatása ellenére számos országban továbbra sincs nemzeti mobilitási stratégia, illetve a mobilitást előmozdító gyakorlati intézkedések, és még a kapcsolódó adatgyűjtés is hiányos (Hrubos 2015: 271). Néhány nagy hallgatói létszámmal rendelkező állam kiemelkedő eredményeinek és a „középmezőny” erőfeszítéseinek köszönhetően összességében lehetséges a leuveni cél teljesítése, minden egyes EFT-ország esetében azonban ez kizárt dolog, a területen legkevésbé aktív, még az adatgyűjtés terén is problémákkal küzdő államok miatt pedig valószínűleg még a megközelítően pontos arányt is csak becsülni lehet majd.

A Bologna-folyamat első másfél évtizedét a mobilitás szempontjából értékelve mindenesetre megállapítható, hogy az Európán kívülről érkező hallgatók érdeklődését már viszonylag hamar és eredményesen sikerült növelni (Teichler 2011a: 514). A korábbi öt éves,

⁵⁹ A Bologna-folyamat 2015 és 2018 közti alakulásával foglalkozó, az eddigi gyakorlathoz hasonlóan várhatóan a következő miniszteri konferenciához kötődően publikálandó új statisztikák és kutatási eredmények e könyv kéziratának véglegesítésekor sajnos még nem álltak rendelkezésre. A legfrissebb adatok iránt érdeklődő olvasók 2018. május végétől valószínűleg már ezekből is tudnak majd tájékozódni.

vagy akár még hosszabb egyetemi képzések helyett ajánlott rövidebb alap-, mester és doktori programok kisebb idő- és pénzbeli befektetést kívánnak a jelentkezőktől, ami önmagában is vonzó tényező. Emellett egyre nő az angol nyelven indított képzések száma, és az Európai Felsőoktatási Térség mint egész közös népszerűsítése is megkezdődött: „Study in Europe” néven információs honlap indult, és a különböző nemzetközi oktatási kiállításokon is van már egységes európai megjelenés (European Commission 2010b: 16-17).

A kétciklusú képzések bevezetésének hatása az Európán belüli mobilitásra eltérő volt a program és a kredit mobilitás esetében. A program mobilitás a várakozásoktól elmaradó mértékben ugyan, de érzékelhetően növekedett, egyre több hallgató végez el teljes képzéseket külföldi intézményben. A kredit mobilitás növekedésének azonban nem volt annyira kedvező az új rendszer, mivel a rövidebb idejű oktatási programokba nehezebb egy külföldi tanulmányi időszakot beilleszteni, mint a korábbi hosszabb, jellemzően öt évig tartó osztatlan képzések esetében. Németországban például azt tapasztalták, hogy miközben a Bologna-rendszer bevezetése óta az Erasmusra jelentkezők száma továbbra is komoly mértékben nőtt, a külföldön töltött időszak átlagos hossza jelentősen lecsökkent. A korábban gyakori egész éves külföldi tartózkodás helyett már inkább csak egy-egy félévre mennek ki a hallgatók (Wuttig 2012e: 5).

Az alapképzés 3. éve a szakdolgozat és záróvizsga miatt a csúszás kockázata nélkül eleve problémás, a 4. év a mesterképzés első éveként meg ugye azért bizonytalan, mert a hallgató nem tudhatja előre, hogy felveszik-e a mesterszakra, így ugyanazon intézmény BA-hallgatójaként legjobb esetben is csak feltételesen jelentkezhet valamilyen mobilitási programra. Ráadásul a Bologna-folyamat egyik azóta sem teljesen orvosolt „gyermekbetegsége”, az újonnan bevezetett alap- és mesterszakok tantervének túlszűfoltosága is egyértelműen a hallgatói mobilitás növekedése ellen hatott (Hrubos 2010a: 25).⁶⁰

A Bologna-reform úgy tűnik, a részképzési mobilitás olyan banális, technikai jellegű, de igen jelentős akadályaival sem tud mit kezdeni, mint a tanévek eltérő időbeosztása az egyes országokban, az azonos tartalmú tárgyak eltérő kreditértéke miatti beszámítási nehézségek, vagy éppen a felsőoktatás egész finanszírozási rendszerének országonként eltérő mivolta (Hrubos 2005: 235-236). Ezek persze mind olyan kérdések, amelyeknél igen nehéz lenne kompromisszumos, minden érintett számára elfogadható megoldást találni, hiszen például a tanév rendje esetén évszázados megszokásokat kellene megváltoztatni az egyes országokban, ráadásul, már csak az időjárásra is tekintettel, nem biztos, hogy célszerű volna, ha például Madridban és Helsinkiben ugyanakkor lennének a szünetek.

Fontos szem előtt tartani azonban, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása a változások mértékéhez képest tulajdonképpen viszonylag rövid ideje tart. Egy gyors, sőt, sokak szerint túl gyors szerkezetváltás után számos országban sok minden csak pro forma valósult meg, és nyilvánvalóan jelentősek még az átállással járó zavarok is, amelyekre nem egyszerű megoldásokat kidolgozni. Az egész reform alapvető problémája az önkéntes jelleg, hogy a politikai szándéknyilatkozatok be nem tartása érdemileg nem szankcionálható, miközben a résztvevők köre időközben gyakorlatilag egész Európára, sőt Oroszország és Kazahsztán révén messze azon túl is kiterjedt. Egy ilyen heterogén csoport esetében nehéz biztosítani a hatékony együttműködést, a célkitűzések következetes végrehajtását (Hrubos 2015).

⁶⁰ Általánosságban is az egyik legnagyobb probléma, hogy a három éves alapképzésekkel szemben túl sok, a gyakorlatban párhuzamosan teljesíthetetlen elvárás van: a hallgatók egyidejű felkészítése a mesterképzésen történő továbbtanulásra és a munkaerőpiacra való sikeres kilépésre, az életen át tartó tanulásra és az európai polgárrá válásra, lehetőség szerint a kutatói pálya iránti érdeklődés felkeltésével együtt, miközben számos intézmény szembesül azzal, hogy a középfokú oktatásból a hallgatók jelentős része komoly tudásbeli hiányosságokkal érkezik, így az első egy-két év bizonyos általános felzárkóztató funkciót is kap. A hallgatói mobilitásnak természetesen mindezek mellett kellene „beleférnie” (Hrubos 2013: 314).

Kevesebb lehet, hogy több lett volna: EU-s keretek között tartva valószínűleg az egész történet máshogy nézne ki, csak ugye az alapításkor a felsőoktatás, illetve a tudomány egyetemességéből, nemzetközi jellegéből indultak ki, és a 2000-es évek elején a politikai légkör is kedvező volt a kelet-európai államokkal történő együttműködéshez. A szakértők többsége összességében Bologna-párti ugyan, de közülük is többen megkérdőjelezzik, hogy a sok szempontból indokolt célok elérése érdekében valóban egy ilyen nagy volumenű, és főleg ennyi államra kiterjedő reformra volt-e szükség.⁶¹

A Bologna-folyamat megvalósítása során jelentkező kihívások tovább fokozták a felsőoktatási szektor egyébként is jelentős problémáit a finanszírozás kérdéseitől kezdve a tantervek összeállításáig. Ez a felsőoktatás számos szereplőjét határozottan Bologna-ellenessé tette, akik a reformok egyes elemeire irányuló jogos kritikájuk mellett olyan jelenségekért is „Bolognát” teszik felelőssé, amelyek alapvetően más okokkal, például a számos országban jellemző gyors hallgatói létszámmexpanzióval magyarázhatók. A Bologna-folyamat sokak szemében egyfajta bűnbakká vált: el kellene törölni az egészet, és akkor minden jóra fordulna. Pedig az olyan kérdések, hogy az egyes országokban melyik intézmény milyen szinteken hány hallgatóval milyen konkrét képzéseket indíthat, melyik városban alapítanak (vagy nem alapítanak) új intézményeket, és azokat hogy nevezik stb. mind az adott államok felsőoktatás-politikáján múlik.

A Bologna-reform jelentős gyakorlati előnyeiről mindeközben kevés szó esik, pedig ezek is számottevőek, főleg hallgatói oldalról nézve. Egy viszonylag rugalmasan átjárható rendszerben ugyanis sokkal könnyebb a különböző képzések közti váltás: ha valaki másodéven rájön, hogy egy másik szak jobban érdekli, akkor folytathatja ott mesterképzésen (akár egy másik intézményben is), vagy ha úgy dönt, hogy félbehagyja az adott tanulmányait, akkor egy másik alapképzésen, ha az nem egy egészen más terület, a kreditátvitel lehetőségének köszönhetően valószínűleg számos már tanult alapozó tárgyat nem kell majd újra teljesítenie.

Visszatérve a politikatudományi megközelítéshez: a Bologna-folyamat, illetve az Európai Felsőoktatási Térség az egyes európai nemzetállami felsőoktatási rendszerek számára nagyjából olyasmi, mint ugyanezen államok gazdaság- és külpolitikája szempontjából az európai integráció, illetve az annak szervezeti kereteket adó Európai Unió. A gyakorlati működésük sok szempontból nehézkes, számos konkrétum kapcsán jogosak a kritikák. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a rendkívül fragmentált európai felsőoktatási rendszerek globális felsőoktatási piacon meglévő versenyképességének növelése, vagy legalábbis szinten tartása érdekében nemigen van más lehetőség, mint a nyilvánvalóan tökéletlen, de legalább folyamatosan korrigálható együttműködés.

Az általában John F. Kennedy elnöknek tulajdonított találó mondás szerint „*The only thing more expensive than education is no education*”. Valószínűleg a Bologna-folyamat esetében is igaz, hogy csak annak hiánya okozna még nagyobb problémákat.

⁶¹ A kérdés kapcsán érdekes szempontokat ad Teichler 2011a és Tomusk 2011.

3. Erasmus 1987-2017: az Európai Unió által támogatott felsőoktatási mobilitás – áttekintés és elemzés



Basel, Erasmus-Rundgang útjelző

3.1. Egy nehéz kezdet: az Erasmus-program útja az első tervezettől a hivatalos meghirdetésig

1985 közepén, mikor a Bizottság az előző fejezetben részletesen bemutatott előzmények után, az európai integrációt a polgárokhoz közelebb vinni kívánó „People’s Europe” koncepció részeként felkérést kapott az állam- és kormányfőktől egy közösségi szintű hallgatói mobilitási program kidolgozására, a helyzet több szempontból is különösen kedvezőnek tűnt ahhoz, hogy egy nagyvonalú, ambiciózus tervezet készülhessen a politikai jóváhagyás reális esélyével.

Először is, egy ilyen program indítása a „People’s Europe” célkitűzés mellett kiválóan illeszkedett a Bizottság akkori fő gazdaságpolitikai prioritásához, az egységes piac 1992-ig történő megvalósításához is, mivel a várakozások szerint a hallgatói mobilitás támogatásának köszönhetően később majd a jól képzett munkaerő áramlása is jelentősebb mértékű lesz, hozzájárulva a létrejövő egységes piac gazdasági potenciáljának a lehető legjobb kihasználásához, és így az európai gazdasági növekedés felpörgetéséhez, illetve az integrációs folyamat továbbviteléhez. A hallgatók mobilitásának kérdését a Bizottságot 1985 elejétől (egészen 1995-ig) vezető Jacques Delors személy szerint is nagyon fontosnak tartotta. A későbbi visszaemlékezései szerint az európai útjai során mindig azt tapasztalta, hogy azok értik meg a legjobban az európai integráció jelentőségét, akik felsőfokú tanulmányokat végeztek, így ha a hallgatóknak lehetőséget adnak arra, hogy szabadon mozogjanak Európában és kapcsolatokat létesítsenek egymással, akkor azzal egy valódi európai szellemiséget lehetne teremteni (Smith 2017: 19-24).

A program előkészítésének (nem hivatalosan már az állam- és kormányfők formális felkérése előtt megkezdődött) folyamatát jelentősen segítette az is, hogy a Delors-bizottságban Peter Sutherland ír biztos személyében egy rendkívül céltudatos és kompetens vezetőhöz került az oktatás területe. Sutherland (az addigi legfiatalabb személy, aki biztosi tisztséghez jutott, korábban az ír kormány legfőbb jogi tanácsadója volt, később pedig több multinacionális vállalatnál és nemzetközi szervezetnél töltött be vezetői pozíciókat) egy évre, Spanyolország és Portugália Európai Közösségekhez való csatlakozásáig kapta meg a szociális ügyekért és foglalkoztatásért felelős biztosi portfóliót, amelyhez ekkor az oktatás és szakképzés kérdései is tartoztak (Smith 2017; Pépin 2006: 114).

Az Erasmus-program tervezete az ő felügyelete alatt készült el, és különösen fontosnak tartotta, hogy azt sikerüljön a Bizottság központi céljaihoz kapcsolni, illetve ennek révén az új programnak megfelelő mértékű büdztét biztosítani. Ahogy 2016-ban a University College Dublin lapjának adott interjújában kifejtette, élete egyik legnagyobb sikerének tartja a program eredményes előkészítését, és büszke arra, hogy vannak, akik „az Erasmus atyjaként” emlegetik, bár tisztában van vele, hogy sokan vannak még, akik szintén elismerést érdemelnek ennek kapcsán (Sutherland 2016; Smith 2017: 25).

A program kidolgozásával megbízott szűkebb csapat vezetője, az Erasmus előzményének számító JSP-programok koordinálásáért 1978 óta felelős, majd 1987 és 1992 közt az Erasmus-programot menedzselő bizottsági iroda igazgatójaként tevékenykedő Alan Smith az Erasmus 30 éves jubileuma alkalmából írt visszaemlékezésében Peter Sutherland és Manuel Marín biztosok mellett a két biztos stábjában az oktatási kérdésekért felelős Michel Richbonnier, az oktatási és képzési részleget vezető Hywel Ceri Jones és a helyettese, majd hivatali utódja, Domenico Lenarduzzi, valamint a felsőoktatási ügyek referenseként dolgozó Franz-Peter Küpper szerepét emeli ki név szerint is (Smith 2017: 25).

Az előkészítő munkához jogi szempontból kedvező körülményeket teremtett az Európai Közösségek Bíróságának 1985. február 13-án kelt ítélete Françoise Gravier ügyében. A Bíróság ugyanis kimondta, hogy a Belgiumban egy főiskolai képzésen képregényrajzolást tanulni kívánó francia hallgatót a közösségi jog alapján meg nem engedhető diszkrimináció érte azzal, hogy a belga intézmény, amely a belga állampolgárokat tandíjmentesen oktatja, tandíjat fizettetett volna vele, és ennek megtagadása után nem engedélyezte számára a tanulmányai folytatását. Az indoklás alapján ugyanis minden olyan képzés, amelyik valamilyen specifikus szakmai képzettség megszerzéséhez vezet, beleillik a Római Szerződés 128. cikkében szereplő szakképzések fogalmába, amelyek esetében a Szerződés szerint tilos az állampolgárság szerinti diszkrimináció. A Bíróság precedenst teremtő jogértelmezése szerint tehát a Római Szerződés szakképzésre vonatkozó cikke a felsőoktatási tanulmányok esetében is alkalmazandó jogforrásnak számít (Pépin 2006: 101-103).

Ennek a gyakorlati jelentősége mellett, hogy így sikerült egy biztosnak tűnő jogalapot találni a tervezett felsőoktatási programhoz, abban állt, hogy csak a Római Szerződésben szereplő területeken volt lehetséges a tagállamokban közvetlenül végrehajtandó tanácsai határozatokat hozni. Ráadásul egy határozathoz elegendő a tagállamok minősített többségének a támogatása, nem szükséges az egyhangú támogatás, mint a Szerződésben nem szabályozott kérdések esetében (Smith 2017: 19-20).

A tervezet előkészítése közben komoly viták voltak arról, hogy a Római Szerződés szakképzésre vonatkozó 128. cikke mellett nem kellene-e a Szerződés azon részére (235. cikk) is hivatkozni, amelyik a tagállamok egyhangú támogatása esetén lehetővé teszi a Szerződésben nem szabályozott területeken is az együttműködést, ha az egy közösségi cél elérése érdekében szükségesnek tűnik. Ez a kettős jogalap egyrészt megnyugtathatta volna a 128. cikket a felsőoktatás esetében jogi szempontból elégtelennek tekintő tagállamokat, ugyanakkor minden egyes tagállam támogatását nélkülözhetetlenné tette volna a tervezet elfogadásához, ami várhatóan fájdalmas kompromisszumokkal járt volna, különösen a program tervezett büdztétjéről. A Bizottság így végül a „bátrabb út” választása mellett döntött, amikor 1985 decemberében véglegesítette az Erasmus-programra vonatkozó javaslatát (Smith 2017: 21).

A program kettős jelentésű elnevezése kimondottan jó, sőt, egy európai felsőoktatási mobilitást támogató program esetében talán a lehető legjobb választás volt.

A név egyrészt Desiderius Erasmus (1466-1536), a jeles teológus és filozófus emléke előtti tiszteletadás. A németalföldi Rotterdamban született Erasmus élete során a korabeli Európa számos egyetemén tanult vagy oktatott, többek között Párizsban, Cambridge-ben, Velencében, Leuvenben, Freiburg im Breisgauban és a svájci Baselban, ahol végül elhunyt és

a sírja is található. A kivételesen művelt humanista gondolkodó a kiéleződő katolikus-protestáns ellentétek idején a vallási türelmet és a más meggyőződésekkel szembeni toleranciát hirdette. A Stefan Zweig megfogalmazása szerint „az első tudatos európai”, az európai egységet a humanizmus szellemében elképzelő Erasmus valamennyi fontos művét az általa „közös európai testvérn nyelvnek” tekintett latin nyelven írta. A szenvedélyes utazó tudós egy fennmaradt levelében úgy fogalmaz, hogy alaptermészete szerint sosem kötődött kizárólag egyetlen vidékhez, hanem sokkal inkább „az egész világot a hazájának tekintette” (Wuttig 2012d: 11-12).

Az Erasmus név mellett szólt az is, hogy 1986-ban volt a tudós halálának a 450. évfordulója, így eleve megnövekedett a vele kapcsolatos érdeklődés, több országban konferenciákat szerveztek, kiadványokat jelentettek meg, stb. Ráadásul az utazásai révén Erasmus kvázi egyszerre tudta jelképezni a Benelux-államok, Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság, vagyis az Európai Közösségek alapító és a britekkel kiegészülve a legnagyobb államainak a tudományos életét, illetve azok régi eredetű összefonódottságát. Erasmus személyében ezen államok mindegyike „képviselve” érezhette magát.

Emellett, nagybetűkkel írva az ERASMUS elnevezés a „European Community Action Scheme for the Mobility of University Students” programnév nagyjából rövidítéseként is értelmezhető (Smith 1987c: 1). Az új programhoz illő, könnyen megjegyezhető elnevezés megtalálása kiemelten fontos feladatnak számított az előkészítő csapat tagjai számára. Annál is inkább, mivel az 1985 júliusában, az Erasmust megelőzően beterjesztett (és ezzel a Bizottság által kezdeményezett hasonló programok között a legelső), az egyetemek és az ipar közti együttműködést főleg az információs technológia vonatkozásában támogatni kívánó Comett-program (Community Programme in Education and Training for Technologies) esetében ez egyszer már sikerült nekik.⁶² A rendkívül találó és az évtizedek alatt bejáratott „márkanévvé” váló ERASMUS ötlete Alan Smithnek köszönhető, akinek saját visszaemlékezése szerint hosszú, ám eredménytelen gondolkodás után végül zuhanyozás közben jutott eszébe ez a megoldás a „Europe”, „Mobility”, „University” és „Student” kulcsszavak megfelelő sorrendbe állításával (Wuttig 2012c: 9; Pépin 2006: 112).⁶³

Sutherland biztos és az Erasmust előkészítő munkacsoport nagy figyelmet fordított arra is, hogy még a javaslat véglegesítése előtt felhívják az érdekeltek figyelmét a készülő program jelentette lehetőségekre és így számottevő társadalmi támogatást, illetve komolyan vehető lobbierőt tudjanak az Erasmus mögött felmutatni. Peter Sutherland az 1985 elején Franck Biancheri és hallgatótársai által létrehozott, gyorsan nemzetközivé váló párizsi diákszervezet, az EGEE⁶⁴ nagy konferenciáját használta fel arra, hogy az egyetemi hallgatóságnak prezentálja az Erasmus ötletét (Sutherland 2016). Az egyetemek aktív bevonása 1985 novemberében egy 450 résztvevőt vonzó brüsszeli konferencián történt meg. Az egyetemi együttműködések témájának szentelt rendezvény, amely egyben a közel tíz éve futó JSP-programokban részt vevő intézmények második plenáris tanácskozása volt, kiváló lehetőséget biztosított arra, hogy a hallgatói és oktatói mobilitást a JSP keretében kipróbáló egyetemek képviselői a tapasztalataik alapján megfogalmazhassák az új programmal kapcsolatos elvárásaikat, egyértelműen jelezve, hogy a Bizottsággal egyetértésben a JSP-hez képest egy nagyságrendileg nagyobb volumenű programot tartanak

⁶² Egy t-vel írva az angol „comet” szó üstököst jelent.

⁶³ A csapat a program nevének közzététele előtt a biztonság kedvéért felhívta Brüsszelből a rotterdami Erasmus Egyetem rektorát, hogy megkérdezzék, nincs-e kifogásuk a névadás ellen (Corradi 2015: 81). Ez amell, hogy udvarias gesztus, a gyakorlatban is hasznos volt: nyilván nekik is kellemetlen lett volna, ha a program meghirdetése után egy fontos intézmény tiltakozik a névválasztás ellen.

⁶⁴ États Généraux des Étudiants de l'Europe, 1988-tól használatos nevén: AEGEE: Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe. Az AEGEE érdekes történetéről egy rövid összefoglalót ad a szervezet honlapja (AEGEE.org 2017).

kívánatosnak, amelybe 1992 végéig, az egységes piac megvalósításának tervezett idejére a tagállamok hallgatóinak 10%-át be kellene vonni (Smith 2017: 20).

A Bizottság részéről 1985. december 18-án jóváhagyott, a Tanácsnak 1986. január 3-án megküldött tervezet⁶⁵ a novemberi konferencián megfogalmazott elvárásoknak megfelelően a JSP-programok pozitív tapasztalataira hivatkozva és hat éven belül a hallgatók 10%-ának bevonását elérendő célként megjelölve egy, az első három évében összesen 175 millió ECU (European Currency Unit) költségvetésű program indítását javasolta a tagállamok oktatási minisztereinek. Ez az összeg a JSP-programok 1986-os évre szánt nagyjából 2,2 milliós költségkeretével összehasonlítva valóban ugrásszerű (egy évre vonatkozóan kb. 26,5-szörös) növekedést jelentett volna. Peter Sutherland és stábjja azonban azon az állásponton volt, hogy „ha az ember A-t mond, akkor mondjon B-t is”, vagyis ha a tagállamok valóban támogatják egy nagy volumenű diákcseré program indítását, akkor ennek értelemszerűen a költségeit is vállalniuk kell (Smith 2017: 21; Pépin 2006: 116-117).

A több tagállam által vitatott jogi megalapozottságúnak és túl költségesnek tartott Erasmus-program elfogadtatása így végül egyáltalán nem ment könnyen. 1986 elejétől 1987 közepéig tartott, ami az abban az időben jellemző „átfutási időhöz” képest extrém módon hosszúnak számított⁶⁶, sőt utána még egy per is indult az Európai Községek Bírósága előtt a határozat jogalapjáról a Bizottság és a Tanács között.

Bár a program mai működése szempontjából mindennek már nincs gyakorlati jelentősége, röviden azért érdemes áttekinteni az Erasmus másfél évig tartó, éles konfliktusokban bővelkedő és a végén összességében minden érdekelt számára elfogadható kompromisszummal végződő „keletkezéstörténetét”, mivel az, ahogy az eseményeket az egyik fő érintettként nyomon követő Alan Smith már 1987-ben megjegyezte, az európai integráció nehézkes építésének és a brüsszeli döntéshozatali folyamatoknak egy kiváló „esettanulmánya” (Smith 1987a: ii).⁶⁷

A Bizottság eredeti javaslatát, amelyet 1986. január 1-jétől Peter Sutherland hivatali utódja, a spanyol Manuel Marín képviselt, 1986. június 9-én tárgyalták a 12 tagállam oktatási miniszterei. Ők, bár támogatóan nyilatkoztak a javasolt célokról és a program struktúrájáról is, elsőre nem fogadták el a tervezetet, hanem a vele kapcsolatban felmerült fenntartásokat figyelembe vevő átdolgozására adtak megbízást a Tanács nemzeti oktatási minisztériumok által delegált tagokból álló oktatási bizottságának.

Az 1986 júniusában tartott találkozójukon az állam- és kormányfők kitértek az Erasmus kérdésére is, hangsúlyozták a tervezett program jelentőségét, és felhívták az oktatási minisztereket, hogy minél előbb állapodjanak meg a gyakorlati részletekről. A tervezetről az Európai Parlament és az Európai Gazdasági és Szociális Tanács is támogatóan nyilatkozott (Smith 1987a; Smith 2017; Corradi 2015).

A három legnagyobb tagállam, Németország, Franciaország és az Egyesült Királyság saját szempontjukból részben teljesen logikus és indokolt fenntartásait azonban nem volt egyszerű feladat leküzdeni, azok ugyanis a tervezett program alapjait érintették.

⁶⁵ A dokumentum (European Commission 1986) máig elérhető az Európai Unió honlapján minden akkori hivatalos nyelven.

⁶⁶ Ez a javaslat előterjesztőit eléggé meglepte, mivel a Comett-programról is egy éven belül megszületett a megállapodás, pedig ebben az esetben nem is voltak a kezdeményezésnek olyan komoly előzményei, mint az Erasmus esetében a JSP-programok (Smith 2017, Pépin 2006). Alan Smith utólagos feltételezése szerint a Comett viszonylag könnyű „átengedése” több tagállam esetében éppen hogy nagyobb ellenállást váltott ki az Erasmusszal szemben (Smith 2017: 25).

⁶⁷ Azt, hogy a meglátás helyes volt, igazolja, hogy Smith 30 évvel későbbi visszaemlékezésében (Smith 2017) már több politikatudományi szakirodalmi munkát tud felsorolni, amelyek az Erasmus-program elfogadásának a folyamatát elemzik. Alan Smith 1987-es, a Bizottság által a címlapjukon egy bájos rajzzal kiadott „Erasmus-hírlevelekben” megjelent írásait (Smith 1987 a-c) az Erasmus „hőskora” iránt érdeklődő olvasóknak érdemes lehet eredetiben is letölteniük.

Először is, ezek az országok nem fogadták el, hogy a felsőoktatás kapcsán, ami az ő értelmezésük szerint nem tartozik a szakképzés fogalmába, elégséges jogalap lenne a Római Szerződés 128. cikkére való hivatkozás, hanem ragaszkodtak a tagállamok egyhangú támogatását igénylő 235. cikk említéséhez is, amiben garanciát láttak arra vonatkozóan, hogy később szükség esetén meg tudják akadályozni a program többségi szavazással történő, számukra esetleg kellemetlen módosításait (Smith 2017: 22).

Az oktatás területének szigorúan nemzeti felügyelet alatt tartása ezekben az államokban egyébként is különösen érzékeny kérdésnek számított: Franciaország a nemzeti kultúrák védelmének jelszavával hagyományosan elutasítóan viszonyult ahhoz, hogy a közösségi intézmények az oktatás területén kompetenciákat kapjanak, Margaret Thatcher kormányzása alatt a britek szintén határozottan elutasítottak minden „illetéktelen” beavatkozást az oktatási rendszerükbe, Németország számára pedig az jelentett komoly problémát, hogy a német alkotmány, a Grundgesetz értelmében a felsőoktatás területén alapvetően az egyes tartományok az illetékesek, és a szövetségi kormány európai közösségi kötelezettségek vállalásával nem avatkozhat be a tartományi felsőoktatás-politikákba. Ezek az országok azzal sem értettek egyet, hogy a Bizottságnak jogot kellene adni arra, hogy az új program keretében hallgatói ösztöndíjakat is finanszírozhasson, mivel ez a kérdés egyértelműen tagállami kompetencia (Smith 2017; Burger 2017; Marín 2010).

Emellett ezeknek a nagy, globálisan is jelentős országoknak már voltak saját, viszonylag komoly költségeket jelentő, mobilitást támogató programjaik, amelyek mellett érthető módon nem érezték feltétlenül szükségesnek egy európai közösségi csereprogram indítását is. Főleg nem a Bizottság által javasolt büdzsével, ami a korábbi hasonló kezdeményezésekre fordított összegekhez viszonyítva és az oktatási területen rendkívül szűk közösségi kompetenciákra tekintettel egyértelműen elfogadhatatlan mértékű volt, és amelynek a legnagyobb hányada értelemszerűen rájuk hárult volna (Smith 2017; Burger 2017).

Ezeknek az államoknak a fenntartásaitól eltekintve az Erasmus ötlete minden tagországban komoly támogatást élvezett, számos prominens személyiség is megnyilvánult a program elfogadása érdekében. Az 1986 áprilisában Oxfordban díszdoktorrá avatott I. János Károly spanyol király például az oklevele átvétele alkalmából mondott beszédében állt ki a szerinte nagyon találóan elnevezett Erasmus-program és azon cél mellett, hogy a nagy humanista tudós korának tradíciójához visszatérve fokozzák a hallgatók mobilitását az európai egyetemek között (Smith 1987b: 4).⁶⁸

Az Erasmus részleteit egyeztető bizottság november elejére fejezte be a munkáját, javaslataikat konszenzussal ajánlották a miniszterek figyelmébe, a pénzügyminiszterek pedig többségi szavazással jóváhagyták a tervezett büdzsé 1987-re szánt részét.⁶⁹ Minden úgy nézett ki, hogy az oktatási miniszterek 1986. november 28-ára összehívott találkozóján sikerül tető alá hozni az Erasmusról szóló végső megállapodást, stílusosan még a Desiderius Erasmus halálának 450. évfordulójához kapcsolódó, különösen Hollandiában nagy figyelemmel kísért emlékévként vége előtt (Smith 1987a).

A pozitív döntésre számítva az oktatási miniszterek találkozója előtti napokban negyven nagy presztízsű európai egyetem vezetői gyűltek össze a Leuveni Katolikus Egyetemen, hogy megvitassák a várhatóan hamarosan elinduló Erasmus-programmal kapcsolatos teendőiket. A rendezvényen a Bizottság képviselőjében Hywel Ceri Jones is jelen volt, aki a megjelent egyetemi vezetőket tájékoztatta a program elfogadásának aktuális

⁶⁸ Mintha öfelsége valahogy megérezte volna, hogy később tartósan az ő országa lesz majd a legnépszerűbb az Erasmus-hallgatók körében. A spanyol királyi ház programmal kapcsolatos elégedettségét mutatja, hogy a Fülöp trónörökös, a jelenlegi uralkodó által létrehozott alapítvány 2004-ben az Erasmus-programnak ítélte meg az Asztúria hercege – díjat a nemzetközi együttműködés előmozdítása kategóriában (Pépin 2006: 120).

⁶⁹ Ez csak 25 millió ECU volt, a Bizottság ugyanis egy folyamatosan emelkedő költségkeretű programot tervezett, 1988-ra 50, majd 1989-re 100 millió ECU-t előirányozva (Smith 2017: 25).

helyzetéről. A tanácskozás végén kiadott nyilatkozatban, amit az oktatási minisztereknek is megküldtek, az egyetemi vezetők egyhangúlag üdvözlötték az Erasmus indítását és kinyilvánították, hogy készen állnak a program megvalósítására (Pépin 2006: 117; Smith 1987a).

Az oktatási miniszterek november 28-i találkozásán azonban nem tudtak megállapodni a program büdzséről, így az Erasmus elfogadása másodjára sem sikerült. 12-ből 7 állam fogadta csak el a Bizottság által 3 évre javasolt 175 millió ECU értékű keretet, amelynek a 60%-át kellett volna a részt vevő hallgatók ösztöndíjaira fordítani. Két állam azt javasolta, hogy 100 millió legyen csak a program kerete, Franciaország, Németország és az Egyesült Királyság azonban még ezt is elfogadhatatlannak soknak találta, különös tekintettel a hallgatói ösztöndíjakra. Ezek az országok csak egy 50 millió ECU költségvetésű programot lettek volna hajlandók elfogadni a hallgatói ösztöndíjak teljes mellőzésével, a program jogalapját a Római Szerződés 235. cikkével kiegészítve és az Erasmus célját az egyetemek közötti kapcsolatépítésre fókuszálva (Smith 2017: 22; Pépin 2006: 117).

Ez az ajánlat a Bizottság számára volt elfogadhatatlan. Attól tartva, hogy a tervet a kitűzött célokhoz képest elégtelen költségvetéssel fogadnák el a tagállamok, és így a program megbukna, Manuel Marín biztos, aki korábban Spanyolország főtárgyalója volt az Európai Közösségekhez való csatlakozásra készülve, és így jelentős tárgyalástechnikai rutinnal rendelkezett, az európai integráció történetében addig példa nélküli módon reagált a helyzetre. Egy Jacques Delors-ral folytatott rövid telefonos egyeztetés után indulatosan bejelentette, hogy mivel a Bizottság nem szeretné, hogy a tagállamok egy elrontott, a forráshiány miatt kudarcra ítélt programot hozzanak létre, inkább egy az egyben visszavonja a saját korábbi előterjesztését. Ezután pedig látványosan elhagyta a tárgyalótermet (Marín 2010; Smith 2017).⁷⁰

A taktikus Marín nem sokkal később egy sajtótájékoztatót is tartott, ahol az Erasmus-előterjesztés visszavonása kapcsán elfogadhatatlannak és a polgárok szempontjából érthetetlennek nevezte, hogy miközben a tagállamok óriási összegeket költenek a „tehenekre” (vagyis a közös agrárpolitikára), a saját ifjúságuk támogatására nem hajlandók pénzt adni.⁷¹ Egy másik hasonlata szerint az Erasmus elindítása hallgatói ösztöndíjak nélkül olyan lenne, mintha éhes emberek étvágát valódi étel helyett szakácskönyveket felszolgálva próbálnák csillapítani (Smith 2017: 22).

A Marín-féle tárgyalástechnika hamarosan eredményt hozott, az Erasmus-javaslat bukása ugyanis valóban komoly felháborodást váltott ki az egyetemi világban és a közvélemény részéről is. Ezt kihasználva az állam- és kormányfők december 5. és 6. közt tartott londoni csúcstalálkozásán Jacques Delors elérte, hogy az első számú vezetők megerősítsék elkötelezettségüket az Erasmus mint a „People’s Europe” koncepció egyik kulcseleme mellett. Az ő kérésükre a Külügyminiszterek Tanácsa 1986. december közepén megtárgyalta a kérdést, és állást foglalt az Erasmusról szóló további egyeztetések mellett, még hozzá a Bizottság eredeti előterjesztése alapján, amit az, a legfelsőbb szintű politikai elkötelezettséget érzékelve, ismét benyújtott (Smith 2017; Pépin 2006).

Ezután, 1987 első félévében, a belga soros elnökség idején intenzív tárgyalások folytak egy, a részleteiben is minden fél számára elfogadható megoldás elérése érdekében. Ezt jelentősen segítette az egyetemek határozott kiállása az Erasmus tervéhez mellett az azzal szemben leginkább szkeptikus államokban is, ahol a minisztériumokban a program elfogadása

⁷⁰ A jelenet egy német delegált visszaemlékezése szerint azonnal legendává vált: a dühös spanyol biztos, aki az asztalra ütvé és franciául (ekkor még általában ezen a nyelven zajlottak a tanácskozások) kiabálva bejelenti az Erasmus-tervezet visszavonását, aztán faképnél hagyja a meglepett tárgyalópartnereket (Burger 2017: 27).

⁷¹ Egy jelen lévő diplomata meg is jegyezte, hogy a három év alatt az Erasmusra fordítandó 175 millió ECU-s összeg nagyjából a közös agrárpolitika négy napi kiadásaival egyenértékű (Pépin 2006: 117).

szempontjából kedvező személyi változások is történtek (Marín 2010), és az is, hogy több vezető politikus is exponálta magát a kérdésben.

Közülük a legfontosabb egyértelműen François Mitterrand francia elnök volt, aki 1987 márciusában azután állt ki egy tévéinterjúban az Erasmus mielőbbi elfogadása mellett, hogy a Római Szerződés aláírásának 30. évfordulója alkalmából az új generáció képviselőiként egy ebéden fogadta a két évvel korábban alakult EGEE (mai nevén AEGEE) diákszervezet Franck Biancheri vezette elnökségét, akiknek így alkalma nyílt arra, hogy tájékoztassák arról, hogy annak ellenére, hogy az állam- és kormányfők támogatták az elképzelést, miniszteri szinten azt sajnos továbbra sem sikerült elfogadtatni, és félő, hogy egy esetleges harmadik elutasítás után végleg lekerül a napirendről (Smith 2017: 26; Biancheri 2010).⁷²

Az áttörést végül az oktatási miniszterek 1987. május 14-én tartott találkozásán sikerült elérni. Ekkor fogadták el egyhangú döntéssel azt a megoldást, hogy az Erasmus elindulhat a Bizottság által javasolt formában, tehát a hallgatói ösztöndíjakat is tartalmazva, de a Római Szerződés 128. cikke mellett a 235. cikket is alapul véve, és a program költségvetésére csak 85 millió ECU-t, vagyis az eredeti tervet felénél is némileg kisebb összeget biztosítva. Magyarán: a program struktúráját meghagyták, de a tervezett volumenét nagyjából „megfelezték”. Az oktatási miniszterek által elért megállapodás a dokumentumok lefordítása és ellenőrzése után június 15-én a tagállamok külügyminisztereiből álló általános ügyeket tárgyaló tanács határozatával vált hivatalossá. Erre azért volt szükség, mert, mint korábban utaltunk rá, az oktatási miniszterek ekkor még (a Maastrichti Szerződés hatályba lépése előtt) nem hozhattak jogilag kötelező erejű döntéseket (Smith 2017: 23).

Az Erasmusról hozott, a soros elnök belga külügyminiszter, Paul de Keersmaecker által aláírt, az Európai Közösségek hivatalos lapjában 1987. június 25-én megjelent tanácsi határozat (Council decision 87/327/EEC) az új program célját abban jelöli meg, hogy a kísérleti jelleggel tíz éve futó korábbi programok keretében megszerzett tapasztalatokra támaszkodva jelentősen növelje azoknak a hallgatóknak a számát, akik a képzésük részeként egy másik tagállamban is eltöltenek egy tanulmányi időszakot, és hogy ennek köszönhetően a tagállamok közössége számottevő olyan munkaerőre támaszkodhasson, amely első kézből szerzett tapasztalatokkal rendelkezik más tagállamok gazdasági és szociális helyzetéről. Nevesített cél volt még emellett a tagállamok egyetemei közti együttműködés erősítése, az oktatói mobilitás fokozása, és ezáltal az oktatás minőségének emelése, illetve áttételesen az Európai Közösség egészének jobb versenyképessége a világban, a „People’s Europe” koncepció jegyében a tagállamok polgárai közti interakciók előmozdítása, valamint a mobilitás révén a tagállamok közötti együttműködés terén saját tapasztalatokat szerző diplomások számának növelésével a tagállamok gazdasági és szociális együttműködésének további fejlesztése.

Az eredeti bizottsági előterjesztésben még szereplő számszerű cél, hogy néhány éven belül a hallgatók 10%-át vonják be a programba, a határozat szövegéből már hiányzik. A kevesebb, mint a felére zsugorodott költségvetéssel ez egyrészt nyilvánvalóan irreálissá vált, másrészt konkrétan meghatározott szám nélkül akkor sem lehet kudarcról beszélni, ha a programban való részvétel mértéke esetleg a reális várakozásoktól is elmaradna.

A határozat nem állapított meg időkorlátot az Erasmus működésére vonatkozóan. Költségvetést (85 millió ECU) az első három évre biztosított 1987. július 1. és 1990. június 30. között. Az éves beszámolók mellett a Bizottságnak 1989 végéig kellett egy részletes jelentést készítenie, hogy az annak alapján esetleg szükséges módosításokkal együtt legkésőbb 1990. június 30-ig határozni lehessen a folytatásról.

⁷² Az EGEE vezetése és Mitterrand közti találkozó népmesébe illő történetéről érdemes meghallgatni Franck Biancheri visszaemlékezését: <https://www.franck-biancheri.eu/franck-biancheri-and-erasmus-the-meeting-with-mitterrand-agenda-ciudadana-de-ciencia-e-innovacion-2010/>

A kortárs értékelések szerint az Erasmus „születésnapja”, amely Alan Smith szerint „az Európai Közösség fejlődésének fontos mérföldkövéként fog majd bekerülni a történelemkönyvekbe” (Smith 1987c: 1), egyértelműen május 14-e, az oktatási miniszterek megállapodásának napja. Június 15-én „csak” az Erasmus hivatalos jóváhagyása történt meg, de a későbbi kerek évfordulókon már inkább erre a júniusi dátumra, vagy legalábbis június közepére⁷³ emlékeztek, illetve emlékeztettek az Erasmus „születésnapjaként”.

A program iránt a viszonylag késői meghirdetés ellenére is nagy volt az érdeklődés, ami persze annak is köszönhető, hogy még ha nem is volt teljesen biztos az elindulása, az érdeklődők azért már régóta számíthattak erre. Az első, 1987/1988-as „Erasmus-tanév” során végül 11 államból⁷⁴ 3244 hallgató folytathatott tanulmányokat egy másik tagországban (Wuttig 2012a: 4). Az új program különösen a kisebb, a nemzetközi felsőoktatási mobilitásban kevésbé preferált országok mobilitását növelte meg nagyon gyorsan, és azt a jelentős előnyt is biztosította minden jelentkező intézmény számára, hogy az Erasmus keretében multilaterális, több résztvevővel működő együttműködések alakíthattak ki az egyébként általában jellemző kétoldalú intézményi kapcsolatok mellett (Pépin 2006: 118). Az Erasmus kapcsán került először bevezetésre (a tanácsi határozat szerint önkéntes alapon és kísérleti jelleggel) az Adonnino-bizottság javasolta ECTS kreditátviteli rendszer is, amely a Bologna-folyamatnak köszönhetően vált aztán általánossá.

Az Erasmus indulását a Bizottság jelentős sikerként értékelte. Manuel Marín 1987 májusában úgy jellemezte az éppen elfogadott kezdeményezést, hogy az a „*remény programja Európa fiataljai számára*” (idézi Smith 1987c: 1). Az Erasmus-programot a felsőoktatás világa és általában a közvélemény is érdeklődve és lelkesen fogadta. A La Repubblica című lap felkérésére 1988 elején Sofia Corradi is írt egy lelkes hangú ismertetőt a következő kezdéssel: „1492-ben az európaiak felfedezték Amerikát, 1992-ben „fel fogják fedezni” Európát” (Corradi 2015: 84). A fiatal programot 1990 szeptemberében, a 600 éves fennállását ünneplő Ferrarai Egyetem tanévnyitóján még II. János Pál pápa is méltatta (Pépin 2006: 120).

Az európai integrációs folyamat fejlődését illusztráló „Erasmus-őstörténet” esetében a teljességhez hozzátartozik az is, hogy, bár a legtöbb forrás ezt már meg sem említi, 1987 augusztusában a Bizottság még egy pert is indított az Európai Közösségek Bírósága előtt a Tanács ellen (amelynek oldalán később Németország, az Egyesült Királyság és Franciaország is beavatkozott) annak érdekében, hogy elérje annak kimondását, hogy az Erasmus-határozat kizárólag a Római Szerződés szakképzéssel foglalkozó 128. cikke alapján is meghozható lett volna, és a Római Szerződésben nem szabályozott kérdésekre vonatkozó 235. cikk hozzáadása a Tanács részéről jogszerűtlenül történt. A hosszú eljárás végén 1989. május 30-án kelt ítéletben a Bíróság elismerte ugyan, hogy a felsőoktatás területére vonatkozóan a 128. cikk is elegendő jogalap lett volna, de a programnak az egyetemeken folyó kutatást érintő elemeire tekintettel úgy ítélte meg, hogy a 235. cikk hozzáadása is indokolt volt, így elutasította a keresetet.⁷⁵ Mivel a kutatás az Egységes Európai Okmány 1987. július 1-jei

⁷³ Az Európai Bizottság 30. évfordulónak szentelt honlapján az Erasmus hivatalos elfogadásának napjaként 1987. június 17. szerepel. Ez téves adat, de már egy 2012-es jubileumi kiadványban (European Commission 2012: 6) is felbukkant, valószínűleg egyszerűen egy elírás eredményeként. Az ERASMUS mozaikszó szakirodalmi forrásokban is előforduló „European Region Action Scheme for the Mobility of University Students”-kénti feloldása szintén tévedés, az eredeti határozatban Region helyett Community szerepel. A hibás forma valószínűleg azért terjedt el, mert így az R betűre is külön szó jut.

⁷⁴ Az első tanévben luxemburgi hallgatók még nem vettek részt a programban (DAAD 2017a).

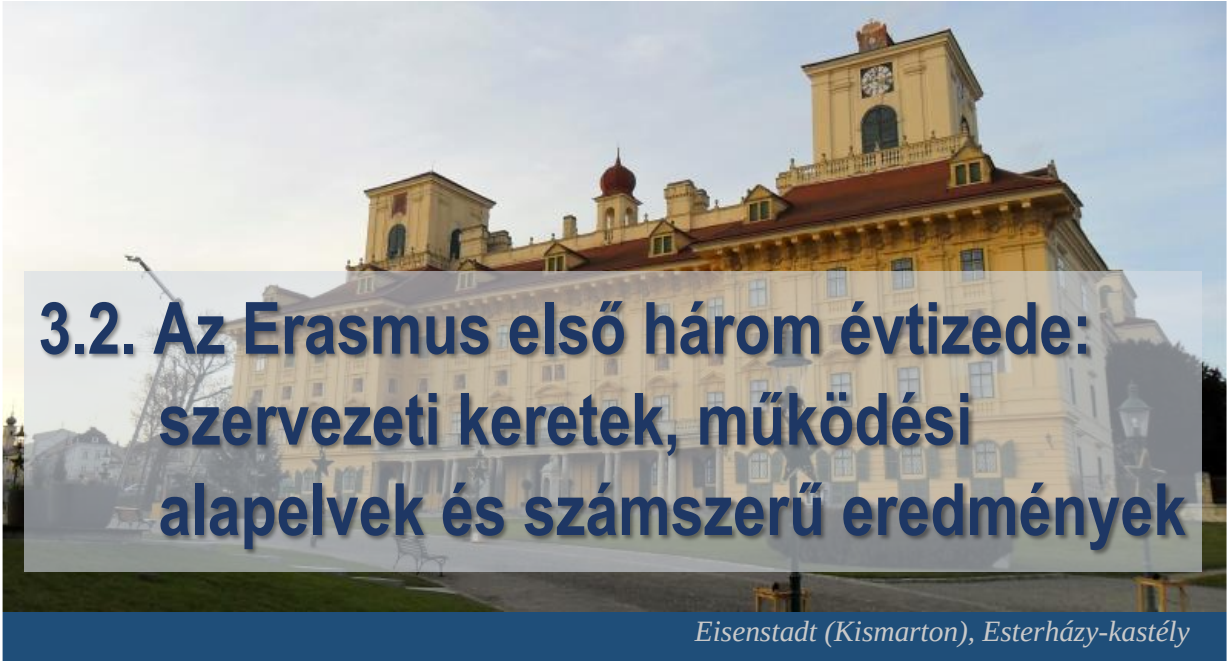
⁷⁵ Judgment of the Court of 30 May 1989. Commission of the European Communities v Council of the European Communities. European Community action scheme for the mobility of university students (Erasmus) - Action for annulment. Case 242/87. A per dokumentumai több nyelven letölthetők az EUR-Lex oldalról. Jogi érdeklődésű olvasóknak, illetve azoknak, akik olyan szakokra járnak, ahol jogeseteket kell elemezni, esetleg érdekes lehet.

hatályba lépésével szintén alapszerződésben szabályozott területté vált, a Bizottság végső soron a per elvesztése ellenére is el tudta érni a célját: az Erasmus második fázisának az elfogadása 1990-ben már kizárólag a 128. cikk alapján történt meg (Smith 2017: 26; Pépin 2006).

Az Erasmus mindenesetre 30 év után visszatekintve is tényleg elég jól mutatja az integráció fejlődését: egy ambiciózus tervből hosszú viták és több tagállam erős ellenállásának a leküzdése után végül fele akkora lesz csak a valóságban, az elfogadott határozat kapcsán még pereskedés is kezdődik, de ha az induló új kezdeményezés viszonylag rövid időn belül beválik, akkor végül megmaradhat, és hosszabb távon akár meglepő mértékben tovább is fejlődhet. Ami, például az Erasmus esetében 30 év alatt több mint 4 millió hallgató mobilitásának a támogatása, akkor is nagy sikernek tekinthető, ha egyébként a kezdetben kitűzött célt az elfogadtatás érdekében kötött kompromisszumok miatt végül nem is sikerült elérni.

Az óriási mértékű számszerű növekedést jól illusztrálja Németország esete, ahonnan az 1987/1988-as tanévben 657 hallgató vett részt a programban. 2017-re az 1987 óta kiutazott német Erasmus-hallgatók összesített száma (a 2017. évi adat becsült értékét is hozzáadva) elérte a 651 ezret, vagyis 30 év alatt majdnem ezerszeres mértékű a növekedés. Szervezési oldalról ugyanez: a programot Németországban koordináló DAAD-nál 1987-ben egy munkatárs kezdett foglalkozni az Erasmusszal, 1989-ben négy fővel külön szervezeti egység alakult a program menedzselésére, ahol 2017-ben már 55 munkatárs dolgozott (DAAD 2017a).

A több millió európai hallgató és több százezer oktató mobilitását, illetve több ezer európai egyetem közös projektjeit segítő program az európai integráció keretében folytatott együttműködés nagyon szép példája. A program létrejöttéhez és három évtizedes fejlődéséhez minden tagállam polgárai hozzátettek valamit, az Erasmus tervezetét kidolgozó többnemzetiségű (brit, francia, olasz stb.) csapat tagjaitól kezdve, a program politikai elfogadtatásáért megküzdő ír és spanyol biztoson és a program érdekében fellépő egyetemi és diákszervezeti vezetőkön keresztül a folyamatosan bővülő programot jelenleg 33 országban (sőt 2015-től intézményi szerződések alapján, korlátozott mértékben már szinte a világ minden államában) működtető, az Európai Bizottságnál, a nemzeti mobilitási irodáknál és az egyes felsőoktatási intézményekben az Erasmus sikerén dolgozó sok ezer emberig. Akiknek a munkáját és a program következő generációjának az előkészítését a területért felelős biztosként Navracsics Tibor személyében jelenleg éppen egy magyar politikus felügyeli.



3.2. Az Erasmus első három évtizede: szervezeti keretek, működési alapelvek és számszerű eredmények

Eisenstadt (Kismarton), Esterházy-kastély

A 80-as évek végi „hőskorhoz” viszonyítva, mikor az első kis költségvetésű és egymástól elkülönítve kezelt, a mobilitást (is) támogató közösségi programok elindultak, a mai nagy volumenű, 2014-től az Erasmus+ keretprogramban összefogott uniós programok sokasága szinte már áttekinthetetlen. Az elmúlt 30 év alatt az Erasmus is ennek az egyre komplexebb, a különböző oktatási, képzési, ifjúsági és sport aktivitásokat támogató programokat magában foglaló keretrendszernek vált a részévé, mai helye és jelentősége csak ezen belül értelmezhető, illetve értékelhető.⁷⁶ Ez a részfejezet a folyamatosan változó szervezeti háttere mellett az Erasmus-mobilitás legfontosabb mai jellemzőit mutatja be az Erasmus+ keretprogram részeként.⁷⁷

Az Erasmus sikeresnek bizonyuló példája nyomán az Európai Bizottság kezdeményezésére hamarosan más programok is indultak, például a szakképzésben tanulók számára. Érdeemes megfigyelni, hogy, ha csak viszonylag rövid idővel is, de az egyetemi hallgatók mobilitásának támogatása megelőzte a más képzési formákban tanulókét. Ez a könnyebb gyakorlati megvalósíthatóság (az egyetemek nemzetközi érdekeltsége, nagykorú, idegen nyelvet jól beszélő fiatalok részvétele) mellett valószínűleg alapvetően azzal magyarázható, hogy a jellemzően felsőfokú végzettséggel rendelkező döntéshozók az egyetemi világot ismerték jobban, így annak támogatását, fejlesztését érezték a legfontosabbnak.

A kilencvenes évekre a „tudás alapú társadalom” megteremtése és az „élethosszig tartó tanulás” az európai integráció fontos jelszavaivá váltak. Az Európai Uniót létrehozó Maastrichti Szerződéssel életbe lépő, korábban már bemutatott jogi változások jelentősen

⁷⁶ Az Erasmus 30 éves történetének fontosabb dátumairól részletes áttekintést ad a DAAD jubileumi kiadványának végén szereplő Erasmus-kronológia (DAAD 2017b). Ebben az alfejezetben csak a leglényegesebb fejleményekre fókuszálunk. Luce Pépin könyvének egyik függeléke (Pépin 2006, Annex 2) szemléletesen áttekinti az összes különböző program lényeges adatait a kezdetektől az ekkorra már ismertté vált, 2013-ig érvényes új programstruktúráig.

⁷⁷ Az Erasmus+, az egyes elődprogramjaihoz hasonlóan az európai együttműködést kívánja elősegíteni a vonatkozó területeken. Ennek a legfontosabb eleme értelemszerűen az egyének mobilitásának támogatása, a program büdzsáját legnagyobb arányban erre fordítják, de a fontos, a mobilitással csak közvetve összefüggő, egyéb tevékenységekre tekintettel az Erasmus+ egészére vonatkozóan nem mondhatjuk, hogy az egy mobilitási program. Amikor a továbbiakban az egyszerűség kedvéért Erasmus-programról beszélünk, akkor a komplex Erasmus+ keretprogram felsőoktatási szegmensének a mobilitást támogató aktivitásait értjük ez alatt.

megnövelték a Bizottság lehetőségeit az oktatás területére vonatkozóan. Mivel az oktatás egésze alapszerződésben szabályozott területté vált, a Bizottság jogosult lett a szakképzés fogalmába még a Bíróság rendkívül széles körű értelmezése alapján sem beleérthető területeken is intézkedéseket kezdeményezni. Ráadásul az oktatás a Tanács és a Parlament által közösen, az úgynevezett együttdöntési eljárás keretében szabályozandó területté vált, ami, bár jelentősen elnyújtotta a döntések elfogadásához általában szükséges időt, a programok finanszírozása szempontjából rendkívül kedvező változás volt. Az alapvetően a tagállami minisztériumokat képviselő, és így a közösségi programok kapcsán szűkmarkúságra hajlamos Tanáccsal szemben ugyanis a Parlament hagyományosan⁷⁸ nagy támogatója volt az oktatás területén folytatott közösségi együttműködésnek és a tagállamok közti mobilitás fokozásának (Pépin 2006).⁷⁹

A Bizottság 1995-re felállította a külön az oktatásért, képzésért és ifjúságért felelős főigazgatóságot⁸⁰, és az addig elkülönülten működő, illetve frissen induló közösségi programokat a jogi és szervezeti fragmentáltság csökkentése érdekében két keretprogramba vonták össze: az Erasmus az oktatás más szintjein működő programokkal együtt a Socrates-program része lett, a szakképzési együttműködést segítő kezdeményezések pedig a Leonardo da Vinci programban kaptak helyet.⁸¹ A fiatalok nem formális keretek közötti tanulását a Socrates és a Leonardo da Vinci programok mellett elinduló „Youth for Europe” program támogatta, utóbbi programot egészítette ki 1998-tól a fiatalok külföldi önkéntes munkáját segítő Európai Önkéntes Szolgálat (Pépin 2006; Horváth 2007). A hallgatókéhoz hasonló egyéni oktatói mobilitásra 1997-től van lehetőség az Erasmus-program keretében (European Commission 2015a: 10).⁸²

A 2000 és 2006 közti költségvetési időszakban kisebb változásokkal továbbra is a fenti szerkezet maradt meg: az Erasmus a Socrates II legnagyobb alprogramja volt, költségvetése az egész Socrates II-nek nagyjából a felét tette ki (Horváth 2007: 473). 2002-ben a programot 1987 óta igénybe vevő hallgatók száma elérte az egymillió főt, a részt vevő országoké pedig a kezdeti 11-ről ekkorra már 30-ra emelkedett (European Commission 2012: 7).

Ennek az időszaknak fontos fejleménye az Erasmus Mundus program indítása 2004-től. Az Erasmus Mundus némileg leegyszerűsítve az Európai Unió felsőoktatási „elitprogramja”. A „klasszikus” Erasmus-programmal ellentétben nem kredit, hanem program mobilitást támogat, és nem kiegészítő jelleggel, hanem a teljes megélhetéshez elegendő mértékű ösztöndíjjal. A program a világ minden pontjáról érkező hallgatók számára nyitott, akik, ha felvételt nyernek egy, több különböző (jellemzően nem csak EU-tag) államban

⁷⁸ A Parlament például már az Adonnino-jelentés előtt, a 80-as évek első felében támogatón nyilatkozott a hallgatói mobilitásról és egy európai önkéntesküldő program létrehozását is ajánlotta (Pépin 2006).

⁷⁹ A Parlament bevonása hamarosan az EU-csatlakozásra készülő Magyarország szempontjából is szerencsés döntésnek bizonyult. A Parlament fellépésének köszönhető ugyanis, hogy lehetséges volt az 1995-ben induló oktatási keretprogramok költségvetésének a menet közbeni jelentős emelése az e programokba bevonandó közép-európai országok érdekében (Pépin 2006: 175).

⁸⁰ Directorate-General for Education, Training and Youth. 1999-től a kultúra területének hozzáadásával: Directorate-General for Education and Culture (DG EAC). Az oktatásért és képzésért felelős szervezeti egység 1973 óta többször megváltozott elnevezéseiről és Bizottságon belüli intézményi hovatartozásáról részletesen ld. Pépin 2006: 107.

⁸¹ Az Erasmus jól sikerült névadása nyomán a további hasonló programokat is az európai kultúrtörténet fontos alakjairól nevezték el, akiknek a tevékenysége az adott területhez kapcsolható (Corradi 2015: 81). A közoktatásra vonatkozó Comenius-program névadója például az ezen a latinos néven ismertté vált, egy ideig Magyarországon is tevékenykedő Jan Amos Komenský, a kora újkor leghíresebb pedagógiai szakembere volt (Pépin 2006: 168).

⁸² A partnerintézmények meglátogatása, előadások tartása, közös projektek kidolgozása természetesen már a program indulásától kezdve lehetséges volt az Erasmus intézményközi együttműködéseket támogató keretének terhére az egyes intézmények közti megállapodások alapján, az újdonság ehhez képest az, hogy az oktatók már egyénileg is pályázhatnak támogatásra egy partnerintézménybe szóló mobilitás megvalósítása érdekében.

található intézmény által az EU támogatásával megvalósított Erasmus Mundus képzésre, akkor legalább két, de jellemzően inkább három-négy intézményben egy-két félévet eltöltve végezhetnek mester (vagy doktori)⁸³ szintű tanulmányokat (European Commission 2015a: 22).

A 2007-2013 közti időszakra vonatkozóan a Bizottság ismét célszerűnek látta a meglévő keretprogramok átalakítását, és integrált cselekvési programok létrehozását javasolta. Ennek eredményeként a következő programszerkezet alakult ki: a Socrates és a Leonardo da Vinci programok összevonásával létrejött az Egész életen át tartó tanulás (Lifelong Learning Programme, LLP) cselekvési program, amely így a formális oktatás és képzés minden szintjét felölelte: ágazati alprogramjai a Comenius (közoktatás), az Erasmus (felsőoktatás), Leonardo da Vinci (szakképzés), Grundtvig (felnőttoktatás), amelyeket kiegészített még az ún. transzverzális program, amely különböző kapcsolódó szakpolitikai együttműködések segítését, például a nyelvtanulás és az infokommunikációs fejlesztések területén. Szintén az LLP cselekvési programhoz tartozott az 1990 óta létező Jean Monnet program, amely az európai integrációval foglalkozó egyetemi egységeket és oktatókat támogatja világszerte (European Commission 2017g; Pépin 2006; Horváth 2007).

Nem kerültek viszont a Lifelong Learning cselekvési program alá az EU-n kívüli partnerekkel folytatott oktatási és képzési vonatkozású együttműködések (így az ezek keretében megvalósuló mobilitást is) segítő programok: az Erasmus Mundus, a fejlett ipari államokkal kötött kétoldalú megállapodások alapján működő programok, a latin-amerikai partnerekkel való együttműködést segítő Alfa, az afrikai, karibi és csendes-óceáni térségre fókuszáló Edulink és az Európával szomszédos régiókkal foglalkozó Tempus (European Commission 2017g; Pépin 2006; Horváth 2007).

A Lifelong Learning mellett a másik fontos integrált cselekvési program a „Youth in action”⁸⁴ volt, amely a 13 és 30 év közötti fiatalokat segíteni kívánó, a formális oktatási rendszeren kívül megvalósuló különböző kezdeményezések (nemzetközi önkéntesség, ifjúsági cserék, ifjúságpolitikai együttműködés stb.) támogatását fogta össze (European Commission 2017g; Horváth 2007: 475-477).

Az Erasmus az LLP cselekvési program részeként (amelynek a teljes költségvetéséből kb. 40%-kal részesült) is jelentős mértékben fejlődött. 2007-ben a korábban a Leonardo da Vinci programhoz tartozó külföldi szakmai gyakorlatok támogatása is (az egyetemi hallgatók esetében) az Erasmus-programhoz került. Ugyanettől az évtől vált lehetségessé a program részeként az oktatóknak és a felsőoktatási intézmények dolgozóinak⁸⁵ a továbbképzési célú mobilitása (staff training), valamint a vállalati szférából érkező szakemberek meghívása vendégelőadóként. 2009-re az addig kiutazó hallgatók összlétszáma elérte a 2 milliót, a 3 milliós létszám elérése pedig a 2012/2013-as tanév során történt meg (European Commission 2015a).

A 2014 és 2020 közötti jelenlegi költségvetési időszak kezdetére az Erasmus-program szervezeti háttere minden korábbinál nagyobb változáson esett át. Az Európai Bizottság 2011 novemberében megvitatásra közzétett tervezete, illetve az arra az érdekeltek részéről beérkező

⁸³ A 2013-ig szintén az Erasmus Mundushoz tartozó közös doktori képzések 2014-ben nem váltak az Erasmus+ keretprogram részévé, hanem a tudomány és innováció területével foglalkozó Horizont 2020 keretprogramhoz kerültek European Joint Doctorates elnevezéssel. Ezt, bár komoly érvek is szólnak mellette (a doktori képzés a kutatói pálya előkészítése stb.), összességében nem tartom jó döntésnek, mivel ez a lehetőség emiatt kimarad az Erasmus+ programra vonatkozó, széles körben terjesztett tájékoztató anyagokból, és így valószínűleg sok mesterszakos hallgató, akit esetleg érdekelne egy ilyen doktori képzés, tudomást sem szerez róla.

⁸⁴ Magyarra „Lendületben az ifjúság” és „Cselekvésben az ifjúság” formában is fordították.

⁸⁵ A felsőoktatásban dolgozó, nem oktatói státuszú munkatársak (adminisztrátorok, könyvtárosok stb.) mobilitásának támogatása mögött az a megfontolás áll, hogy a személyes kapcsolatok erősítése révén segítsék az intézmények közti hatékonyabb együttműködést és a partnereknél már bevált gyakorlatok, megoldások terjedését.

észrevételek és módosítási javaslatok figyelembe vételével az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsának 2013. december 11-i közös rendeletével (Európai Unió 2013) valamennyi, addig elkülönülten működő uniós oktatási, képzési és ifjúsági programot (a Lifelong Learning, Youth in action cselekvési programok egésze, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, illetve a fejlett ipari országokkal folytatott kétoldalú együttműködések) a sport területével kiegészítve egy közös keretprogramba vonták össze Erasmus+ elnevezéssel.⁸⁶

Az Erasmus összes többi hasonló uniós programmal szemben élvezett privilegizált helyzetét jól jelzi az új keretprogram elnevezése, amely azt sugallja, hogy az Erasmust, a legismertebb és legnépszerűbb programot akarja kiterjeszteni a felsőoktatáson kívüli érdekeltek számára is. Az Erasmus+ aktuális (2017. decemberi) magyar nyelvű pályázati útmutatója⁸⁷ szerint *„alapvető jelentőségű volt, hogy a program széles körben ismert és elismert elnevezést kapjon. A programban támogatott cselekvésekkel és tevékenységekkel kapcsolatos tájékoztatás során ezért mindenekelőtt az „Erasmus+” elnevezés használandó”*, de a korábbi programok résztvevőinek és kedvezményezettjeinek könnyebb eligazodását segítő az egyes ágazatokhoz kapcsolódó tevékenységek esetében továbbra is használhatók a korábbi elnevezések a keretprogram nevéhez kapcsolva, például „Erasmus+: Comenius” (Európai Bizottság 2017j: 9).⁸⁸

Az Erasmus+ keretprogramon belül továbbra is a „klasszikus” felsőoktatási Erasmus a legnagyobb volumenű részprogram, az Erasmus+-t létrehozó rendelet alapján a program költségvetésének 77,5%-át kell oktatási és képzési célokra fordítani, ezen belül pedig 43% jut a felsőoktatásra, ami az egész keretprogramra szánt költségek pontosan 1/3-át teszi ki, és így minden más elemnél magasabb arány (Európai Unió 2013: 61).

Az elődprogramok költségvetésénél kb. 40%-kal nagyobb összegből gazdálkodó Erasmus+ programhoz a Bizottság igen ambiciózus célokat társított: 2014-től 2020-ig összesen több mint 4 millió ember mobilitását kívánják támogatni, köztük 2 millió hallgatót (ebből 450 ezer szakmai gyakorlati célú mobilitás), nagyjából 800 ezer oktatót, tanárt és ifjúságsegítőt, 650 ezer szakképzésben részt vevő fiatalot, 600 ezer nemzetközi önkéntest és ifjúsági cserében részt vevőt, 200 ezer külföldön mesterképzést végző hallgatót, 135 ezer Európán kívülről érkező, illetve Európán kívülre irányuló hallgatói és oktatói cserét, valamint 25 ezer „joint degree” képzésben részt vevő hallgatót (European Commission 2017h-i).

Mint a fenti adatokból is látható, az Erasmus+ több fontos változást hozott a korábbiakhoz képest. Az egyik ilyen az oktatói és személyzeti mobilitás fokozott támogatása, ami azon a felismerésen alapul, hogy ezeknek a személyeknek jelentős „multiplikátor hatása” lehet a fiatalok mobilitására, hiszen ha első kézből ismerik a mobilitás előnyeit, várhatóan aktívabbak lesznek annak népszerűsítésében a hallgatóik, tanítványaik között. Nagyon fontos még a nem formális tanulás jelentőségének az elismerése, az oktatási rendszer keretein kívül megvalósított kezdeményezések, például az önkéntesség eddigieknél jóval nagyobb arányú támogatása. A hallgatók számára pedig új támogatási forma a teljes külföldi mesterképzések

⁸⁶ A keretprogram előkészítése során sokáig az „Erasmus for All” (magyarul „Erasmus mindenkinek”) elnevezés tűnt befutónak, de ennél zavarokat okozhatott volna, ha az elnevezést mindenütt a nemzeti nyelvekre lefordítva használják, így inkább a nyelviileg semleges Erasmus+ lett az elfogadott név.

⁸⁷ Az Erasmus+ pontos struktúrája és működése, illetve a létrehozásának indokai iránt érdeklődő olvasók ebből a hivatalos kiadványból (Európai Bizottság 2017j) és a vonatkozó rendeletről (Európai Unió 2013) tudnak részletesen tájékozódni. A továbbiakban itt csak néhány, a témánk szempontjából fontos elemre térünk ki ezeket alapul véve.

⁸⁸ Az Erasmus elnevezés közismertségét az „Európai Unió által támogatott mobilitás” értelemben jól mutatja, hogy az utóbbi években már a Bizottság más főigazgatóságai is indítottak Erasmus néven viszonylag kis volumenű saját, nem az Erasmus+ keretprogramhoz tartozó kezdeményezéseket, például a fiatal vállalkozók nemzetközi tapasztalatszerzésének támogatására (Erasmus for Young Entrepreneurs) vagy köztisztviselők rövid idejű európai uniós témájú továbbképzésére a központi uniós intézményeknél (Erasmus for Public Administration).

végzéséhez az ún. „Erasmus+ Master Loan Scheme”, azaz egy EU által garantált, az általában elérhetőnél jóval kedvezőbb kondíciókkal rendelkező tanulmányi hitel igénybe vételének a lehetősége (European Commission 2017j).⁸⁹

Fontos változás még, hogy az Erasmus+ keretprogram egyes tevékenységeibe az Erasmus+-ban teljes körűen részt vevő 33 programország (az EU 28 tagja és Izland, Liechtenstein, Macedónia, Norvégia, Törökország) intézményei mellett 2015-től már a világ szinte minden államának (az ún. Erasmus-partnerországoknak) az intézményei is bekapcsolódhatnak. Így az egyes felsőoktatási intézmények közti szerződések alapján a rövid idejű Erasmus hallgatói, illetve oktatói mobilitás korlátozott mértékben a világ jelentős részén lehetővé vált. A Bizottság adatai szerint a 2016-os évben már több mint 26 ezren vehettek részt az Erasmus-partnerországokkal megvalósított mobilitásban, akiknek a 36%-a utazott az Erasmus-programországokból valamelyik partnerországba (European Commission 2017u-v).

Nagyon érdekes a jelenleg hivatalosan csak a partnerországok közé tartozó Svájc helyzete. Az alpesi állam 1992-ben, aztán 2011-ben is teljes jogú programorrá vált, azonban politikai okokból mindkét esetben rövid idő után véget ért az „Erasmus-tagsága”.⁹⁰ A helyi intézmények kérésére, amelyek nem akartak kirekesztődni az Erasmus-mobilitásból, a svájci kormánynak mindkét esetben sikerült biztosítani a további közvetett részvételt. Svájc az Erasmus+ programban való közreműködésére tervezett összegből átmeneti jelleggel egy saját ösztöndíjprogramot (Swiss-European Mobility Programme, SEMP) működtet a kimenő és bejövő mobilitás támogatására, és a svájci parlament 2017. decemberi döntése értelmében tárgyalásokat folytatnak majd az Európai Bizottsággal annak érdekében, hogy a 2021-től kezdődő újabb programperiódusban Svájc ismét teljes jogú „Erasmus-tag” lehessen (Christen 2015; Cramer 2018).

Az Erasmus hallgatói mobilitás intézményi szintű szervezésének nagy paradoxona, hogy miközben az intézményközi megállapodásokra vonatkozó szabályozás két alkalommal is nagyon komoly következményekkel átalakult, a hallgatók küldésének és fogadásának alapelvei lényegében máig megfelelnek az eredeti 1987-es tanácsi határozatban (Council decision 87/327/EEC) foglaltaknak.

Az Erasmus-program kereteiben történő együttműködés kezdetben főleg kari szinten zajlott. Személyes szakmai kapcsolatokra alapozva jöttek létre azok a több intézmény kisebb szervezeti egységeit összefogó hálózatok, az ún. ICP-k (inter-university cooperation projects), amelyek jogosultak voltak Erasmus-támogatásra pályázni, és egymás közt hallgató- és oktatócserét, közös tananyagfejlesztést, rövidebb idejű intenzív programokat és szakmai látogatásokat megvalósítani. Ez az alulról szerveződő jelleg egyrészt jelentősen hozzájárult a program gyors növekedéséhez, mivel az oktatók közül nagyon sokan törekedtek arra, hogy közös projekteket indítsanak a más intézményekben dolgozó kollégáikkal, ha már az Erasmusnak köszönhetően lehetőségük nyílt erre. A közvetlen személyes ismeretség, a másik intézményben zajló szakmai tevékenység alapos ismerete egyúttal garantálta is a felek közti kölcsönös bizalmat a hallgatók másik intézményben teljesített tárgyainak az otthoni befogadását illetően. Ugyanakkor a széttagolt, eléggé spontán módon alakuló és viszonylag kis volumenű projektek számának ugrásszerű növekedése⁹¹ idővel fenntarthatatlan méretű és

⁸⁹ Ez a hitelkonstrukció azonban, bár a lehetőséggel élő hallgatók visszajelzései pozitívak, az előzetes várakozásokhoz képest jóval kevésbé tudott elterjedni (csak néhány tagállam egy-egy bankjánál érhető el), így a Bizottság az erre szánt források átcsoportosítását tervezi (Európai Bizottság 2018c: 4).

⁹⁰ Egy 1992-es népszavazás eredményeként Svájc nem lépett be az Európai Gazdasági Közösségbe, így annak lejártakor az „Erasmus-tagságára” vonatkozó megállapodást sem hosszabbították meg. 2014-ben szintén egy népszavazási eredmény alapján, amely az Unió értelmezése szerint sérti a Svájccal kötött megállapodásokat a személyek szabad mozgását illetően, a Bizottság úgy döntött, hogy az Erasmus+-ban Svájc a továbbiakban nem lehet teljes jogú tag.

⁹¹ 1987 és 1992 között a német intézmények ICP-szerződéseinek a száma például 102-ről több mint 1600-ra nőtt (Maiworm 2017: 86).

áttekinthetetlenné váló bürokratikus terheléshez is vezetett, így a Socrates bevezetésekor a Bizottság az intézményi szintű szerződések bevezetése mellett döntött (Maiworm 2017: 85-86; Pépin 2006: 168-169).

Az 1997/1998-as tanévtől életbe lépő változás értelmében az Erasmusban részt venni kívánó intézményeknek csak egy, az egész intézményre vonatkozó, három évre szóló szerződést kellett kötniük a Bizottsággal, illetve a partnerintézményeikkel, amelyben részletesen meghatározzák a tervezett nemzetközi együttműködések tartalmát. Az Erasmus-támogatásra való pályázás kötelező eleme volt az intézményi European Policy Statement (EPS) megléte, amelyben az egyes intézményeknek meg kellett határozniuk a rövid- és középtávú célkitűzéseiket az európai együttműködésekkel kapcsolatosan. Ez a reform egyszerre célozta az addigi adminisztratív terhelés jelentős csökkentését és azt, hogy az intézmények a nemzetközi együttműködéseiket a korábbinál jóval tudatosabban, az intézményi stratégiájuk szerves részeként kezeljék (Maiworm 2017; Pépin 2006).

Az Erasmusban részt vevő intézmények többségénél így az EPS összeállítása volt az első alkalom arra, hogy az addig szétagoltan működő, egy-egy tanszék vagy professzor saját ügyeként kezelt nemzetközi projekteket intézményi szinten áttekintsék és koherens összintézményi stratégiát dolgozzanak ki a nemzetközi együttműködésekre vonatkozóan. Ennek a folyamatnak, illetve az új intézményi stratégiák végrehajtásának hosszabb távú eredményeként az európai intézmények nemzetközi jellegű tevékenységei egyre tudatosabban és professzionálisabban szervezetté, az összintézményi fejlesztési tervek hangsúlyos elemévé váltak. Ugyanakkor azonban a nemzetközi együttműködések menedzselésének intézményi szintre helyezésével azok személyes és közvetlen jellege értelemszerűen meg is gyengült a korábban erősen egyes személyekhez és kisebb oktatási egységekhez kötődő decentralizált projektekhez képest (Maiworm 2017; Pépin 2006).

A Bizottság egyes intézményekkel kötött szerződéseit a 2003/2004-es tanévtől az Erasmus Felsőoktatási Charta (Erasmus University Charter) váltotta fel. Ennek bevezetésével a Bizottság az adminisztráció további egyszerűsítését és az Erasmus korábbinál decentralizáltabb, a nemzeti mobilitási irodáknak a program menedzselésében, például az ösztöndíjak kezelésében nagyobb mozgásteret adó működését kívánta elősegíteni (Pépin 2006: 184; European Commission 2012: 7).

Az Erasmusban részt venni kívánó intézmények az Erasmus Felsőoktatási Charta igénylésével vállalják, hogy elfogadják az Erasmus-program alapelveit, és hogy megfelelnek bizonyos minimális elvárásoknak, például annak, hogy a másik intézményből érkező hallgatóktól nem szednek tandíjat, és a náluk folytatandó résztanulmányokkal összefüggésben nem kérnek más anyagi hozzájárulást sem⁹², egyéb tekintetben pedig mindenben a saját hallgatóikkal azonos elbánást biztosítanak számukra (Európai Bizottság 2014a).⁹³

Egy intézménynek az Erasmus Felsőoktatási Charta aláírása mellett kétoldalú megállapodást kell kötnie minden olyan partnerével, amellyel az Erasmus-program keretében hallgatócserét kíván folytatni. Az 1987-es Erasmus-határozat óta változatlan, hogy a hallgató külföldi félét vagy tanévét a küldő és fogadó intézmények is az otthoni tanulmányok szerves részének tekintik. Ennek megfelelően a hallgató a kinti időszak alatt otthon is aktív hallgatói jogviszonyt tart fenn, és változatlanul jogosult az otthoni ösztöndíjra vagy diákhitelre, illetve fizetnie kell az esetleges otthoni tandíját.

⁹² Például könyvtár- vagy laborhasználati díj fizetése az intézményben. Az adott országban kötelező egyéb hallgatói költségek, például a diákigazolvány kiváltásának a díja, a hallgatói képviselő kötelező tagdíja vagy az esetleges pótvizsgák díja alól a vendéghallgatók sem mentesülnek.

⁹³ Jelenleg a Charta 2014-2020 közti időre szóló verziója (Európai Bizottság 2014a) van érvényben, amely minden programország nyelvén elérhető. Az intézmény Erasmussal megvalósítandó nemzetközi együttműködéseire vonatkozó stratégia megléte továbbra is elvárás, de már nem „European Policy Statement”, hanem „Erasmus Policy Statement” elnevezéssel.

A küldő és a fogadó intézmények a mobil hallgatóval tanulmányi megállapodást (Learning Agreement, LA) kötnek, amely tartalmazza a minimum 3, legfeljebb 12 hónap időtartamú részképzés során teljesítendő valamennyi tantárgyat és azok kredit értékét. Az irányadó elv az Európai Felsőoktatási Térség országaiban az, hogy egy félév során 30 ECTS teljesítendő, de ez nincs központilag minimális elvárásként meghatározva. A küldő intézménnyel megkötendő támogatási szerződésben a hallgatók vállalják, hogy eleget tesznek a Learning Agreementben foglalt tanulmányi kötelezettségeknek, azok esetleges változásaihoz (egyes tárgyak felvétele, leadása) megadott időn belül írásos jóváhagyást kérnek a küldő és a fogadó intézmény részéről is, a külföldi tanulmányok végén pedig a kinti intézménnyel (az ún. Validation Form, illetve a Transcript of Records dokumentumok segítségével⁹⁴) igazoltatják az ott töltött idő hosszát (a Validation Form dokumentum első felét már az érkezéskor ki kell tölteni) és a korábban meghatározott tanulmányi program teljesítését. A hazatérés után a hallgató kötelessége a fogadó intézményben teljesített tárgyait a küldő intézményben végzett teljes képzése részeként a tanulmányi megállapodásban foglalt kondíciók alapján elismertetni. Emellett a visszatérő hallgatók kötelesek kitölteni egy, a mobilitásukat értékelő on-line kérdőívet és egy rövid írásos beszámolót készíteni a küldő intézményük által meghatározott követelmények szerint (Európai Bizottság 2017j).

Értelemszerű eltérésekkel nagyjából ezek a feltételek vonatkoznak az Erasmus szakmai gyakorlatokra is. Ami külön említést érdemel, hogy a szakmai gyakorlatok minimális időtartama az Erasmus+ programban már csak két hónap, annak érdekében, hogy ha egy hallgató a tanév közben nem tudna kimenni, akkor a nyári szünet során is lehetősége legyen egy külföldi szakmai gyakorlat teljesítésére. Emellett egy Erasmus szakmai gyakorlatot a diplomaszerezés utáni egy éven belül is lehet még teljesíteni, ha a jelentkezés még hallgatóként megtörtént. Ennek célja a végzős hallgatók könnyebb pályakezdésének a támogatása.

Az Erasmus+ bevezetésétől kezdve az Erasmus-mobilitásban való részvételre kiválasztott hallgatók kötelessége még egy ingyenes on-line nyelvi szintfelmérő kitöltése a kiutazásuk előtt és a hazatérésük után is, amelynek segítségével értékelni tudják, hogy a kinti tartózkodásuk mennyiben fejlesztette a nyelvtudásukat. A kiutazás előtt elért esetleges gyenge eredmény nem befolyásolja, hogy az adott hallgató kiutazhat-e, viszont felhívják a figyelmét, hogy a nyelvtudása fejlesztése érdekében a külföldi tartózkodása alatt célszerű, illetve, ha az adott intézmények által a tárgyak eredményes teljesítése érdekében szükségesnek tartott minimális szintet sem sikerült elérni, akkor kötelező teljesítenie egy, az Erasmus+ Online Linguistic Support (OLS) internetes platformon⁹⁵ elérhető, különböző lehetőségeket (szókincs bővítő feladatok, tesztek, on-line konzultációk stb.) kínáló internetes kurzust.

1996 és 2014 közt, az OLS indulása előtt a hallgatóknak lehetősége volt a mobilitási időszakuk kezdetén a fogadó országban szervezett 2-6 hetes támogatott nyelvtanfolyamokon, ún. Erasmus intenzív nyelvi kurzusokon (EILC) részt venni, azzal a céllal, hogy az adott ország nyelvéről és a helyi kultúráról a hétköznapi életben jól használható alapszintű tudást szerezhessenek. EILC-kurzusok csak a „kevésbé elterjedt és oktatott” nyelvekből indulhattak, angol, német, francia és spanyol nyelvek esetében nem. A legtöbb hallgatót az olasz, a lengyel, a portugál, a holland és a török nyelvű kurzusok vonzották. Az intenzív kurzusok indítására jogosult országokba érkező Erasmus-hallgatók közül a 2013/2014-es tanévben összesen 4,2% vett részt ilyen felkészítőkön, a legmagasabb, 15,9%-os aránnyal Szlovéniában (European Commission 2015a: 16).

⁹⁴ A Validation Form (VF) magyar fordítása az elég sután hangzó érvényesítési űrlap, a Transcript of Records (ToR) elnevezést pedig tanulmányi átiratként és eredményközlő lapként is szokták fordítani. Az egyetemeken belső kommunikációjában az egyértelműsége törekedve általában minden országban inkább az angol elnevezéseket, illetve ezek rövidítéseit használják.

⁹⁵ <http://erasmusplusols.eu/>

Az Erasmus-hallgatókra vonatkozó jogokról és köteleességekről a programban részt vevő hallgatókat az Erasmus+ Hallgatói Charta tájékoztatja, amelyet a támogatási szerződés megkötésekor minden esetben a hallgató rendelkezésére kell bocsátani (Európai Bizottság 2014b).

Az Európai Bizottság az Erasmus-program támogatását a program indulásától kezdve az egyes nemzeti mobilitási irodák bevonásával végzi. Ezek osztják szét az egyetemek között (azok pályázatainak alapján) az előző évek számaadatait alapul véve az adott nemzeti iroda számára a program költségéből az adott ország hallgatói létszáma szerint arányosan rendelkezésre bocsátott támogatási keretet. A kiutazó hallgatók a saját intézményükkel írják alá a támogatási szerződést, az abban foglaltak teljesítését pedig az intézménynek kell igazolnia a nemzeti mobilitási iroda részére, amely az egyes tanévek végén összesíti az adatokat, és elszámol az Európai Bizottság felé.

Az 1987-es Erasmus-határozat szerint a hallgatói ösztöndíjak kezelése minden tagállamban az ezen a téren kompetens állami szervezetek feladata. Az Erasmusról szóló tárgyalások során a tagállamok fontos elvárása volt ugyanis, hogy az Erasmus-program elődjének tekinthető és teljes mértékben a Bizottság kezelésében, Brüsszelből működtetett JSP-programokkal ellentétben az új program menedzselése lehetőség szerint decentralizált legyen. Az új feladathoz megfelelő állami szervezet a program indulásakor azonban még csak Hollandiában, Németországban és Spanyolországban működött, a többi ország hasonló profilú szervezetei csak 1990-re, az Erasmus második fázisának a kezdetéig alakultak meg.⁹⁶ A kezdetben csak az ösztöndíjak kezelését végző szervezetek az Erasmus és a többi hasonló program folyamatos növekedésével és egyre komplexebbé válásával párhuzamosan egyre több feladatot (a programok népszerűsítése, érdeklődő intézményeknek tanácsadás stb.) vettek át az Európai Bizottságtól. 30 évvel az Erasmus indulása után az Erasmus+ egészére vonatkozóan megállapítható, hogy már szinte teljesen a nemzeti mobilitási irodák szervezésében működik az Európai Bizottság (jelentős részben a Bizottság Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynökségén keresztül végzett) központi koordináló szerepével (Wuttig – Sylvester 2017; Európai Bizottság 2017j).

Jelenleg az Erasmus-program keretében egy hallgató minden egyes tanulmányi ciklus (alap-, mester- és doktori képzés) során legfeljebb 12 hónapnyi, tehát maximum 36 hónap időtartamú Erasmus-támogatásra lehet jogosult külföldi tanulmányok vagy szakmai gyakorlat végzése céljából.⁹⁷ Ez nagyon fontos változás a 2014 előtti időhöz viszonyítva, amikor egy hallgató csak egyetlen alkalommal mehetett Erasmus-támogatással tanulmányokat, illetve szakmai gyakorlatot végezni. A többszöri „erasmusozás” lehetőségének biztosítása, amellett, hogy egyes európai hallgatói szervezetek régi kérésének teljesítése, a többciklusú képzési rendszerek bevezetésére adott reakciónak is tekinthető. A külföldi tanulmányi időszakok és szakmai gyakorlatok mellett lehetséges még a hallgatók bekapcsolódása az ún. intenzív tanulmányi programokba, amelyek 5 naptól 2 hónapig terjedő időben valamilyen speciális témában szervezett rövidebb programok több országból érkező hallgatók és oktatók részvételével⁹⁸, illetve mindemellett természetesen jelentkezhetnek az Erasmus Mundus közös mesterképzésekre is.

⁹⁶ Mivel az Erasmus esetében nem az adott állam költségvetésébe tartozó források kezeléséről van szó, az egyes államok által fenntartott, de a minisztériumi struktúrába nem betagolt decentralizált szervek létrehozása tűnt a megfelelő választásnak. Az Erasmust Magyarországon az ország programba való bekapcsolódása óta kezelő szervezet (Tempus Közalapítvány) például közalapítványi formában működik.

⁹⁷ Ebbe az időkeretbe az esetleges zéró ösztöndíjas időszakok is beleszámítanak, vagyis azok az esetek, ha a hallgató ösztöndíj nélkül nyer el Erasmus-státuszt. Ez akkor fordulhat elő, ha valaki mindenképpen olyan intézménybe szeretne kiutazni, ahova az adott időszakra már elfogytak az ösztöndíjas helyek, illetve országos szinten kimerült az adott évi támogatási keret.

⁹⁸ Bár ez a lehetőség kisebb változtatásokkal már az Erasmus kezdeteitől létezik, a „klasszikus” fél éves Erasmus-mobilitáshoz képest kevésbé terjedt el, nem minden Erasmus-intézmény vesz részt ilyen programokban is.

Az oktatók és adminisztratív munkatársak 2 naptól 2 hónapig terjedő időszakokra (ezek száma nincs korlátozva) kaphatnak támogatást oktatási vagy továbbképzési célú egyéni mobilitásra az őket foglalkoztató intézmény valamely partnerintézményébe. Oktatási célú mobilitás esetén legalább heti 8 óra időtartamú oktatási tevékenységnek kell megvalósulnia. Az Erasmus+ stratégiai partnerségeket támogató részéből sikeres pályázat esetén az érintett intézmények megállapodása alapján hosszú távú, 2 és 12 hónap közti időre szóló kiküldetés is lehetséges, illetve a közös intézményi projektekkel kapcsolatos előkészítő látogatások költségeihez is igényelhető támogatás (Európai Bizottság 2017j).

Az utolsó tanévben (2015/2016), amelyre vonatkozóan a statisztikák többnyire⁹⁹ már rendelkezésre állnak, minden korábbinál több, összesen 303 880 hallgató folytatott külföldi tanulmányokat, vagy vett részt külföldi szakmai gyakorlaton a program segítségével (a programországokon belül), ami több mint 4%-os létszámnövekedést jelent a megelőző tanévhez viszonyítva. A 2015/2016-os tanévben így már átlagosan minden második percben útjára indult egy Erasmus-hallgató. A kiutazó hallgatók, akiknek a 61%-a hölgy, átlagosan 5,2 hónapot töltöttek külföldön (European Commission 2017r-t).

A programban való részvétel az egyetlen, kis visszaesést hozó 1996/1997-es tanévet kivéve 1987/1988 óta folyamatosan nő (European Commission 2015a: 30), így az éves eredményeket rutinszerűen az „újabb rekordot döntött az Erasmus-résztvevők száma” formulával lehet kommunikálni (Európai Bizottság 2017i).

A 2013/2014-es tanévben összesen 4919 intézmény rendelkezett Erasmus Felsőoktatási Chartával, közülük 3720 küldött vagy fogadott hallgatókat, 2832 pedig oktatókat. Az ebben a tanévben Erasmus-programban (tanulmányok és szakmai gyakorlat együttesen) részt vevő hallgatók átlagos életkora 23,5 év volt. 67%-uk még az alapképzést végezte, 29% mester, 1% pedig doktori szinten tanult. A tanulmányi mobilitásban részt vevő hallgatók 41%-a jött a társadalomtudományi, a gazdasági és jogi képzések területéről, 22% bölcsészettudományokat és művészeti képzéseket végzett, tehát az Erasmus-hallgatók közel kétharmada a széles értelemben vett humán képzéseken tanult. A műszaki, természettudományos, matematikai és informatikai képzésekre járó hallgatók összesített aránya 22,5%, az egészségügyi és szociális terület képzéseinek pedig 6% volt, amivel ezeknek a szakterületeknek a képviselői alulreprezentáltak számítanak a mobilitásra vállalkozó hallgatók között (European Commission 2015a: 5-11).

A havi ösztöndíj mértéke a 2015/2016-os tanévben átlagosan 275 euró volt (European Commission 2017t), ami első ránézésre meglepően alacsonynak is tűnhet. Az Erasmus azonban már a kezdetektől fogva részösztöndíjakat kínál, vagyis a támogatás célja, hogy a külföldi tartózkodás kapcsán felmerülő plusz költségeket fedezze, nem pedig az adott időszakra vonatkozóan a teljes megélhetést.¹⁰⁰

A programban részt vevő országok nemzeti Erasmus-irodái meghatározott kereteken belül egyébként viszonylag szabadon dönthetnek az egy főre eső ösztöndíjak összegéről. A

⁹⁹ A következő oldalakon bemutatott számadatok előtt egy fontos technikai megjegyzés: a felsőoktatási Erasmus-mobilitás számos adata egyelőre csak a 2015/2016-osnál korábbi tanévekre vonatkozóan érhető el. Az Erasmus+ program minden ágazat fő adatait egyetlen közös kiadványban összesítő beszámolója sajnos nem tartalmaznak részletes statisztikákat a felsőoktatási Erasmus-mobilitásra vonatkozóan, csak példálózó jelleggel említenek meg néhány adatot. A korábban csak a felsőoktatási Erasmus különböző számadatait bemutató „Erasmus – Facts, Figures & Trends” című kiadvány utoljára 2015-ben jelent meg, és a 2013/2014-es tanév adatait tekinti át (European Commission 2015a). Az ennél is jóval részletesebb, rendkívül adatgazdag „A Statistical Overview of the Erasmus Programme” elnevezésű összefoglaló szintén 2015-ben jelent meg utoljára, a 2012/2013-as tanév adatait feldolgozva (European Commission 2015b).

¹⁰⁰ Az 1987-es Erasmus-határozat anno még fel is sorolta, hogy a hallgatók mihez kaphatnak támogatást: úti költségek, esetleg szükséges nyelvi felkészülés, a fogadó ország magasabb megélhetési költségei, a helyi lakhatás költségeire is tekintettel. Az más kérdés, hogy egyes országokban olyan magas az árszínvonal, hogy az Erasmus-ösztöndíj az otthoni megélhetéshez szükséges költségekhez képest felmerülő többletkiadásokra sem feltétlenül elegendő.

magyar és általában a kelet-közép-európai Erasmus-irodák jellemzően a lehetséges maximumot vagy ahhoz közelítő összegeket ítélnék meg a kimenő hallgatóknak, mivel tudják, hogy az itteni jövedelmi viszonyokra tekintettel enélkül sokkal alacsonyabb lenne a hallgatói érdeklődés: hiába lenne több ösztöndíjas hely, azok valószínűleg nem telnének be. Ezzel szemben például Németországban, ahol általában sokkal kisebb a hallgatók anyagi ráutaltsága az Erasmus-ösztöndíjra, a nemzeti iroda megközelítése inkább az, hogy csekély mértékű támogatással minél több hallgató utazhasson ki.¹⁰¹

A gazdagabb országok mobilitási irodáinak szemszögéből nagy előrelépés volt, hogy az Erasmus+ bevezetése óta a hivatalos pályázati útmutató (Európai Bizottság 2017j) a 33 Erasmus-programországot a jellemző megélhetési költségek alapján 3 csoportra osztja, amivel az egyes nemzeti irodák ösztöndíj-meghatározó gyakorlata a korábbinál egységesebbé és átláthatóbbá vált, megelőzve ezzel azt, hogy a nagyságrendileg kisebb ösztöndíjakat biztosító országokból kiutazó hallgatókat kellemetlen meglepetésként érje, mikor megtudják, hogy egyes társaik mennyivel több támogatást kapnak az ugyanott eltöltött mobilitási időszakukra (Symmank 2017: 89).¹⁰²

A legalacsonyabb megélhetési költségű programországokba (ide tartozik Magyarország is) utazó hallgatók Erasmus-ösztöndíja például jelenleg minimum 170 és maximum 470 euró között mozoghat, attól függően, hogy milyen jövedelmi viszonyokkal rendelkező országból érkezik valaki. Ehhez az alap ösztöndíjhoz jöhet még indokolt esetben szociális alapú vagy más kiegészítő támogatás. Az Erasmus szabályai nem zárják ki egyéb, például a küldő ország, egy-egy helyi önkormányzat vagy magántámogatók által adományozott, az uniós ösztöndíjnál akár nagyobb összegű további támogatások igénybe vételét sem. Mindemellett a hallgató továbbra is jogosult az otthoni ösztöndíjára vagy diákhitelére is, és amennyiben ez nem akadályozza meg a szerződésben vállalt tanulmányi köteleességek eredményes teljesítését, az Erasmus-hallgatók a fogadó országukban részmunkaidőben akár munkát is vállalhatnak. A szakmai gyakorlatra menő hallgatóknak jár további havi minimum 100, maximum 200 euró összegű kiegészítő támogatás, és a fogadó cégek vagy intézmények saját belátásuk szerint egyéb juttatásokat is adhatnak a náluk dolgozó Erasmus-gyakornokoknak (Európai Bizottság 2017j).

A 2015/2016-os tanévben legtöbb Erasmus-hallgatót küldő öt ország sorrendben: Franciaország (40 910), Németország (40 089), Spanyolország (39 445), Olaszország (34 343), Lengyelország (16 518). Az öt legtöbb hallgatót fogadó állam sorrendje: Spanyolország (44 596), Németország (33 346), Egyesült Királyság (31 067), Franciaország (29 068), Olaszország (22 785) (European Commission 2017r-s). Mivel ezek egyúttal az EU legnépesebb államai is, ez, Spanyolország kiemelkedő aktivitását leszámítva, egy elég logikus eredmény. Rendkívüli aránytalanságról csak a britek esetében beszélhetünk, akik közel kétszer annyi hallgatót fogadtak (31 067), mint ahányat küldtek (15 645). Ezt valószínűleg azzal lehet magyarázni, hogy az angol nyelvű képzések és a fejlett brit oktatási rendszer iránt tapasztalható magas érdeklődéssel szemben a brit hallgatók jelentős részét kevésbé vonzza a

¹⁰¹ Az egyes országok hallgatóinak megítélt átlagos ösztöndíj-összegek 1994 és 2013 közötti alakulása részletesen itt tanulmányozható: European Commission 2015b: 204-205.

¹⁰² Vannak azonban olyan hallgatók is, akik nagy megértéssel fogadják a „financiális diszkriminációjukat”. Néhány éve beszélgettem egy-egy Budapesten tartózkodó lengyel és német Erasmus-hallgatóval. Valami kapcsán kiderült, hogy a lengyel hallgató kétszer annyi ösztöndíjat kap, mint a német társa. Ezen mindketten csodálkoztunk, és sajnálatunkat fejeztük ki. A német kollégát azonban nem sújtotta le a hír, hanem önérzetesen kifejtette, hogy ez szerintem nagyon jól van így, mivel Németország egy jómódú állam, ahol jogosan elvárható, hogy aki csak megteheti, az alapvetően a saját családja forrásaira támaszkodva éljen meg a külföldi tartózkodása során, úgyhogy ő teljesen elégedett az ösztöndíjával, és nem akarná, hogy valaki esetleg azért maradjon ki a programból, mert neki is szükségtelenül a lengyel szintre emelnék a havi apanázst. Posztkommunista közép-európaiak számára ez egy szinte szürreális eszmefuttatás volt.

kontinentális Európa, sokan közülük szívesebben mennek más angol nyelvű országokba Európán kívül.¹⁰³

Az ugyanebben a tanévben támogatott oktatói és személyzeti kiutazások száma 58 047 volt. Az öt legaktívabb küldő ország sorrendje: Lengyelország (7981), Spanyolország (5652), Németország (5028), Románia (3250), Olaszország (3109). Az öt legnépszerűbb fogadó állam sorrendben: Spanyolország (6563), Olaszország (5237), Németország (4528), Egyesült Királyság (3991), Lengyelország (3462) (European Commission 2017v: 34-35). A hallgatók viszonylag lakosságarányos mobilitásától jelentősen eltérő eredmények valószínűleg egyszerre magyarázhatók egyes nagyobb intézmények munkatársainak kiemelkedően magas aktivitásával, és azzal, hogy bizonyos országokban az európai átlagnál jóval kevesebb (vagy éppen jóval több) Erasmuson kívüli oktatói mobilitási lehetőség van.

A 2012/2013-as tanév során a részt vevő országokban az Erasmus-hallgatók aránya átlagosan 4,88% volt az abban a tanévben végző hallgatók számához viszonyítva (European Commission 2015a: 35). A 2011/2012-es tanévre vonatkozóan azt is összesítették, hogy az akkori 33 Erasmus-ország teljes hallgatói létszámának mekkora hányada vett részt az adott tanévben Erasmus-mobilitásban: ez az érték átlagosan 1,01% volt, Magyarország esetében pedig 1,15% (European Commission 2015b: 30-31). Az elmúlt években jelentősen tovább növekvő Erasmus-létszámok alapján jelenleg a 33 programországban végző hallgatók 5-6% közti hányada mondhatja el magáról, hogy Erasmus-ösztöndíjas volt.

Az Erasmus+ valamennyi alprogramjának és azok elődprogramjainak eredményeit összegezve 1987 és 2017 között összesen 9 millió európai polgár mobilitását támogatták. Ezek közül 4,4 millió volt a felsőoktatásban tanuló hallgató; 1,3 millió a szakképzésben tanuló; 1,4 millió ifjúsági csereprogramokban részt vevő diák; 1,8 millió oktatásban dolgozó szakember és ifjúságsegítő; 100 000 európai önkéntes és 100 000 Erasmus Mundus programban részt vevő hallgató és szakember (Európai Bizottság 2017e-f).

A 4 milliós hallgatószám átlépése, feltételezve, hogy a programban való részvétel a 2015/2016-os tanév óta sem csökkent, a 2016/2017-es tanév első felében történt meg. Korábban az 1, 2 és 3 milliós létszám eléréséről 2002-ben, 2009-ben és 2013-ban külön is megemlékeztek. 2002-ben komoly ünnepségeket rendeztek, és bemutatták a 2003/2004-es tanévtől bevezetett Erasmus Hallgatói Charta dokumentumot (European Commission 2002). 2009-ben és 2013-ban a különböző rendezvények mellett a Bizottság megrendelésére egy-egy érdekes kiadvány is készült, amelyek az összes programban részt vevő országból kiválasztott tiszteletbeli két-, illetve hárommilliomodik Erasmus-hallgatók rövid visszaemlékezéseit tartalmazták (European Commission 2010a; European Commission 2013a). A 30. évfordulóra készülve a 4 milliós szám átlépése már egyáltalán nem kapott hangsúlyt¹⁰⁴, és a 2017. júniusi kerek évforduló alkalmából is csak az egész Erasmus+, illetve az elődprogramjainak a tiszteletbeli kilencmilliomodik résztvevőit köszöntötték.

Az Európai Unió oktatási, képzési és ifjúsági programjainak reális értékeléséhez az elsöre mindenképpen impresszív részvételi adatok ellenére azonban szem előtt kell tartani azt a tényt is, hogy az Európai Unió költségvetésén belül még mindig csak egy kb. 1,5%-os tételről van szó: a 2014 és 2020 közti költségvetési periódusban az Erasmus+ program 9,4%-kal részesedik az egész költségvetés 13,1%-át kitevő „versenyképesség a növekedésért és a munkahelyekért” elnevezésű fejezetből (Heading 1a), ami az EU teljes költségvetésének összesen kb. 1,39%-a (European Commission 2013b). Az ebből a fejezetből származó 14,7 milliárd euróhoz jön még 1,7 milliárd a „globális Európa” fejezetből (Heading 4) az Erasmus+ Európán kívüli aktivitásainak fedezésére, valamint az öt nem EU-tag

¹⁰³ Uwe Brandenburg érdekes felvetése, hogy ha valahogyan sikerült volna a mindig is alacsony részvételi kvótákat produkáló brit hallgatókat jelentősen nagyobb mértékben bevonni az Erasmus-programba, azzal akár az egész Brexitet meg lehetett volna előzni (Brandenburg 2017: 95).

¹⁰⁴ Ezt a magam részéről sajnálatosnak tartom, mivel egy szép tradíciót szakított meg.

programországától és a partnerországoktól is érkezik bizonyos mértékű hozzájárulás (European Commission 2017u: 10-11).

Mivel az egész EU-s költségvetés az Európai Unió teljes nemzeti termékének nagyjából 1%-ából gazdálkodik, ez azt jelenti, hogy az uniós gazdasági teljesítménynek jelenleg kb. az 1,5 tízezrelékét fordítjuk az Erasmus+ támogatására: 100 eurónként alig másfél centet. Ez pedig, azzal együtt is, hogy mint korábban hangsúlyoztuk, az EU-nak csak korlátozott kompetenciái vannak az oktatás és képzés alapvetően tagállami hatáskörbe tartozó területén, azért egyértelműen mutatja, hogy a tudásba való befektetés jelentőségének folyamatos hangsúlyozása, illetve az Erasmus+ eredményeit méltató retorika ellenére ez az ágazat még messze nem tartozik a gazdasági és politikai szempontból európai szinten kiemelten kezelt területek közé.¹⁰⁵

Ugyanakkor érdemes észben tartani azt is, hogy a Római Szerződésben csak érintőlegesen szereplő, évtizedekig „megtűrt” státuszúnak számító és mellékesen kezelt oktatási együttműködés mai szintje is milyen óriási fejlődést jelent, nem csak az időközben kiépült biztos jogi és intézményi háttérrel, de a ráfordításokat tekintve is. 1986-ban, az első programok előkészítésekor a közösségi költségvetés oktatási együttműködésekre fordított része 0,1%-on állt, ami a Comett, az Erasmus és a többi induló program finanszírozásával 1990-re emelkedett 0,3%-ra (Pépin 2006: 30). Ehhez képest a mostani kb. 1,5%-os arány akár rendkívüli mértékű növekedésként is felfogható.¹⁰⁶ Ez a növekedés az utóbbi 30 évben azonban sosem volt olyan mértékű, hogy a kitűzött számszerű célok maradéktalanul megvalósulhassanak. 2002-ben például a Bizottság még azt remélte, hogy az Erasmus-hallgatók 2 milliós létszámának az elérése már 2007-re, a 3 milliós szám átlépése pedig 2010-re megtörténik (Pépin 2006: 120), a Bizottság által kezdetben javasolt 10%-os Erasmus részvételi arány pedig még mindig egy bizonytalan, távoli álomnak tűnik.

Az uniós oktatási együttműködés így a „félíg teli vagy félíg üres pohár” tipikus esete, attól függően, hogy az eredményeket a nullához közelítő kiindulási helyzethez, vagy a mindeddig elérhetetlennek bizonyuló nagy ambíciókhoz viszonyítjuk.

¹⁰⁵ Ezt az EU-s költségvetésen belüli rendkívül alacsony részarány mellett az is mutatja, hogy az e területért felelős biztos posztot általában a kisebb tagállamok által jelölt politikusok kapják. Navracsics Tibor, a jelenlegi biztos közvetlen elődje például a ciprusi Androulla Vassiliou volt, öt megelőzően pedig szlovák felelősei (Ján Figel’ és az öt rövid időre felváltó Maroš Šefčovič) voltak a többször részben átszervezett és átnevezett, de alapvetően az oktatást, kultúrát és ifjúságügyet magába foglaló portfóliónak.

¹⁰⁶ A közösségi oktatási, szakképzési és ifjúsági programok büdzséjének alakulásáról áttekintést ad Pépin 2006, Annex 3.



Az Erasmus-program indulásának 30. évfordulójára emlékezve az egész 2017-es év során számos kezdeményezéssel készült az Európai Bizottság, az egyes országok nemzeti mobilitási irodái valamint a programban érdekelt intézmények, diákszervezetek, egyesületek és társadalmi szervezetek.

Mivel 2017-ben már hangsúlyosan nem csak a „klasszikus” felsőoktatási Erasmus, hanem a 2014-ben indult Erasmus+ keretprogramban helyet kapó összes EU-s program eredményeinek az ünnepléséről volt szó „Az Erasmustól az Erasmus+ programig. 30 év története” mottóval, még a 2012-es 25 éves Erasmus-jubileumnál is nagyobb szabású rendezvénysorozatról beszélhetünk.¹⁰⁷

A Bizottság 2017. november 30-án, a jubileumi év zárásakor közzétett adatai szerint az Erasmus+ évfordulós kampányhoz kapcsolódóan összesen 44 országban több mint 1900 rendezvényt tartottak 750 ezernél is több résztvevővel. A rendezvénysorozathoz kötődően több mint 65 ezer médiabeszámoló jelent meg, amelyek 90 milliónál is több nézőhöz, illetve olvasóhoz jutottak el, az Erasmus+ jubileuma alkalmából a közösségi médiában megjelenő tartalmak pedig legalább 92 millió érdeklődőt vonzottak (European Commission 2017w).

A rendezvények jelentős része az egyes nemzeti mobilitási irodák által szervezett, az adott országbeli Erasmus+ eredményeket áttekintő konferencia, illetve az Erasmus+ programot különböző helyeken és formátumokban népszerűsítő esemény volt, de a jubileumi programok listáján szerepel például fényképkiallítás, futóverseny és koncert is.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Az Európai Bizottságnak a 30. évfordulós programsorozathoz készített gazdag tartalmú információs oldala magyar nyelven is elérhető: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary_hu

¹⁰⁸ Az egyes országokban lezajlott évfordulós programokról a Bizottság 2017. november 30-án publikált összegző jubileumi kiadványa (European Commission 2017w) ad áttekintést. A 2012-es év eseményeiről szintén készült egy gazdag tartalmú összefoglaló kiadvány (European Commission 2013c), amely az akkori évforduló alkalmából minden részt vevő országban megválasztott „Erasmus-nagykövetek” (Magyarországról Bakos Piroska és Dudás Mária) által közösen elfogadott Erasmus Manifesto szövegét is tartalmazza. Az „Erasmus-nagykövetek” programmal kapcsolatos személyes visszaemlékezései olvashatók az Európai Bizottság „Erasmus – Changing lives, opening minds for 25 years” címet viselő kiadványában (European Commission 2012), amely az Erasmus addigi történetét is röviden összefoglalja. A 2017-es évre minden részt vevő országból egy-egy „Erasmus+ arcot” választottak, akiknek a többsége már az Erasmus+ felsőoktatáson kívüli alprogramjainak az ösztöndíjasai közül került ki. Az ő történeteikből szintén készült egy rövid kiadvány (European Commission 2017c).

Az Erasmus-jubileum politikai komolyan vételét mutatja, hogy 2017 elején nem csak az Európai Bizottság tartott egy, az emlékévet megnyitó központi rendezvényt, hanem több országban, köztük Franciaországban és Németországban is saját (az oktatási és ifjúsági területhez képest meglepően reprezentatív), a jubileumi év nemzeti szintű eseményeit bevezető programot tartottak számos állami vezető részvételével.

Az Erasmus-év franciaországi megnyitására már 2017. január 9-én sor került. A párizsi Odéon színházban François Hollande elnök és az Európai Parlament fővédnökségével, illetve az Európai Bizottság védnökségével megtartott programon több miniszter és államtitkár mellett az Európai Bizottság francia tagja és az Európai Parlament francia alelnöke is jelen volt, akik aktívan részt vettek az Erasmus+ különböző részprogramjainak a volt ösztöndíjasaival folytatott pódiumbeszélgetéseken. A program során mutatták be a francia nemzeti Erasmus+ iroda felkérésére a többi hasonló nemzeti szervezet bevonásával készült „Fiers d’être Européens” című kedves rövidfilmet is (Génération Erasmus+ 2017).¹⁰⁹

A hasonló németországi rendezvényt 2017. január 24-én a Berlin Congress Centerben tartották két szövetségi miniszter, a tartományi oktatási miniszterek konferenciájának elnöke, Navracsics Tibor EU-biztos és több száz meghívott, köztük számos korábbi Erasmus-ösztöndíjas jelenlétében. Az eseményen az eredeti tervek szerint Angela Merkel kancellár is jelen lett volna, Roman Herzog volt szövetségi elnök ugyanekkor tartott gyászszertartása miatt azonban nem tudott eljönni, így egy videóüzenetben köszöntötte a résztvevőket és méltatta az Erasmus eredményeit (DAAD 2017c; Merkel 2017).¹¹⁰

Az Európai Bizottság évfordulós programsorozatot nyitó rendezvényére 2017. január 26-án került sor Brüsszelben. A program Bocskor Andrea európai parlamenti képviselő, a kulturális és oktatási bizottság alelnöke és Navracsics Tibor, a programért felelős biztos köszöntőivel kezdődött. A több mint 600 regisztrált vendég részvételével zajló program részeként bemutatták az évforduló alkalmából készített nyolc animált rövidfilmet, amelyekben volt ösztöndíjasok mesélnek arról, hogy számukra milyen pluszt adott az Erasmus+ programban való részvételük.¹¹¹ Az ugyanezen a napon tartott sajtótájékoztatón, illetve az ekkor kiadott sajtóközleményben mutatták be az Erasmus+ program 2015. évi eredményeit összefoglaló beszámolót (European Commission 2017k) és az évfordulós weboldalon közzétett egyéb információs anyagokat is (European Commission 2017l; European Commission 2017w).

Az összeurópai fő évfordulós rendezvényt 2017. június 13-án Strasbourgban tartották, az Európai Parlament épületében. A program egy közös fotó készítésével kezdődött, amelyhez a résztvevők egy 30-as szám alakjában álltak fel a Parlament udvarán. Ezután Petra Kammerevert, az Európai Parlament kulturális és oktatási bizottságának elnöke és Navracsics Tibor EU-biztos köszöntötte a vendégeket, akik megtekinthették az Erasmus+ 30 évét áttekintő interaktív kiállítást.

Ezt követően egy sajtótájékoztatón mutatták be az új Erasmus+ okostelefonos alkalmazást és az „Erasmus+ Generation Online Meeting Point” elnevezésű internetes közösségi teret. A jövőben folyamatosan fejlesztendő okostelefonos alkalmazás (amelyet 2017 novemberéig már 22 ezren töltöttek le) célja, hogy segítséget nyújtson az Erasmus+ program résztvevőinek a papírmentes ügyintézéshez, az adminisztratív teendőik folyamatos nyomon követéséhez és a külföldi tartózkodási helyükön a jobb tájékozódáshoz és

¹⁰⁹ A rendezvénnyel kapcsolatos összes információ a teljes programot és az évfordulóra készült rövidfilmet is beleértve elérhető, illetve megtekinthető ezen az oldalon: Lancement national des célébrations des 30 ans d’Erasmus+ <http://www.generation-erasmus.fr/erasmusplus-30-ans/>

¹¹⁰ Angela Merkel videóüzenete a szövetségi kormány honlapján tekinthető meg: 30 Jahre Austauschprogramm – Erasmus zeigt Europas beste Seiten: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2017/01/2017-01-24-30-jahre-erasmus.html>

¹¹¹ Ezek az alkotások és az évforduló kapcsán közzétett egyéb sajtóanyagok erről az oldalról érhetők el: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/press_hu

integrációhoz, illetve a nyelvi készségeik fejlesztéséhez a korábbi ösztöndíjasoktól származó tippeknek és ajánlásoknak, valamint az Erasmus+ on-line nyelvi támogatásnak köszönhetően.¹¹² Az „Erasmus+ Generation Online Meeting Point” felületet pedig azért hozták létre, hogy egy könnyen kezelhető internetes fórumon az „Erasmus+ generáció” tagjai meg tudják osztani egymással a program jövőjére vonatkozó javaslataikat, meglátásaikat, és így aktívan befolyásolni tudják az Erasmus+ további fejlődését (European Commission 2017m-o).

A sajtótájékoztató utáni plenáris ülésen Antonio Tajani, az Európai Parlament elnöke, Jean-Claude Juncker, az Európai Bizottság elnöke, Navracsics Tibor, a programot felügyelő EU-biztos és Petra Kammerevert, az Európai Parlament e területtel foglalkozó bizottságának elnöke mondtak beszédet, majd a program minden részt vevő országából kiválasztott tiszteletbeli kilencmilliomodik Erasmus+ résztvevők köszöntése következett.¹¹³ A délutáni szekciókban ezután a program jövőjére vonatkozó elképzeléseiket vitathatták meg a Bizottság, illetve az Európai Parlament képviselői és a valamennyi Erasmus+ programországból érkező, a nemzeti mobilitási irodákat, a különböző oktatási intézményeket és más részt vevő szervezeteket reprezentáló meghívottak (European Commission 2017m-o; European Commission 2017w).

Az eseményen részben franciául, részben németül elmondott beszédében Jean-Claude Juncker úgy fogalmazott, hogy *„Minden egyes az Erasmus+ programra fordított euró befektetés a jövőbe – nem csak egy fiatal, hanem a mi európai eszménk jövőjébe. Európát tanulva és dolgozva felfedezni ugyanis Európa tartós megszeretését is jelenti”,* így a kilencmilliomodik Erasmus+ résztvevők köszöntése alkalmából arra szólít fel, hogy a jövőben legalább kilencszer ambiciózusabbnak kell lenni a programmal kapcsolatosan (Juncker 2017).

Navracsics Tibor, az oktatásért, kultúráért, ifjúságért és sportért felelős biztos hangsúlyozta, hogy *„Minden egyes Erasmus+ ösztöndíjas fontos tapasztalatokkal gazdagodik mind szakmailag, mind emberileg. 30 évnyi mobilitás és együttműködés nyitott szellemű, vállalkozni kész nemzedékkel ajándékozta meg Európát: ez a 9 millió ember az, akik mai társadalmunk jövőjét alakítják”* (Európai Bizottság 2017g).

A jubileumi év harmadik kiemelt központi programjára, amely egyúttal az évfordulós rendezvénysorozat zárása volt, 2017. november 30-án került sor Brüsszelben. Az esemény egy sajtótájékoztatóval kezdődött, ahol Navracsics Tibor és két korábbi Erasmus+ ösztöndíjas közreműködésével bemutatták a 30 éves jubileumi kampány eredményeit, az Erasmus+ program aznap közzétett 2016-os éves beszámolójának (European Commission 2017u) főbb adatait, valamint a 2017 júniusában aktivált „Erasmus+ Generation Online Meeting Point” internetes fórumon időközben regisztráló több ezer érdeklődőtől származó javaslatok alapján összeállított, 30 pontot tartalmazó Erasmus+ deklarációt.

Ezt követően Jyrki Katainen, a Bizottság egyik alelnöke (aki maga is Erasmus-hallgató volt) és Navracsics Tibor lezárták a 2027-ben, az Erasmus indulásának 40. évfordulóján felnyitandó időkapuszlat, majd egy panelbeszélgetés következett Navracsics biztos, Mailis Reps, Észtország oktatásért és tudományért felelős minisztere, Petra Kammerevert, az Európai Parlament kulturális és oktatási bizottságának elnöke, valamint a program meghívott korábbi ösztöndíjasai részvételével az Erasmus+ 2020 utáni jövőjéről.

¹¹² Az okostelefonos alkalmazást bemutató hivatalos videó: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/video-gallery/introducing-erasmus-app_en

¹¹³ Az ő programhoz kötődő személyes történeteik ezen az oldalon olvashatók: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/erasmusplus-9-million_en Az „Erasmus+ arcok” és a tiszteletbeli kilencmilliomodik Erasmus+ résztvevők személye kb. az országok felében azonos. Magyarország képviselője mindkét esetben Szó Gellért cukrász, aki az Erasmus+ program keretében Franciaországban szerzett szakmai tapasztalatokat, majd két egymás utáni évben megnyerte a „Magyarország tortája” versenyt. Az ő története is szerepel az egyik január 26-án bemutatott animált rövidfilmben.

A nap programja egy, az Erasmus+ programot bemutató kiállítás megnyitását követően a brüsszeli Bozar kulturális központban folytatódott, ahol egy rövid előadásokból, panelbeszélgetésekből és művészeti programból álló show műsor, valamint egy koktélparti után a belgiumi Erasmus Student Network szervezésében egy hajnalig tartó „Erasmus-bulival” zárult az Erasmus+ tiszteletére rendezett európai programsorozat (European Commission 2017p; European Commission 2017w; Európai Bizottság 2017i).

A jubileumi év magyarországi programjait a Tempus Közalapítvány szervezte. A 2017-es év során volt például több egyetemet érintő Erasmus road show, korábbi ösztöndíjas előadókkal szabadegyetem és Erasmus+ születésnap parti, reprezentatív évfordulós konferencia, játékok és pályázatok indultak a közösségi médiában, illetve az Educatio-kiállításon és több nyári fesztiválon is népszerűsítették a programot (Tempus Közalapítvány 2017b).

A magyarországi programsorozat központi rendezvénye a 2017. május 30-án Budapesten tartott Erasmus+ születésnap konferencia volt. A több száz résztvevővel zajló programon Zupkó Gábor, az Európai Bizottság magyarországi képviselőjének vezetője, Novák Katalin, család- és ifjúságügyért felelős államtitkár, Pölöskei Gáborné, szakképzésért és felnőttoktatásért felelős helyettes államtitkár és Nemeslaki András, a Tempus Közalapítvány elnöke köszöntötték a megjelenteket és méltatták a jubiláló programot, majd néhány különösen sikeres volt ösztöndíjas és programkoordinátor mesélt az Erasmus+ programhoz kötődő személyes élményeiről. Az ünnepi tortavágás és koccintás után több párhuzamos szekcióban folytatódott a konferencia. A felsőoktatási rész a „klasszikus” Erasmus hazai eredményeinek az áttekintésével és egy panelbeszélgetéssel, amelyen több egyetem képviselői elemezték az Erasmus hatásait.

Az emlékév összeurópai komolyan vétele és az a tény, hogy az Európai Unió vezetői mellett számos fontos európai politikus is exponálta magát a program jubileuma alkalmából¹¹⁴, egyértelműen jelzik, hogy az Erasmus+ jelentős politikai kommunikációs értékkel rendelkezik.

Az évfordulós méltatások rendre kiemelték, hogy a 30 év alatt 9 millió embert megmozgató program az Európai Unió egyik, ha nem éppen a legsikeresebb kezdeményezése, amelyik egy egész európai nemzedék, az ún. „Erasmus-generáció”, illetve a hivatalos kommunikációban inkább már következetesen az inkluzívabb „Erasmus+ generáció” életére gyakorolt jelentős hatást.

A sajtóban és az Erasmus-programmal foglalkozó kutatásokban is rendszeresen idézett „Erasmus Generation” kifejezést valószínűleg Stefan Wolff, egy Angliában dolgozó német politológus professzor használta először 2005-ben, az International Herald Tribune riporterével, Katrin Bennholddal egy készülő cikk apropóján folytatott háttérbeszélgetésben. Bár ekkor még csak 1,2 milliónál járt az Erasmus-ösztöndíjasok létszáma, Wolff azt jósolta, hogy ezeknek a mobilis, az egész kontinensen otthonosan mozgó fiataloknak köszönhetően 15-20 vagy 25 év múlva Európának már egészen más szocializációjú vezetői lesznek, akiknek már erős európai identitása is van, és így sokkal jobban együtt tudnak majd működni (Bennhold 2005).

A kiemelkedően fontos európai sikertörténetként interpretált Erasmus már régóta előkelő helyeken szerepel az Európai Unió legnagyobb sikereit összegző „toplistákon” is. 2007-ben például a Római Szerződés 50. évfordulója alkalmából helyet kapott az Európai Bizottságnak az EU 50 legfontosabb eredményét megemlítő összefoglalójában, a BBC pedig egyenesen az EU-hoz kötődő 10 legjobb dolog közé sorolta (Smith 2017: 15), a Time

¹¹⁴ A 2017. november 30-án közzétett központi jubileumi kiadványban (European Commission 2017w) Navracsics Tibor előszava után az uniós vezetők (köztük a három volt Erasmus-hallgató EU-biztos) méltató írásai mellett például Emmanuel Macron francia elnöktől és Xavier Bettel luxemburgi miniszterelnöktől is olvasható egy-egy rövid, a programot támogató állásfoglalás.

magazin ugyanekkor készült, az európai integráció 20 legjelentősebb hozadékát számba vevő cikke pedig a 13. helyre sorolta az Erasmust (Time.com 2007).

2017-ben az Erasmus+ természetesen a Római Szerződés 60 éves jubileumához kapcsolódóan készített „60 év az EU mellett. Miért van szükségünk az Európai Unióra?” című összeállításba is bekerült, a 38. pontként (Európai Bizottság 2017a: 41) és a „The European Story. 60 years of shared success” című rövidebb kiadványban is hangsúlyosan szerepel (European Political Strategy Centre 2017: 15).

Az Erasmus széles körű népszerűsége valóban megkérdőjelezhetetlen. E program esetében konszenzushoz közelítő társadalmi elfogadottságról, sőt elismertségről beszélhetünk. Az Eurobarométer 2016. őszi, minden EU-s országban elvégzett reprezentatív közvélemény-kutatásának összesített adatai szerint az uniós polgárok 53%-a hallott már a programról. A legtöbben Luxemburgban (80%) és Spanyolországban (77%) ismerik, a legkevesebben pedig Romániában és az Egyesült Királyságban (30-30%). 2009-ben az egész EU-ban is csak 30%-os volt a program ismertsége, így az 53%-os adat nagyon komoly növekedést jelent.¹¹⁵

A felmérés a program rövid leírása („annak lehetővé tétele, hogy az európai hallgatók a tanulmányaik egy részét egy másik európai felsőoktatási intézményben, illetve szervezetnél teljesíthessék”) alapján a polgárok ezzel kapcsolatos véleményére kérdezett rá. A fenti módon meghatározott Erasmust a válaszadók 86%-a tartotta pozitív dolognak, 5% ítélte meg negatívan, 9% nem formált véleményt. A magyar adatok ugyanebben a sorrendben: 85%, 8% és 7%. Az Erasmus pozitív megítélése Hollandiában és Belgiumban volt a legmagasabb (96-96%) és az Egyesült Királyságban a legalacsonyabb (73%). Figyelemre méltó, hogy a felmérés eredményei szerint az európai polgárok a személyek, áruk és szolgáltatások EU-n belüli szabad mozgása és a tagállamok közti béke után az „Erasmushoz hasonló hallgatói csereprogramokat” tartották az Európai Unió legpozitívabb eredményének. Egy felsorolásból több elemet is lehetett választani, a szabad mozgást és a béke megőrzését is 56% említette, a „student exchange programmes such as ERASMUS” tételt pedig 24% nevezte meg, kicsivel megelőzve a 23% által legfontosabb pozitívumként megjelölt eurót (European Union 2016: 33-35).

A program résztvevői által adott visszajelzések szintén rendkívül pozitívak. Az ösztöndíjas időszak végén kötelezően kitöltendő értékelések alapján hagyományosan 90% fölötti a programban való részvétel egészével, az „összbenyomással” kapcsolatos elégedettség. Mint az Erasmus+ 2016. évi beszámolójából kiderül, a program első három évében támogatott hallgatók 95%-a, az oktatóknak és intézményi munkatársaknak pedig egyenesen a 99%-a volt általában véve elégedett, illetve nagyon elégedett a program keretében szerzett tapasztalataival (European Commission 2017u: 19).

A résztvevők pozitív visszajelzéseit megerősítik a 2014 szeptemberében publikált, az Európai Bizottság megbízásából egy független szakértői konzorcium által készített nagy volumenű hatásvizsgálat, az Erasmus Impact Study (Brandenburg et al. 2014) eredményei is, amelyekre a 2017-es jubileumi év során is gyakran hivatkoztak.

A minden korábbi hasonló kutatásnál több résztvevőt (összesen közel 80 ezer válaszadót, köztük mobilitásban részt vevő és nem részt vevő hallgatókat, illetve végzeteket, valamint oktatókat, egyetemi munkatársakat és munkaadókat is) bevonó, on-line kérdőívek mellett nyolc országban zajló fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekre és interjúkra is támaszkodó vizsgálat érdekes módszertani újdonsága volt, hogy a hallgatók különböző, a munkáltatók által fontosnak tartott ún. transzverzális képességeinek (pl. önbizalom, problémamegoldó készség, határozottság) a mobilitáshoz kapcsolható fejlődését is mérni kívánta ezeknek a készségeknek a külföldön töltött időszak előtti és utáni felmérésével. A kutatás szerint az Erasmusra menő hallgatók, akik egyébként többnyire már ekkor is a hallgatók átlagánál jobb

¹¹⁵ 2017 során az Erasmus ismertsége a jubileumi év programjainak köszönhetően valószínűleg még tovább nőtt, erre vonatkozó újabb adat azonban a kézirat véglegesítése idején sajnos még nem volt elérhető.

transzverzális képességekkel rendelkeztek, a mobilitási időszakuk alatt átlagosan 42%-kal tudták növelni az előnyüket a különböző képességeik kapcsán.

Az Erasmus Impact Study adatai alapján az Erasmusban való részvételnek számos további pozitív hatása volt. A külföldi szakmai gyakorlatot végző hallgatók több mint egyharmada kapott állásajánlatot az őket fogadó cégektől. A volt Erasmus-hallgatókat átlagosan 50%-kal kevésbé fenyegeti a tartós munkanélküliség, mint a mobilitásban részt nem vett társaikat. A külföldi szakmai gyakorlaton részt vettek közel egytizede alapított saját céget, és több mint a háromnegyedük tervezi, vagy legalábbis elképzelhetőnek tartja, hogy szintén így tesz majd. Az egykori Erasmus-hallgatók később jóval mobilisabbak is lettek az átlagnál, 40%-uk élt már másik országban is az Erasmus-mobilitásban való részvétel után, míg a hallgatói mobilitásban részt nem vevők közül csak 23% állította ugyanezt. A volt Erasmus-hallgatók több mint 83%-áról az is elmondható, hogy hosszabb távon erősebb lett az európai identitása, az Európához való kötődése.¹¹⁶

Az Erasmus Impact Study-hoz kötődően legtöbbször idézett szám azonban nem is szerepelt magában a tanulmányban. A kutatás a hallgatók személyes élete kapcsán is vizsgálta a külföldi mobilitás hatását, és a válaszadók visszajelzéseiből az derült ki, hogy a tartós párkapcsolatban élő egykori Erasmus-hallgatók közül 33%-nak van külföldi partnere, és 27%-uk az Erasmus-időszak alatt találta meg a társát. Az Európai Bizottság ebből az adatból kiindulva arra következtetett, hogy 1987 óta nagyjából egymillió „Erasmus-bébi” születhetett az Erasmus-mobilitásnak köszönhető kapcsolatokból, így az Erasmus Impact Study eredményeinek közzétételkor a sajtótájékoztatón és a sajtóközleményben (Európai Bizottság 2014c) ezt is megemlítették, és a jól megjegyezhető, a százalékos adatoknál a legtöbb ember számára érdekesebben hangzó egymillió „Erasmus-bébire” vonatkozó „adat” kapta a legnagyobb publicitást mint a program egyik fő eredménye.¹¹⁷ 2017. június 13-i köszöntő beszédében még Jean-Claude Juncker is kitért erre, amikor tréfásan arra utalt, hogy bár ez az eredmény nem a Bizottság munkájának tulajdonítható, ő nagyon is üdvözlí ezt a fajta európai egységesülést (Juncker 2017).

A jubileumi év során gyakran idézték a 2016-ban elhunyt Umberto Eco véleményét is, aki már az egymillió „Erasmus-bébire” vonatkozó becslés közzététele előtt több mint két évvel úgy méltatta az Erasmus-programot a La Stampának adott egyik interjújában, hogy a program „*megteremtette a fiatal európaiak első generációját*”. Az Erasmust „*én egy szexuális forradalomnak nevezem: egy katalán fiú találkozik egy flamand lánnyal, egymásba szeretnek, összeházasodnak - és európaivá válnak, akárcsak a gyerekeik*” (Ecót idézi Riotta 2012).

Az Erasmus-évforduló kapcsán számos alkalommal felidéztek a 2002 novemberében bemutatott „L’auberge espagnole” című (Magyarországon „Lakótársat keresünk” néven ismert), Cédric Klapisch által rendezett francia-spanyol koprodukcióban készült filmet is. A

¹¹⁶ Valamennyi adat kapcsán megjegyzendő, hogy az internetes kérdőívek kitöltése teljesen önkéntes alapon zajlott, és a hazatérő hallgatók körében jóval kevesebb választ tudtak csak regisztrálni. A már végzett volt erasmusosok közül feltételezhetően nagyobb arányban szántak időt a felmérésben való részvételre azok, akik úgy érezték, hogy különösen sokat köszönhetnek a programnak, mint azok, akik nem. A módszertani és egyéb részletek iránt érdeklődő olvasóknak ajánlott az egész tanulmány áttekintése (Brandenburg et al. 2014).

¹¹⁷ Ez az egymillió érték számomra valószínűtlenül magasnak tűnik. Egyrészt csak az adatot szolgáltató volt Erasmus-hallgatók 36%-a nyilatkozta azt, hogy párkapcsolatban él (Brandenburg et al. 2014: 135), tehát az ő 27%-ukról lehet szó, ami az összes volt hallgató 9,72%-át jelenti csak. Másrészt az Erasmus-hallgatók több mint 75%-a az utóbbi 15 évben vett részt a programban, tehát az Erasmus-párok nagyobb része viszonylag fiatal: vagy még mindig hallgatók, vagy a karrierjük elején járnak, így közülük valószínűleg még relatíve kevesen jutottak el a gyerekvállalásig. Egemillió „Erasmus-bébiről” (2017-re vonatkozóan) akkor beszélhetünk, ha azt feltételezzük, hogy 1987 óta az összes volt Erasmus-hallgató közel 10%-a átlagosan legalább két gyereket nevel már az Erasmus-időszak során megismert partnerével. Ha a külföldi partner is egykori Erasmus-hallgató, és az esetek jelentős hányadában valószínűleg az, akkor értelemszerűen még magasabb átlagos gyerekszámot kellene feltételeznünk a párok részéről, vagy azt, hogy a párkapcsolatban élő volt erasmusosok 27%-nál is jóval nagyobb hányada van még mindig együtt az Erasmus alatt megismert párjával, akivel egy vagy két gyereket nevelnek.

több nemzetközi elismerést begyűjtő és a nézők körében is nagy sikert arató alkotás egy barcelonai, a helyi egyetemeken egy évig tanuló, több európai országból érkezett Erasmus-hallgatókból álló lakóközösség eseménydús mindennapjait mutatja be, a francia főhős, Xavier szemével. A népszerű film, amelynek később két (már nem a főszereplő Erasmus-időszaka alatt játszódó) folytatása is készült, jelentősen hozzájárult az Erasmus-program széles körű ismertetéséhez, és sokak számára máig a program egyik szimbólumát jelenti. Az „Erasmus-film” bemutatójának dátuma a DAAD 30 éves jubileumi kronológiájában is a film plakátjával illusztrált, hangsúlyos helyet kapott (DAAD 2017b: 203).

Az Erasmusról túlzás nélkül állítható, hogy az elmúlt 30 év alatt az európai populáris kultúrának is fontos része lett. A fiatalok számára más európai országok életének kipróbálását és a külföldi kortársaik megismerését lehetővé tevő program, mint a fenti adatok is mutatják, nagyon sok európai polgár számára az Európai Unió „szerethető arcát” jelenti. Egy, a 2017. júniusi központi rendezvényhez kapcsolódóan közzétett videóban, amely két, az Erasmus-időszak után egy másik országban maradó és ott dolgozó, illetve családot alapító volt ösztöndíjas történetét mutatja be, Petra Kammerevert, az Európai Parlament kulturális és oktatási bizottságának elnöke felidézi Jacques Delors-nak azt a gondolatát, miszerint „*egy közös piacot nem lehet szeretni*”. Szerinte az Erasmus a Delors által frappánsan leírt problémát orvosolja valamennyire, azzal, hogy megmutatja: valójában az európai emberek összehozásáról van szó (EuroparlTV 2017).¹¹⁸

Az Erasmusnak az európai politikai vezetők és a közvélemény körében is élvezett erős elismertségét és a program társadalmi hasznosságát bizonyító méltatások és számadatok ismertetése után egy objektív kép bemutatására törekvő elemzésnek az Erasmus adott formájában való szükségességét, illetve hasznosságát megkérdőjelező álláspontokra is ki kell térnie. Bár ezek egyértelműen kisebbségi vélemények, komoly szerzők fontos kérdéseiről, erősen elgondolkodtató felvetéseiről van szó, így a következő oldalakon néhány releváns példa alapján az Erasmusszal szembeni kritikákkal foglalkozunk.

Ulrich Teichler, az egyik legnevesebb európai felsőoktatás-kutató, aki az indulása óta figyelemmel kíséri a program fejlődését, és számos publikációjában foglalkozott vele, a 25 éves Erasmus-jubileum alkalmából írt rövid összegzésében a program jelentőségének és pozitív hatásainak az elismerése mellett arra hívta fel a figyelmet, hogy a folyamatosan növekvő résztvevői létszámok mellett az Erasmusban való részvétel jelentette egyéni karrier előny értelemszerűen egyre kisebb lesz, így a program jövője szempontjából döntő jelentőségű kérdés az, hogy az Erasmust, a tanulmányi időnek ezt a sajátos szakaszát hogyan lehetne a hallgatók számára még különlegesebbé tenni, hogy ne veszítse el az értékét egy egyébként is egyre nemzetközibbé váló világban (Teichler 2011b).

Teichler jóindulatú figyelmeztetéséhez képest sokkal szigorúbb ítéletet fogalmazott meg a programról Franck Biancheri, aki 1987-ben jelentős szerepet játszott az Erasmusra vonatkozó javaslat elfogadtatása kapcsán, így sokak szemében a program egyik „atyjának” számít. Biancheri 2002-ben és 2009-ben az egymilliós, illetve a kétmilliós Erasmus-hallgatói létszám eléréséhez kapcsolódóan fejtette ki a program fejlődésével kapcsolatos igen kritikus véleményét.¹¹⁹ Szerinte az Erasmus mint formátum (a hallgatók fél- vagy egész tanévi külföldi tanulmányainak támogatása) összességében nem volt sikeres, mivel a kezdeti célokhoz és a ráfordításokhoz képest túl kevés hallgató európai tapasztalatszerzése vált csak lehetővé, ráadásul az alacsony összegű ösztöndíjak miatt a program így is szociálisan szelektív maradt, mivel csak a jómódú családi háttérrel rendelkező hallgatók tudtak

¹¹⁸ A szimpatikus videóban a Christine nevű, Prágában letelepedő francia építész nő mellett egy Michele nevű olasz bölcész is szerepel, aki Magyarországon él: <https://www.europarl.europa.eu/hu/programme/society/portraits-of-the-erasmus-generation>

¹¹⁹ Franck Biancheri 2012-ben elhunyt, de mivel az általa ajánlott módosítások nem történtek meg, az álláspontja továbbra is képviselhető lenne.

bekapcsolódni. Emellett Biancheri értékelése szerint az Erasmusszal külföldön töltött időszak inkább csak kellemes, mint valóban hasznos, mivel nem alkalmas arra, hogy felkészítse a résztvevőket egy európai elit szerepére. Az Erasmus-félévek helyett ezért inkább sokkal több hallgató rövidebb idejű külföldi tapasztalatszerzését kellene támogatni különböző európai diákszervezetekkel, egyesületekkel és civil szervezetekkel együttműködve, méghozzá úgy, hogy szakterületektől függetlenül főleg a hallgatók vezetői képességeit, nyelvtudását és az európai integrációval kapcsolatos ismereteit fejlesszék (Biancheri 2002; Biancherit idézi Ellis 2009).

Stefan Wolter közgazdász, a Berni Egyetemen működő, az oktatás közgazdaságtanával foglalkozó kutatási egység (Forschungsstelle für Bildungsökonomie) vezetője Franck Biancherivel ellentétben nem törölné el az Erasmus-részképzést mint formátumot, viszont egy kollégájával végzett és a médiában is többször idézett kutatása eredményei (Messer – Wolter 2007) alapján a program koncepciójának az átalakítása mellett foglalt állást. A diplomát szerző svájci hallgatókról készülő pályakövetési felmérések adatainak többváltozós matematikai elemzésével ugyanis nem sikerült kimutatniuk, hogy a mobilitásban részt vett hallgatóknak az átlagnál valamivel magasabb kezdő fizetése a mobilitásban való részvételüknek lenne tulajdonítható. A jobb családi háttérük és a kedvezőbb anyagi helyzetük hatása viszont jelentős volt. A kutatók arra is felfigyeltek, hogy az Erasmus-hallgatók tanulmányainak ideje nagyon gyakran meghosszabbodott, méghozzá pontosan az Erasmus keretében külföldön töltött idővel, és számos hallgató eleve az otthoni tanulmányai legvégén ment ki a külföldi részképzésre, miután érdemben befejezte a tanulmányait, és nem is volt már szüksége újabb tárgyak sikeres teljesítésére. Ráadásul a hallgatók által választott külföldi fogadó intézmények közül sok nem feltétlenül az akadémiai kiválóságáról ismert.

A Süddeutsche Zeitungnak 2010-ben adott interjújában a professzor azt javasolta, hogy a fentiekre tekintettel az európai adófizetők pénzéből működő Erasmus keretében inkább célzott kiválasztással kevesebb, de motivált és a támogatásra valóban rászoruló hallgatót kellene támogatni nagyobb összegű ösztöndíjakkal, ahelyett hogy folyamatosan egyre több hallgatót küldenek külföldre kismértékű anyagi támogatással. A kisebb számú, anyagilag jobban támogatott ösztöndíjassal szemben viszont komolyabb szakmai követelményeket kellene támasztani, mivel a program adott formájában az EU külföldi tanulmányok címszó alatt nem ritkán olyan tartózkodásokat támogat, amelyek jobban hasonlítanak egy „hosszúra nyúló nyaralásra”, mint egy egyetemi félévre (Wolter idézi Brochhagen 2010).¹²⁰

Az Erasmust tartalmatlan szórakozásra használó hallgatókat kritizálja a francia Léos Van Melckebeke is, aki olasztanárnak készülve egyhavi velencei intenzív nyelvi előkészítő után egy egész évet töltött a programmal Bolognában. Az olaszországi Erasmus-hallgatókról szerzett tapasztalatai alapján később írt egy szatirikus regényt „Homo Erasmus. Critique de la léthargie nomade” címmel. A kötetről a Cafébabel portálnak adott interjújában azt nyilatkozta, hogy miközben továbbra is nagyszerűnek tartja a program ötletét, és a könyvét nem az Erasmus elleni állásfoglalásnak szánja, szeretné bemutatni, hogy a program eredménye sajnos nem mindig annyira pozitív, mint ahogy azt az Erasmust méltató „felszínes retorika” állítja. Van Melckebeke szerint, ahogy a France24 „Talking Europe” című adásában is kifejtette, önmagából attól, „*ha 20 európaít beraknak egy szobába egy banános vodkával*”, még nem biztos, hogy a hallgatók nyelvi és interkulturális készségei fejlődni fognak. A

¹²⁰ E könyv írása során e-mailben érdeklődtem Wolter professzornál, hogy időközben változott-e az Erasmusszal kapcsolatos véleménye. A válaszában (2017. május 17.) azt jelezte, hogy azóta nem végzett kutatást a programra vonatkozóan, így nem tudja megítélni, hogy a korábbi megállapításai mennyire relevánsak még. Egyúttal, ahogy a Süddeutsche Zeitungnak adott interjú esetében is, hangsúlyozta, hogy általánosságban fontos és hasznos lehetőségek tartja a hallgatók külföldi részképzését. Ő maga is csak olyan asszisztenseket alkalmaz, akik végeztek már legalább egy félévet külföldön, de kizárólag olyanokat, akik igazolni tudják a kinti tárgyaik sikeres teljesítését, bizonyítva, hogy a külföldi félévet nem üdülésre használták. Mivel az Erasmus-program működése 2010 óta nem változott meg jelentősen, Stefan Wolter felvetései szerintem nem tekinthetők elavultnak.

bolognai tartózkodása alatt számára nagyon meglepő volt, hogy milyen sok Erasmus-hallgató képes úgy eltölteni egy egész évet a városban, hogy egyáltalán nem ismer meg semmit a helyi kultúrából, nem tanul olaszul, nem létesít semmilyen kapcsolatot a helyiekkel, hanem az egész idejét a többi külföldi Erasmus-hallgatóval egy zárt társaságot alkotva, közös szórakozással tölti. Mivel szerinte ezzel épp a külföldi tartózkodás lényege veszik el, a jövőbeni Erasmus-hallgatóknak azt javasolja, hogy szakadjanak el az Erasmus-társaságoktól, és próbáljanak a helyiekkel találkozni. Ez persze sokkal nehezebb, mint az Erasmus-csoporttal maradni, de megéri az erőfeszítést (Van Melckebeke 2013; France24.com 2017).

Nehéz lenne megmondani, hogy a többiek által erősen kritizált „Erasmus-turizmus” jelensége valójában mennyire elterjedt, ahogy pontosan erre rákérdező felmérések hiányában arra a kérdésre sem lehet biztos választ adni, hogy Európa-szerte vajon mennyien gondolják az Erasmusról néhány rossz tapasztalat vagy mások beszámolóit, esetleg a médiában látottak vagy olvasottak alapján, hogy az Erasmus-mobilitás igazából a hallgatók külföldi bulizásáról szól. Az mindenesetre biztos, hogy a (nevezzük így) „Erasmus-szkepticizmus” egy régóta létező jelenség, a programmal kapcsolatos híreket követők rendszeresen találkozhattak és találkozhatnak erre utaló megnyilvánulásokkal is.

A Time magazinnak a már említett, a Római Szerződés 50. évfordulója alkalmából írott cikke, amely az európai integráció által elért 20 legfontosabb eredményt kívánta összeszedni, és a 13. helyen az Erasmusról is megemlékezett, például egy ironikus hangvétell, az integráció eredményeit karikírozva bemutató írás volt, és az Erasmus kapcsán abban jelölte meg a program jelentőségét, hogy már több mint 1,5 millió fiatalt segített hozzá „a komparatív sörismeretük hihetetlen mértékű fejlődéséhez” (Time.com 2007).¹²¹

Az Erasmus-félévét 2006-ban Leuvenben töltő Nagy Mihály a www.grotius.hu oldalon publikált beszámolója elején leszögezi, hogy „A szerző célja, hogy cáfolja, de legalábbis gyengítse azt az oktatók és hallgatók közt széles körben elterjedt nézetet, miszerint ez a képzés csak a „bulizásról” szól” (Nagy 2006). Egy, a 25 éves Erasmus-évforduló kapcsán megjelent interjújában Bakos Piroska, a jubileumi év egyik magyar Erasmus-nagykövete is megjegyezte, hogy „Mostanában sokfelől hallottam azt a kritikát az Erasmusszal szemben, hogy buliöszöndíjjá vált” (Bakos 2012: 7). 2016 szeptemberében pedig a The Guardian készített egy összeállítást, amelyben néhány, az Erasmusban részt vett brit hallgató érvel amellett, hogy az unióból való kilépés ellenére az ország továbbra is maradjon részese az Erasmus-programnak. Ebben Sophie, az egyik megszólaltatott hallgató, akinek francia és spanyol szakos bölcsészként különösen sokat jelentett, hogy az Erasmus segítségével a kontinensen tölthette a képzése egy részét, külön utalt arra is, hogy tisztában van vele, hogy sok ember részeges „party animal”-nek tekinti az Erasmus hallgatókat. Ennek kapcsán úgy fogalmazott, hogy bár ő sem tagadja, hogy élvezte az új nemzetközi baráti társaságával közös szórakozni járást és a velük töltött időt, a kinti elvárások és feladatok néha bizony nagyon is kemények voltak (Marsh 2016).

A 2017-es jubileumi év kezdetén a France24 „Talking Europe” című műsorának egyik januári adása a „30 years of Erasmus: Financing fun or funding employment?” címet kapta, és a meghívott vendégek, köztük a fentebb említett Léos Van Melckebeke azt a kérdést vitatták meg, hogy az Erasmus vajon egy értékes befektetés, ami segíti a nemzetek közti megértést és hozzájárul a fiatalok munkanélküliségének a csökkentéséhez, vagy az európai adófizetők egy nemzetközi „bulizási rendszert” (party scheme) finanszíroznak? (France24.com 2017)¹²²

¹²¹ A tényt, hogy a Time magazin az EU 20 legfontosabb vívmánya közé sorolta az Erasmust, azóta több hivatalos kiadvány és népszerűsítő brosúra is megemlékezett, de eléggé érthető módon, sehol sem idézik a pontos szöveget.

¹²² Érdemes a teljes programot megnézni, amelyben két európai parlamenti képviselő és egy török Erasmus-hallgató is kifejti az álláspontját: <http://www.france24.com/en/20170114-talking-europe-eu-30-years-erasmus-students-education-employment-youth> A műsornak nagyjából azonos tartalommal, de részben más szereplőkkel

Azt, hogy az Erasmus-hallgatók körében komolyan veendő probléma a túlzott alkoholfogyasztás, jól mutatja az Erasmus Student Network (ESN) nemzetközi diákszervezetnek a Pernod Ricard nevű alkoholos italokat készítő francia cég támogatásával évek óta zajló, és már 300 ezer hallgatót elérő „Responsible Party” elnevezésű kampánya, amely ennek a veszélyeire, illetve az ezzel kapcsolatos tudatosságra és a megelőzési módokra (pl. a vízivás jelentősége a bulik során) igyekszik felhívni a figyelmet. A kampány szervezői szerint miközben a fiatalok egészségtelen mértékű alkoholfogyasztása egész Európában általánosságban is komoly problémát jelent, az Erasmus-hallgatók különösen is veszélyeztetett csoportnak számítanak, mivel a külföldi tartózkodásuk alatt az új barátaikkal az otthon szokásosnál gyakrabban járnak szórakozni, és a híres „Erasmus-bulikon”¹²³ sokan közülük jelentős mennyiségben fogyasztanak alkoholt, ráadásul az Erasmus idején jellemzően eléggé szűkös anyagi helyzetükből következően főleg rossz minőségű olcsó italokat. A projekt 2017. januári, brüsszeli bemutatkozó rendezvényén Xavier Prats Monné, az Európai Bizottság egészséggel és élelmiszerbiztonsággal foglalkozó főigazgatóságának vezetője üdvözölte az eddigi eredményeket, és arra szólított fel, hogy, bár ez nem lesz könnyű feladat, a hasonló kampányokkal hosszabb távon azt kell elérni, hogy a mértéktelen társasági ivászat ugyanúgy társadalmilag elfogadhatatlannak számítson, mint a részegen vezetés (Black – Michalopoulos 2017).

A probléma komolyságát egy, a témában folytatott nemzetközi kutatás 2017 februárjában bemutatott empirikus eredményei is alátámasztják. A milánói Università Cattolica del Sacro Cuore és a Cardiffi Egyetem kutatói az AEGEE diákszervezet közreműködésével, a The European Foundation for Alcohol Research anyagi támogatásával a „Lifestyle in Mobility” elnevezésű kétéves kutatási projekt keretében több mint 900 hallgató bevonásával mérték fel a külföldi mobilitási időszak hatását az egészségügyi szempontból kockázatos magatartások kapcsán. A felmérésben részt vevő, több mint 40 országból származó hallgatók által a mobilitási időszakuk megkezdésekor, közben és után szolgáltatott válaszok a külföldön töltött időszak alatt a hallgatók nemétől függetlenül szignifikánsan megemelkedő, majd a hazatérés után valamivel a kiindulási szint alá csökkenő („bounce back effect”) alkoholfogyasztásra utaltak. A külföldi mobilitás kezdetekor például a hallgatók több mint 60%-a állította, hogy sosem szokott részeg lenni, a mobilitás alatt ez az arány kb. 42%-ra csökkent, majd a külföldi tartózkodás után közel 70%-ra emelkedett. Kannabisz fogyasztásáról a felmérésben részt vevő mobil hallgatók 20,8%-a számolt be. A mobilitás előtti érték ebben az esetben 19,5%, a mobilitás utáni pedig 14%. A védekezés nélküli alkalmi szexuális kapcsolatokról beszámoló hallgatók aránya a mobilitási időszak alatt 8,2%-ról 12,2%-ra nőtt, majd visszatért a kiindulási értékre. A testmozgás mértéke és a táplálkozási szokások kapcsán a mobilitás nem okozott jelentős változásokat (Aresi – Marta – Moore 2017).

Ezekhez az adatokhoz kapcsolódóan érdemes felidézni azt a hallgatók mobilitás iránti motivációival foglalkozó fejezetben már említett tényt, hogy az Európai Parlament, illetve az Európai Bizottság megbízásából készült nagy volumenű felmérések (Vossensteyn et al. 2010; Brandenburg et al. 2014) keretében megkérdezett hallgatók nagyjából 30-40%-a tartotta fontos vagy nagyon fontos szempontnak a részképzési mobilitás kapcsán, hogy egy laza, kellemes („relaxed”) félétet vagy tanévet tölthessenek külföldön.

Mint a fentiekből látható, az Erasmus-program hivatalos értékelése, miszerint az Erasmus keretében megvalósuló mobilitás egy minden szempontból értékes, szakmailag hasznos és a személyiséget gazdagító tapasztalat, mellett létezik egy egyáltalán nem

készült francia verziója (Ici l'Europe – „Erasmus, 30 ans de bonheur étudiantin?”) szintén elérhető a France24 honlapján.

¹²³ Ezekről a YouTube videómegosztó portálon egy „Erasmus party” kereséssel elég komoly mennyiségű szemléltető anyagot lehet találni.

elhanyagolható mértékű és részben kutatási adatokkal is alátámasztható, a programot egy több hónapig tartó bulizásként értelmező „Erasmus-szkeptikus” felfogás is.

A kérdés az, hogy a problematikus vagy legalábbis elsőre egyértelműen annak tűnő jelenségek mennyire tekinthetők általánosnak, és vajon mivel függenek össze? Valóban jelentős anomáliákról beszélhetünk a 30 év alatt óriási mennyiségi növekedést produkáló és ezzel összefüggésben alapvető strukturális változásokon áteső Erasmus működése kapcsán, vagy inkább csak látszólagos ellentmondásokról van szó, és arról, hogy a program kritikusai túl szűken értelmezik az Erasmushoz kötődő célokat és elvárásokat? A következő alfejezetek ezeket a kérdéseket tárgyalják majd.



3.4. Erasmus-részképzés: egy koncepció elméletben és gyakorlatban

Lecce, Piazza Sant'Oronzo

Az első dolog, amit ebben az alfejezetben hangsúlyozni kell, hogy, mint azt a könyv korábbi részeiben már részletesen bemutatunk, az egész Erasmus, illetve most már Erasmus+ program alapvetően egy gazdasági és politikai projekt. Nem cél, hanem egy olyan eszköz, vagy inkább eszközrendszer, amely önmagán messze túlmutató célok eléréséhez kíván hozzájárulni.

Ha megnézzük a programot hivatalosan elindító 1987-es határozatot (Council decision 87/327/EEC), a szűken vett oktatási vonatkozások (az egyetemek közti együttműködés erősítése, az oktatás színvonalának emelése stb.) csak egy részét alkotják a felvázolt tágabb, stratégiai céloknak. Ahogy a program tervezetének előkészítésekor hivatalban lévő biztos, Peter Sutherland egy 2016-os visszaemlékezésében megfogalmazta: „Az alapvető cél inkább az európaiak közti integráció folyamata volt, mint a programtól várható tisztán oktatási vonatkozású előnyök. A valóság az, hogy meg kellett teremtenünk egy új attitűdöt az EU iránt, ami egy máig aktuális feladat. A cél, hogy a fiatalok felismerjék, hogy az európai országok egy közös kulturális és érték alapú rendszeren osztoznak, és hogy ne érezzék magukat idegennek és különbözőnek a többiekhez képest” (Sutherland 2016). Sutherland hivatali utódja, Manuel Marín 2010-ben szintén úgy látta, hogy az Erasmus létrehozása az európai integrációt a polgárokhoz közelebb hozni kívánó politikai koncepció megvalósítása érdekében a 80-as évek második felében indított kezdeményezések egyike volt (Marín 2010: 8).

Az európai hallgatói és oktatói mobilitás támogatása alapvetően az európai felsőfokú végzettséggel rendelkező munkaerő versenyképességét és a tagországok közti mobilitását kívánja fokozni: ennyiben gazdaság-, közelebről versenyképességi és foglalkoztatáspolitikai projektről van szó, másrészt ezzel a céllal összefüggésben és általában is az európai fiatalok közös európai identitásának erősítéséről, az európai integráció átélhetővé, „polgárközelivé” tételéről: vagyis egy identitáspolitikai projektről.

Ez a két célkitűzés nem válik el élesen egymástól, de az, hogy melyik közülük a hangsúlyosabb, folyamatosan változott és változik. 2012-ben, az Erasmus 25 éves jubileuma kapcsán, amikor a gazdasági válság hatásai még jobban érezhetőek voltak, a 30. évfordulóhoz kapcsolódó megnyilatkozásokhoz képest talán hangsúlyosabb volt a program versenyképességi és foglalkoztatáspolitikai jelentőségének a bemutatása, míg 2017 során inkább az Erasmusnak a fiatalok európai polgárokká válásához adott hozzájárulását, az „Erasmus+ generáció” létrehozását emelték ki.

Akármelyik vonatkozást tekintjük is fontosabbnak, az biztos, hogy a társadalmi hatás mértéke elsősorban a résztvevők számától függ. Ahogy Ernst Gesslbauer az Österreichischer Austauschdienst (OeAD, a DAAD osztrák megfelelője) EU-s programok ausztriai megvalósításáért felelős igazgatója a 30 éves Erasmus-jubileum alkalmából megjelent írásában rámutat, a program alapelve mindig is az volt, hogy a viszonylag szűkös források felhasználásával minél többek számára lehessen hozzáférést biztosítani. A cél tehát nem egy kevés résztvevővel zajló kiválósági program, hanem egy, a lehető legtöbb embert bevonó, a résztvevők kiválasztását és a megcélzott eredményeket illetően világos sztenderdeket állító program működtetése (Gesslbauer 2017: 13).

Ezzel magyarázható, hogy a hallgatók csak a külföldi tartózkodásuk többletköltségeit többé vagy kevésbé (általában inkább kevésbé) fedező részösztöndíjat kapnak, és az egyes intézményközi projektek esetében is az az általános kiindulás, hogy inkább több projekt kapjon kevesebb támogatást, mint kiválósági alapon kevesebb projekt sokat. Alapvetően ez magyarázza azt is, hogy az Európai Unió az Erasmusszal miért nem a más tagállamokban megvalósuló teljes képzéseket, hanem az otthoni tanulmányok részeként megvalósuló rövidebb külföldi részképzést támogatja. Ennek a mobilitási formának (egy külföldi félév vagy tanév támogatása) a választása pedig önmagában véve döntő hatással van a program egész működésére.

Ennek megértése érdekében érdemes röviden áttekinteni Sofia Corradinak, a magas szintű kitüntetésével kvázi hivatalosan is az Erasmus „szellemi anyjaként” elismert olasz professzornak az európai hallgatói részképzésre vonatkozó eredeti koncepciójával és a program gyakorlati működésével kapcsolatban a 2015-ös könyvében leírt észrevételeit.

A későbbi Erasmus első elméleti felvetésének tekinthető 1969. október 10-én kelt Corradi-memorandum alapvetően esélyegyenlőségi megfontolásból javasolta annak lehetővé tételét, hogy az olasz hallgatók az általában négy évig tartó egyetemi képzésük során egy évet egy külföldi intézményben tölthessenek, méghozzá a kint tanultak teljes otthoni beszámításával. Enélkül ugyanis Corradi érvelése szerint a külföldi, otthon el nem ismert tanulmányok végzése csak a jómódú családokból származó hallgatók számára érhető el, akik megengedhetik maguknak, hogy egy teljes külföldi képzést kifizessenek, illetve hogy a kinti résztanulmányok otthoni el nem ismerése miatt elnyúljanak a tanulmányaik. Ha viszont a hallgatók a kinti tanévi teljesítményük teljes otthoni elismerésével számolhatnak, akkor nem fognak csúszni a diplomájuk megszerzésével, és így a külföldi időszak plusz költségei nem is lesznek megfizethetetlenül magasak az átlagos hallgató számára sem. Az pedig, hogy a kinti tanulmányi követelmények nem teljesítése esetén csúszni fog az otthoni diplomaszerezésük, elegendő motiváló erő, illetve biztosíték lesz arra, hogy a külföldön töltött időszakot ne csak szórakozásra használják, hanem komolyan vegyék a fogadó intézményben végzett tanulmányaikat (Corradi 2015: 25-27).

A megvalósuló Erasmus-mobilitás tanulmányi hatásairól (saját kutatással a program megvalósításának első néhány évét vizsgáló) Corradi több fontos szempontot is kiemel. Először is azt, hogy a hallgatók több hónapig vagy akár egy egész évig folyamatosan egy adott külföldi városban élnek, így a helyiakkal csak rövid és alkalmi kapcsolatba kerülő turistákkal ellentétben valódi lehetőségük nyílik egy, a sajátjukétól bizonyos mértékig eltérő kultúra alapos megismerésére és megértésére. Emellett, azáltal, hogy a hallgatók a külföldi közegben ideiglenesen kisebbségi létbe kerülnek, megtapasztalhatják, hogy az „idegen” nem feltétlenül ellenséges, és nyitottabbá válnak a tőlük különböző emberek iránt.

Ráadásul a hallgatók esetében egy új hatásokra különösen fogékony csoportról van szó: általánosságban viszonylag magas kulturális szinten állnak, hiszen érettségizettek és felsőoktatási tanulmányokat folytatnak, valamint az életkoruk is ideálisnak tekinthető: már nem is gyerekek, de még nem annyira kiforrott a személyiségük, hogy már nem is nagyon lehet formálni őket. És hogy még kedvezőbb legyen a kép: az Erasmusban való részvétel

lehetősége, bár mindenki számára nyitott, nem kötelező, így egyfajta „önszelekcióval” csak azok a hallgatók élnek vele, akiknek valóban igénye van az új tapasztalatokra. Az Erasmusra vállalkozó hallgatók számára az is nagyon kedvező, hogy a kulturális különbségek ellenére kint is az alapvetően az otthonira hasonlító egyetemi mindennapok és a helyi hallgatótársaik fogadják őket, így nincs a feldolgozhatónál nagyobb sokk, egy kiszámítható, védett közegben maradnak, ahol a tartózkodásuknak egy jól meghatározott, világos célja van: a fogadó intézményben felvett kurzusok, illetve ezek révén az otthoni képzésük egy részének az eredményes teljesítése.

Ezzel együtt is, Corradi szóhasználatával „nem lehet túlhangsúlyozni”, hogy a külföldi időszak legnagyobb haszna a hallgatók személyes fejlődésében keresendő: a személyiségük általános érettebbé válása, a kreativitásuk és az egészséges önbecsülésük növekedése, illetve a kritikai gondolkodásuk fejlődése jelentősebb előnyök, mint a jobb a karrier kilátások, illetve a megszerzett tárgyi tudás. Összesítve, a hallgató többet profitál az Erasmus-mobilitásból a személyes bölcsesség („personal wisdom”), mint a szakmai tudás („professional knowledge”) terén: egy mérnök hallgató programban való részvétele sokkal inkább ahhoz tesz hozzá, hogy az illető jobb ember („better person”) legyen, mint ahhoz, hogy jobb mérnökké („better engineer”) váljon (Corradi 2015: 86-90).

A Sofia Corradi által adott leírásból világosan látszik, hogy az ideáltipikus Erasmus esetében horizontális mobilitásról van szó. Az, hogy a program a hasonló profilú és oktatási színvonalat nyújtó intézmények között megvalósuló részképzést, azaz kredit mobilitást támogat, értelemszerűen azt is magával hozza, hogy az Erasmus keretében nem alakul ki az amerikai felsőoktatásban tapasztalhatóhoz hasonló „piaci verseny” a jobb képességű hallgatókért. A már említett Lajos Tamás értékelése szerint az Erasmus esetében „*a mobilitásnak nem szakmai, hanem alapvetően szakmán kívüli (hogy azt ne mondjuk, főként politikai), egyébként igen fontos céljai és eredményei voltak: az európai dimenzió bevezetése, erősítése az oktatásban, más nyelvi, kulturális környezetbe való beilleszkedés képességének fejlesztése, a különböző tagországok fiatal értelmisége közötti kapcsolatok kiépítése és a nyelvtudás növelése*” (Lajos: 2005: 275).

Hasonló eredményre jutott az Erasmus hatásait vizsgálva az előző alfejezetben említett Ulrich Teichler is, aki szerint „*a program értékelésében a tudományos és kulturális értelemben vett tanulás összefonódása kiemelten fontos*” és „*a rendelkezésre álló eredmények alapján az Erasmus tudományos hozadéka nem is annyira a tárgyi tudásban, mint inkább a reflexív és kritikai gondolkodásmód fejlődésében nyilvánul meg*” (Teichler 2011a: 517). A Süddeutsche Zeitung újságírójának Teichler a cikk kapcsán szintén megszólaltatott Stefan Wolterrel ellentétben a külföldi tartózkodások alatti bulizással kapcsolatban is megengedően nyilatkozott. Szerinte a hallgatói bulik hozzátartoznak egy külföldi tartózkodáshoz, és tanulásra végül is nem csak az előadóteremben kerülhet sor. A külföldi részképzésre menő hallgatók „*megtapasztalják, hogy a világ másmilyen, mint azt az otthonülők gondolják*” (Teichlert idézi Brochhagen 2010).

Az a tény, hogy az Erasmus külföldi részképzést, azaz horizontális, illetve kredit mobilitást támogat, döntő hatással van a program iránt érdeklődő hallgatók részvételi motivációira is. Mint azt a hallgatók mobilitás iránti motivációit bemutató alfejezetben is láthattuk, a teljes külföldi képzésekre jelentkezőket alapvetően szakmai motivációk vezetik, és arra törekednek, hogy a számukra szakmailag legtöbbet nyújtó külföldi intézményekbe nyerjenek felvételt (vertikális mobilitás). A csak egy-két külföldi félévben gondolkodókat viszont elsősorban az általában vett külföldi tapasztalatszerzés lehetősége motiválja: ki akarják próbálni a külföldi mindennapi életet, fejleszteni szeretnék a nyelvtudásukat, szeretnének a külföldi hallgatótársaikkal találkozni és velük közösen érdekes új élményeket szerezni. A részképzésre induló hallgatók a mobilitásuk helyszínét sem csak szűken vett

szakmai alapon választják ki, a fogadó intézmény szakmai színvonala, mint már utaltunk rá, csak egy, és nem is legfontosabbak közt megjelölt szempont.

A részképzés iránti jellemző hallgatói motivációk kapcsán érdemes Galambos Márton volt berlini Erasmus-hallgatót, a Forbes magazin magyar kiadásának főszerkesztőjét idézni, aki a következőképpen emlékezett vissza a saját Erasmus-mobilitására egy, a nemzetközi tapasztalatszerzés munkaerőpiaci hatásaival foglalkozó kiadványban: *„Nem az volt a célom, hogy felcsipegessenek a Humboldt Egyetem szociológia tanszékén olyan információkat, amik itthon nem hozzáférhetőek. Sokkal fontosabb volt, hogy megismerjem a német kultúrát és belelássak a mindennapi életbe. Számomra a legnagyobb tanulsága az volt annak az évnek, hogy láttam, egy ország működését milyen nagyban befolyásolja a piac mérete. Rá kellett jönnöm, hogy az egész magyar médiapiac egy német tartományénak felel meg, így egy akkora országban sokkal több a lehetőség minden téren”*. Az Erasmus-ösztöndíj legfontosabb hozadékára vonatkozó kérdésre pedig a következő választ adta: *„Aki tudatosan szervezi az életét, annak szakmailag is sokat tud jelenteni egy ilyen ösztöndíj, de szerintem az Erasmusnak abban van óriási jelentősége, hogy tömegesen ismerik meg a magyar fiatalok, hogy milyen a nagyvilágban élni, és közről láthatják, hogy mi történik más országokban. Ezeknek a tapasztalatoknak a személyiségfejlődés szempontjából is fontos szerepük van, a megszerzett magabiztos nyelvtudás pedig óriási extrát ad mindehhez”* (Galambos 2014: 34-35).

A már említett 2010-es, az Európai Parlament megbízásából készült, az Erasmus-programot elemző tanulmány a felmérésbe bevont hallgatók válaszai és a kapcsolódó esettanulmányok alapján megállapítja, hogy a hallgatók jellemzően inkább társasági (social), mint szakmai (academic) jellegűnek tartják az Erasmust, és a részvétel iránti motivációban egyértelműen komoly szempont az ún. „fun factor” is (Vossensteyn et al. 2010: 56).¹²⁴

A fentiek alapján talán nem túlzás azt állítani, hogy az Erasmus-programot már az indulásától kezdve, azóta egyre erősödő mértékben egy elég komoly belső ellentmondás terheli, amit akár „Erasmus-paradoxonnak”¹²⁵ is nevezhetünk: az Erasmus úgy működik a szervezését tekintve szakmai programként, hogy közben a programot létrehozó és fenntartó Európai Unió és a benne részt vevő hallgatók számára nem a program szűken értelmezett szakmai vonatkozásai az elsődlegesek.

Ezt a jelenséget a legjobban talán a Robert Merton amerikai szociológushoz köthető manifeszt (nyílt) és látens (rejtett) funkciók fogalmaival lehet leírni. Ennek szemléletes példájaként Andorka Rudolf közismert szociológia tankönyve a luxusautók esetét hozza. Ezek manifeszt funkciója az, hogy a tulajdonosuk gyorsan és biztonságosan tudjon közlekedni, a látens funkció pedig abban rejlik, hogy egy ilyen jármű egyúttal láthatóvá teszi a tulajdonosa magas társadalmi státuszát (Andorka 2006: 76).

A program szervezése alapján az Erasmus manifeszt funkciója az, hogy a hallgatók számára az otthoni tanulmányaik részeként lehetővé tegye bizonyos számú, előre meghatározott kurzus külföldi intézményben történő teljesítését. A program látens funkciója pedig az Európai Unió fentebb bemutatott gazdasági és politikai céljainak a megvalósítása, illetve a részt vevő hallgatók külföldi részképzéshez kapcsolódó személyes elvárásainak

¹²⁴ A hasonló számszerű eredményekből a 2014-es Erasmus Impact Study készítői (Brandenburg et al. 2014) nem vonták le ugyanezt a következtetést. Igaz, a korábbi felméréssel ellentétben ők alapvetően a program hatásait vizsgálták, nem pedig a programban való részvétel fokozásának lehetőségeit, és ezzel összefüggésben az Erasmus hallgatók általi megítélését.

¹²⁵ Az „Erasmus-paradoxon” kifejezést az e könyvben szereplőtől eltérő értelemben Gesa Heym-Halayqa, a berlini Freie Universität Erasmus-koordinátora is használta már. Egy 2014-es előadásában arra az általa észlelt ellentmondásra kívánta felhívni ezzel a figyelmet, hogy miközben az Erasmus a legnagyobb volumenű és így az intézmények számára a legfontosabb mobilitási program, annak kezelését vezetői szinten általában nem tekintik stratégiai kérdésnek (Heym-Halayqa 2014).

(általános külföldi tapasztalatszerzés, nyelvtudás fejlesztése, sok új barát és ismerős szerzése, velük közös élmények stb.) a teljesítése.

Az Erasmus esetében lényegében egy európai gazdasági-politikai projekt akadémiai program formájában való megvalósításáról beszélhetünk. Nem véletlen, hogy az Európai Bizottság részéről a program kezdete óta nincsenek központi, kötelező jelleggel előírt elvárások a hallgatók külföldi időszaka alatt teljesítendő „szakmai minimumra” (pl. teljesített tárgyak, illetve kreditek száma, elérendő tanulmányi átlag) vonatkozóan.¹²⁶ Ahogy a DAAD-nál sok éven keresztül az Erasmus németországi megvalósításáért felelős vezetőként dolgozó Siegbert Wuttig a Süddeutsche Zeitungnak megfogalmazta: *„Nekünk nem csak a szakmai rész fontos, hanem a személyiségfejlődés, az idegen kultúrák és nyelvek megismerése és Európa átélése is”* (Wuttigot idézi Brochhagen 2010).

Azt, hogy a látens funkció jelentősége a legtöbb érdekelt számára egyértelműen nagyobb a manifeszt funkcióénál, az Erasmus+ évfordulós mottója is jól kifejezi: *„Enriching lives, opening minds for 30 years – Emberi életeket gazdagít, látókört szélesít már 30 éve”*. Egy szigorúan szakmai program esetében nyilván inkább az európaiak tudásának gazdagításáról, vagy a kiváló európai szakemberek képzéséről lenne szó.

Az Európai Bizottság Erasmusszal kapcsolatos álláspontját jól mutatja az a 30 éves évfordulóra készült videó is, amelyben Jyrki Katainen, a Bizottság egyik alelnöke, a munkahelyekért, gazdasági növekedésért, beruházásokért és versenyképességért felelős biztos, Finnország korábbi miniszterelnöke emlékszik vissza néhány régi fényképet is mutatva az 1995/1996-os tanévben politikatudományt tanuló hallgatóként a Leicesteri Egyetemen töltött Erasmus-időszakára. Ebben Katainen úgy fogalmaz, hogy bár *„természetesen tanultam is valamit a szakterületem kapcsán, még magasabbra értékelném az egyéb tapasztalatokat, amelyek nagy hatással voltak arra, hogy ki vagyok”*. Ezek közül a multikulturális környezet megtapasztalását, az európai témák iránti érdeklődése megerősödését és azt emelte ki, hogy tudatosodott benne, hogy mennyivel több lehetőség áll rendelkezésére, mint azt korábban gondolta. Utóbbi kapcsán a videó végén azt hangsúlyozza, hogy az Erasmust azért tartja nagyon fontosnak, mert mindenki számára megmutatja, mit is jelent az európai integráció: határok nélküli Európát, azt, hogy az embereknek több lehetőségük van, nem csak a saját országukban tanulhatnak, hanem bárhol Európában, így a program végső soron azt mutatja meg, hogy *„Ez a te kontinensed. Ez a te Európád”* (European Commission 2017d).¹²⁷

Mindezek alapján joggal merül fel a kérdés, hogy az Európai Bizottság miért ezt a jelentős belső ellentmondást hordozó formátumot, az otthoni képzés részét jelentő külföldi fél éveket, illetve tanévek támogatását választotta?

Először is, mint már utaltunk is rá, a teljes külföldi képzés támogatása sokkal költségesebb és így jelentősen kisebb létszámú hallgató bevonását lehetővé tevő megoldás lett volna. Másodszor, a már a JSP-programokat is kedvezően fogadó egyetemi világ nyitott volt az Erasmusra, támogatta a koncepciót, amelyet így könnyű volt gyakorlatba ültetni: a pályázat kiírása, néhány szerződés megkötése, és már indulhattak is az első hallgatók. Harmadszor, és ez talán az előzőeknél is fontosabb szempont: a külföldi részképzés koncepcióját könnyen és logikusan meg lehetett indokolni, a közvéleménnyel elfogadtatni. Az otthoni képzés részét képező kurzusok külföldi teljesítése egy világos, jól kommunikálható cél, ellentétben például azzal, hogy országonként egy adott számú, minden évben véletlenszerűen kiválasztott hallgatónak adnak egy bizonyos összegű „zsebpénzt” azzal a megkötéssel, hogy menjenek pár

¹²⁶ A legtöbb intézmény által alkalmazott irányelv persze az, hogy az egy külföldi fél év alatt is az otthon elvárt 30 kredit körüli értékben kell a hallgatóknak tárgyakat felvennie, és a kiutazás előtt meghatározott tanulmányi kötelezettségek nem teljesítése esetén elméletileg a kapott ösztöndíj részleges vagy akár teljes visszafizetetésével is szankcionálni lehet a kinti tanulmányaikat elhanyagoló hallgatókat.

¹²⁷ Az eredeti angol nyelvű felvétel itt tekinthető meg: https://www.youtube.com/watch?v=G_tAmOzXdKk

hónapra egy másik uniós országba, és ott folytassanak valamilyen szabadon választott tevékenységet.

A külföldi részképzés könnyen és gyorsan megvalósítható koncepciójának a választása olyan szempontból mindenképp helyesnek bizonyult, hogy a formátum a hallgatók körében nagyon hamar ismert és népszerű lett, így a programban való részvétel fokozatosan egyre jelentősebb mértékben nőni tudott. Az már egy másik kérdés, amire az elemzés végén röviden még visszatérünk majd, hogy más lehetséges mobilitási formákhoz (pl. a Franck Biancheri által ajánlott rövidebb idejű tanulmányutak vagy a hallgatók külföldi önkéntes munkája) képest vannak-e olyan különleges előnyei a tanulmányi féléveknek, ami miatt célszerű lehet ennek a mobilitási típusnak az Erasmuson belüli kiemelt szerepét a jövőben is megőrizni?

A fentiek észben tartásával érdemes áttekinteni az „Erasmus-koncepció” gyakorlati megvalósítását, illetve az ennek során az óriási mennyiségi növekedésből következő legfontosabb változásokat és ezek különböző hatásait, vagyis röviden: a program „evolúcióját”.

Az 1987/1988-as első „Erasmus-tanévben” 11 ország 416 intézménye küldött vagy fogadott összesen 3244 hallgatót az Erasmus tanulmányi mobilitás keretében (Teichler – Maiworm – Steube 1990: 19). A 2015/2016-os tanévben ugyanezek a számok: 33 ország, 5222 Erasmus Felsőoktatási Chartával rendelkező intézmény és 303 880 hallgató (European Commission 2017u-v).¹²⁸

A nagyságrendi változást jól érzékelteti, hogy a 2015/2016-os tanévben csak a Magyarországról tanulmányi Erasmusra induló hallgatók száma (2874) majdnem a 90%-a volt a program 1987/1988-as teljes hallgatói létszámának, az Erasmus szakmai gyakorlatra menő magyar hallgatókat (1261) is hozzáadva pedig a 2015/2016-os magyar részvétel már jelentősen meg is haladja a program 1987/1988-as összerurópai résztvevői számát (European Commission 2017q). Egy másik szemléletes hasonlattal: az 1987/1988-as teljes hallgatói létszámot a program 2015/2016 során már néhány nap alatt elérte volna.

Ez a hatalmas növekedés természetesen a program tartalmát is alapvetően átalakította: a kezdetekhez képest a mai Erasmus sok szempontból már egészen más tapasztalatokat ad a részt vevő hallgatóknak. A változás lényegét kiválóan érzékeltetik a Badische Zeitung 25 éves Erasmus-évforduló alkalmából készített összeállításában (Janz 2012) megszólaltatott hallgatók: a spanyol szakos Elisabeth Kabatek, a Salamancai Egyetem egyetlen (ráadásul szőke és kék szemű) német vendéghallgatójaként 1988-ban még szenzációnak számított a többi hallgató körében, a kizárólag spanyolokból álló lakóközössége és általában minden helyi lakos is kíváncsi volt rá, keresték a társaságát, aminek köszönhetően a kint töltött idő végére tökéletesen sikerült elsajátítania a nyelvet.

A több mint húsz évvel később szintén Salamancából visszatérő (ugyancsak szőke és kék szemű) Alina Ganternek teljesen más élményt jelentett az Erasmus: rá a helyiek közül már senki nem volt kíváncsi, a Salamancai Egyetemen ugyanis időközben évi 9000 főre emelkedett a külföldi hallgatók száma. 1988-ban Elisabeth Kabateknek még mindent magának kellett elintéznie és megtalálnia a városban, Alinának a Salamancába érkezésekor már megvolt a szobája, amit egyszerűen egy német barátjától vett át. Az egyetem nemzetközi irodájában bármilyen ügyet angolul is tudott intézni, az otthoni intézménye pedig rendszeresen találkozókat szervez az egyes partnerintézményekbe készülők és már ott tanult hallgatók közt. Alina megfogalmazása szerint „*az Erasmus ma már egyáltalán nem kaland*”. Az őt Salamancában „felváltó”, a megmaradt kinti buszjegyeit is átvevő hallgatótársa, Franziska Mayr ehhez egyetértően azt teszi hozzá, hogy „*az Erasmus-hallgatók által bejárando ösvény már egész jól ki van taposva*”.

¹²⁸ Az Erasmus Felsőoktatási Chartával rendelkező, tehát hallgatók küldésére, illetve fogadására jogosult intézmények közül csak kb. 75% valóban aktív a programban, a 303 880 hallgatónak pedig kb. a negyede már szakmai gyakorlatra menő hallgató.

Alina Ganter salamancai lakótársai Németországból és Belgiumból érkeztek, a legjobb barátai pedig osztrák Erasmus-hallgatók lettek. Spanyol az egész kint tartózkodása alatt tulajdonképpen csak az egyetemi nyelvóráin tanult, az Erasmus-közösség által használt nyelv a néhány spanyol szóval dúsított „Erasmus English” volt. A program megváltozását azonban sem ő, sem Franziska Mayr nem bánják. Szerintük az Erasmus ma éppen a nemzetközi karaktere miatt érdekes: *„Mikor ismerhetne meg valaki ennyi embert ilyen sok országból, ha nem az Erasmus alatt?”* – szegezik a kérdést az újságírónak (Janz 2012).

A program fontos változása az is, hogy a külföldi tartózkodás átlagos ideje országoként jelentősen eltérő mértékben, de jellemzően egyre rövidebb lett, vagyis csökkent azoknak a hallgatóknak az aránya, akik egy egész tanévet töltenek egy másik országban.¹²⁹ Az átlagos Erasmus-hallgatónak így nyilvánvalóan kevesebb ideje és kisebb motivációja van arra, hogy alaposan megismerje a helyi kultúrát és jól megtanulja a nyelvet.

Ahogy azt már a 3.2. alfejezetben áttekintettük, a program hatalmas mennyiségi növekedése az Erasmus szervezeti hátterét is alapvetően átalakította. Az, hogy a kezdetben alulról jövő kezdeményezésre létrejött kis volumenű projektek kari szintű kezelése helyett a jobb áttekinthetőség és kezelhetőség érdekében az Erasmus teljesen érthető módon átállt az intézmények, illetve az intézmények és a Bizottság közötti egy-egy (minden együttműködést átfogóan szabályozó) szerződés rendszerére, majd az Erasmus Felsőoktatási Charta bevezetésével a programmal kapcsolatos minimális elvárásokat is sztenderdizálták, értelemszerűen az Erasmus működtetésének a korábbihoz képest bizonyos mértékű elszemélytelenedését is magával hozta, különösen a nagyobb intézményekben.

Egy több ezer hallgatóval és számos karral rendelkező intézménynek akár több száz Erasmus-partnere is lehet, akik közül nyilvánvalóan nem mindegyikkel egyformán erős a szakmai alapú, az oktatók személyes kapcsolataira épülő együttműködés. Nyilván, ha egy partnerrel folyamatosan rosszak a tapasztalatok, akkor egy idő után nem hosszabítanak vele szerződést, de a cél alapvetően a minél jelentősebb és diverzifikáltabb külföldi kapcsolatrendszer fenntartása. Ez egyszerre presztízskérdés (nyilván minél több partnere van egy intézménynek, annál nagyobb a nemzetközi elismertsége, illetve beágyazottsága), másrészt a saját hallgatók igénye is, hogy minél több lehetséges fogadó intézmény közül választhassanak, ha Erasmusra jelentkeznék. A folyamat eredménye akarva-akaratlanul az Erasmus ipari jellegűvé válása lett. Egy hétköznapi hasonlattal: a sikeres családi kisvendéglő, ahol beszélgetni lehet a tulajdonossal, a nagy népszerűségének köszönhetően idővel átalakult egy vendégek százait kiszolgálni képes, számos munkatársat alkalmazó vállalkozássá.

A nagyobb fogadó intézményekben az idővel egyre jelentősebb létszámú és egyre heterogénebb összetételű „Erasmus-hallgatóság” egyáltalán nem könnyíti meg a nekik szánt kurzusokat összeállító oktatók dolgát: mivel a programban részt vevő országok jelentős részében az érkező Erasmus-hallgatók egy komoly hányada vagy akár a túlnyomó többsége általában nem ismeri a helyi nyelvet olyan szinten, hogy az ottani hallgatóknak kínált tárgyakat felvehesse, számukra többnyire külön, jellemzően angol nyelvű „Erasmus-kurzusokat” kell indítani. A 2012/2013-as tanév során az Erasmus-hallgatók kb. 56%-ának volt az angol a fő külföldön használt nyelve, kb. 11-11% használta alapvetően a spanyol, illetve a francia nyelvet, 9% főleg a németet, 6% az olaszt, 2% pedig a portugált. Ez összesen közel 96%-os arány, az egyéb nyelveken tehát a hallgatók alig 4%-a folytatott tanulmányokat (European Commission 2015b: 66).¹³⁰

¹²⁹ Ez a tendencia, mint korábban már szó volt róla, jelentős részben a Bologna-reform bevezetésével magyarázható. Az 1994 és 2013 közti időszakra vonatkozó részletes adatokat közli: European Commission 2015b: 202-203.

¹³⁰ Hivatalos EU-s publikációban ennél későbbre vonatkozóan sajnos nem volt elérhető ugyanez az adat, de az arányok valószínűleg nem változtak jelentősen. A nem reprezentatív, de több mint 12 ezer (főleg erasmusos) cserehallgató válaszain alapuló ESNsurvey 2016 eredményei is nagyon hasonló számokat mutatnak: a

Az angol nyelvű, direkt a vendéghallgatóknak meghirdetett „Erasmus-kurzusok” esetében, különösen a nagy, sok Erasmus-partnerrel rendelkező intézményekben, a rendkívül heterogén hallgatói összetételre tekintettel a megfelelő szakmai tartalom összeállítása nem egyszerű feladat: a bejövő hallgatók otthon különböző szakokon, más-más évfolyamon, eltérő képzési színvonalon, illetve nyelveken tanulnak, és az angol szakmai nyelvismeretük szintje sem azonos.

Ha egy intézmény „jó vendéglátó” akar lenni, ahol senki sem érzi elviselhetetlenül nehéznek a követelményeket, akkor ez értelemszerűen bizonyos mértékű lefelé nivellálást jelent. Már csak arra tekintettel is, hogy ha a hallgatók esetleg nem tudnák sikeresen teljesíteni a támogatási szerződésük részét képező Learning Agreement dokumentumban felsorolt tárgyakat, akkor a külföldi tanulmányaik végén a nem teljesítés mértékétől függően a kapott uniós támogatást részben vagy akár teljesen vissza kellene téríteniük (Európai Bizottság 2017j: 268).¹³¹ Ami után, ha így történne, nyilván kevésbé pozitív emlékként maradna meg a fogadó intézmény, amelynek, ha híre megy, hogy rendszeresen megbuktatja a vendéghallgatói egy jelentős hányadát, idővel nyilván a külföldi cserehallgatók érdeklődésének a csökkenésével is számolnia kellene.

Az, hogy számos intézmény könnyített „Erasmus-kurzusokat” szervez a vendéghallgatóinak, nem csak egy-két véletlenszerű példa alapján megfogalmazható logikus következtetés, több kutatás empirikus eredményei is egyértelműen erre utalnak. A Balassi Intézet korábban már említett felmérése alapján Bazsalya Balázs például a következőképpen foglalta össze a mobilitásban már részt vett hallgatók tanulmányi tapasztalatait: *„A külföldi oktatás színvonalával kapcsolatban is megoszlottak a vélemények. Ez elsősorban attól függ, hogy az ösztöndíjas hallgató az adott ország diákjaival közösen tanul-e, vagy csak „erasmos órákon” van lehetősége részt venni. A „normál tanrendben” történt oktatás sokkal komolyabb követelményeket támaszt a hallgatókkal szemben, még akkor is, ha az ösztöndíjas hallgatóval elnézőbbek, engedékenyebbek az oktatók. A legtöbb helyen azonban az „erasmos” diákokat külön kurzusokban oktatják. Ezek kevésbé szigorúak, és sok esetben szakmai tartalmuk sem számottevő, viszont a sokszínű nemzetközi közeg miatt a kulturális hozadéka jelentős”* (Bazsalya 2014: 172).

Ugyanerre a jelenségre utal az az Ulrich Teichler által említett tény is, hogy az Erasmus-hallgatók körében az adminisztratív és más gyakorlati nehézségekhez képest jóval ritkábban merülnek fel tanulmányi problémák (Teichler 2011a: 517), pedig ha a fogadó intézmény idegen nyelven oktatott kurzusai legalább olyan nehezek lennének, mint az otthoni (a hallgatók anyanyelvén elérhető) tárgyak, vagy még magasabb követelményeket is támasztanak, logikus lenne, hogy számos hallgatónak nehézségei legyenek ezzel. Az előző alfejezetben bemutatott Lifestyle in Mobility kutatás beszámolója szintén arra a következtetésre jut, hogy az Erasmus-hallgatók jelentős részének az otthon megszokottnál jelentősen kisebb a külföldi fél éve vagy tanéve alatti szakmai leterheltsége, így sokkal több szabadon felhasználható idő áll a rendelkezésükre (Aresi – Marta – Moore 2017).

Mindez összességében a hallgatóknak sincs ellenére: egyrészt átlátják, hogy egy bizonyos mértékben szükségszerű folyamatról van szó, sokaknak a hiányos nyelvtudás miatt a szakmailag nem különösebben tartalmas kurzusok is kellően nehezek, és ami talán a legfontosabb: részképzésről lévén szó, teljesen egyértelmű, hogy a beérkező hallgatók nagy többsége lehetőleg minél kevesebb időt akar könyvtárazással, kutatómunkával, hosszú beadandók írásával, évközi számonkérésekre készüléssel tölteni, hiszen mindezeket az otthoni képzésük részeként „a normál mindennapokban” is megteszik, és a néhány hónapban, amíg

vendéghallgatók 38%-a tanult a fogadó ország nyelvén (ennek 15%-a angolul), 46% egy másik idegen nyelven, ami 95%-ban az angol volt, vagyis összesen 49,4% nyilatkozta azt, hogy a kurzusai angol nyelven voltak. 16% mondta azt, hogy a helyi nyelv mellett egy másik nyelven is hallgatott tárgyakat (Josek et al. 2017: 38-39).

¹³¹ Kivéve természetesen, ha a nem teljesítés vis maiornak tulajdonítható.

külföldön vannak, sokkal inkább szeretnék az adott hely felfedezésével, illetve az újonnan megismert társaságukkal tölteni az időt.¹³²

Ez a társaság pedig jellemzően főleg a többi Erasmus-hallgatót jelenti. Ez sem egy tervezett, hanem a program mennyiségi növekedéséből eredő spontán változás, aminek hatalmas a gyakorlati jelentősége. Az Erasmus-hallgatók számos helyen mostanra egyszerűen olyan sokan lettek, hogy nem olvadnak be a helyiek közé, hanem külön csoportot alkotnak. A külföldi hallgatókat természetesen sehol sem akarták szándékosan „szegregálni”, de ahol a vendéghallgatók nem beszélik a fogadó ország nyelvét, több körülmény logikus következményeként egyértelműen gyengült a helyi integrációjuk.

Először is, az idejük jelentős részében a csak nekik szervezett közös kurzusokon eleve együtt vannak. Emellett nagyon sokan együtt is laknak, mivel a fogadó intézmények jó része praktikus okokból szívesen helyezi el ugyanott a vendéghallgatókat, akik pedig nem kollégiumban laknak, azok nehezen találnak helyi hallgatókat közös lakásbéreléshez. A helyiek ugyanis jellemzően egy-két félévnél hosszabb időtávban gondolkodnak, és sokan elzárkóznak attól, hogy „otthon” is idegen nyelven kelljen beszélniük, illetve, hogy részt vegyenek a sok Erasmus-hallgatóra jellemző intenzív társasági életben, házibulik szervezésében. Az egyetemeken olvasható albérleteket kereső, illetve kínáló hirdetésekben így gyakran szerepel a „No Erasmus students” kitétel (Janz 2012).

A külön tanulás és lakás mellett legalább ilyen fontos nehézség az Erasmus-hallgatók helyi integrációja szempontjából, hogy az Erasmus-program „hőskorához” képest, mikor egy-egy intézményben csak néhány vendéghallgató volt, a külföldi hallgatók már egyáltalán nem különlegeseek a helyi társaik számára, így nem igazán mutatnak irántuk érdeklődést. Ebbe persze az is belejátszik, hogy sokan nem beszélnek megfelelő szinten idegen nyelven, jellemzően leterheltebbek és kevesebb szabadidejük van, mint a vendéghallgatóknak, ráadásul megvan a fix baráti körük, amelybe csak időlegesen tudnák bevonni a cserehallgatókat, ami az ő nézőpontjukból így nem feltétlenül éri meg az erőfeszítést. Mindemellett, egyfajta ördögi körként, ha azt tapasztalják, hogy a külföldiek folyamatosan együtt vannak, sok helyi hallgató, aki egyébként nyitott lenne a vendéghallgatók iránt, nem mer kezdeményezően fellépni (Aresi – Marta – Moore 2017; Josek et al. 2017). A folyamat eredménye az, hogy, mint az ESNsurvey 2016 adatai is mutatják, a vendéghallgatók többsége, miközben a külföldi barátok szerzésével kapcsolatos elvárásai nagyjából teljesülnek, a helyi hallgatók köréből általában jóval kevesebb barátot tud csak szerezni, mint amire eredetileg számított (Josek et al. 2017: 53-54).

Az Erasmus-hallgatók oldaláról nézve ebben nagyon fontos szerepet játszik az is, hogy a program első éveivel szemben már nem is szorulnak rá arra, hogy mindenképpen keressék a helyi hallgatók társaságát. Elég sokan vannak ugyanis ahhoz, hogy nem csak saját kurzusokat, hanem saját erasmusos szabadidős programokat is szervezzenek számukra, illetve ők saját maguknak. Ebben a fogadó intézmények többségében kiemelt szerepe van a már többször említett Erasmus Student Network (ESN) nemzetközi diákszervezetnek.

Mint az a nevéből is kiderül, ez a hallgatói szervezet maga is az Erasmus-program „gyermeke”. 1989-ben alapította néhány lelkes korábbi Erasmus-ösztöndíjas „Students helping students” mottóval és azzal a céllal, hogy a fogadó intézményben a helyi diákok segítsék az oda érkező külföldi (nem csak erasmusos) vendéghallgatók minél zökkenőmentesebb helyi tartózkodását, illetve integrációját. A részben az Európai Uniótól kapott támogatásból működő, non-profit és politikailag semleges diákszervezet mára már 40 ország több mint ezer felsőoktatási intézményében rendelkezik helyi csoporttal, amelyek

¹³² Helen Margus, észt Erasmus-nagykövet, aki Görögországban töltött egy szemesztert, a következőt írja erről: „It wasn't so much about what I learnt; it was more about what I experienced. Knowledge can be acquired anywhere, it is the whole experience that matters” (European Commission 2012: 21).

keretében kb. 15 ezer önkéntesük jelenleg évente nagyjából 200 ezer vendéghallgató számára igyekszik megkönnyíteni, illetve kellemessé tenni a külföldön töltött időt mentor- és buddy programok,¹³³ valamint különböző, a vendéghallgatókat bevonó projektek és szabadidős programok szervezésével. Az ESN emellett különböző, a vendéghallgatókat érintő témákban önállóan vagy konzorciumi partnerként társadalmi célú kampányokat és kutatásokat is folytat. 2005 óta például minden évben on-line kérdőíves felmérést is végez a vendéghallgatók között a mobilitásuk kapcsán szerzett tapasztalataikról, amelynek eredményeit a weboldalukon is elérhető ESNsurvey sorozatban teszik közzé.¹³⁴

Az Erasmusban való részvétel gyors növekedése az ESN tevékenységére is nagy hatással volt. Egy-egy nagyobb intézményben a néhány tucat önkéntesük több száz, vagy egyes esetekben akár ezer fölötti számú vendéghallgatóval is foglalkozik. Azokban az országokban, ahol a helyi nyelv ismeretének hiányában kevésbé tudnak integrálódni a hallgatók, a viszonylag kis létszámú önkéntesek akarva-akaratlanul gyakran inkább az „Erasmus-csoportok” belső kohézióját erősítik a vagy eleve csak nekik meghirdetett, vagy a helyi hallgatók számára is nyitott, de az angolnyelvűség és a sokszor jelentős részvételi díjak miatt őket jellemzően jóval kevésbé érdeklő programokkal.¹³⁵ Sok intézményi ESN szervez a félévek elején integrációs hetet különböző játékokkal és városi programokkal, majd a félév során egy- vagy többnapos utazásokat (túrák, sítábor, városnézések stb.), valamint egyáltalán nem mellékes módon „Erasmus-bulikát”. Vannak helyek, ahol akár minden hétre jut egy-két ilyen, gyakran valamilyen tematikával, például minden résztvevő valamilyen színbe öltözik, vagy végig egy megadott stílusú zene szól.

Ahogy a Lifestyle in Mobility kutatás során kapott hallgatói visszajelzésekből kiderül, a külföldi tanulmányi idő alatt egy közös nemzetközi társaságban maradó hallgatók közül a „making the most out of it” attitűd jegyében sokan igyekeznek a rendelkezésükre álló hónapokból szórakozás és társasági élet tekintetében a lehető legtöbbet kihozni, főleg mivel külföldön általában az otthon szokásosnál kevesebb tanulmányi kötelességük van, és értelemszerűen hiányoznak az otthoni szociális kötöttségeik is. Ezekben a hallgatókban az Erasmus alatt nem merül fel, hogy (az egyik interjú alany megfogalmazása szerint) „*mit mondana az anyukájuk, ha hajnali ötkor érnek haza*”. Ezek a hallgatók az alkoholt is tudatosan használják a bulikon a gátlásaik oldására, az „Erasmus-hangulat” megteremtésére. Sok hallgató számára az Erasmus így a megszokott kötöttségektől mentesen a lehetséges maximumig fokozott társasági élet és szórakozás ideje. A felmérésben megkérdezett egyik bejövő hallgatókkal foglalkozó önkéntes szerint sokan úgy gondolják, hogy „*it is the time to be crazy*” (Aresi – Marta – Moore 2017: 6-7).¹³⁶

Bár a kutatás ezzel nem foglalkozott, nyugodtan hozzá lehet tenni, hogy erre az attitűdre jelentős hatása lehet annak is, hogy egy külföldi részképzés esetében a tanulmányi kötelességek esetleges nem teljesítése a hallgatók többségének nem jelent pszichésen

¹³³ Egy-egy erre vállalkozó helyi hallgató biztosítása az érkező hallgatóknak, akik segítenek a különböző gyakorlati dolgok intézésekor, illetve, ha bármilyen kérdés vagy probléma merülne fel a vendéghallgatók tartózkodása során. Magyarországon ugyanerre elterjedt a tandem partner elnevezés is. Néhány más országban tandem partnereknek azokat a hallgatókat nevezik, akik azt vállalják, hogy egymás anyanyelvére tanítják az érdeklődő hallgatótársukat.

¹³⁴ Az ESN történetéről, deklarált céljairól és különböző tevékenységeiről a szervezet központi honlapján (<https://esn.org/>) lehet részletesen tájékozódni. Az ESN önképe iránt érdeklődő olvasónak a szervezet alapításának 25. évfordulója alkalmából készített „THISisESN – the Erasmus Student Network” című rövidfilm is érdekes lehet: <https://www.youtube.com/watch?v=WQ071yzhUxI>

¹³⁵ Az ESNsurvey 2016 egyik fontos megállapítása, hogy a vendéghallgatók szabadidős programjainak több, mint 75%-a olyan volt, amin alig, vagy egyáltalán nem vettek részt a helyi társaik (Josek et al. 2017: 52).

¹³⁶ Ugyanezzel a jelenséggel kapcsolatban az Európai Parlament megbízásából készült korábbi tanulmány egy, a portugáliai Bragába kiutazó hallgatót idéz: „*I participated in ERASMUS, because it is a fun program: you meet new people and have fun with other exchange students. I just used the time abroad as some time off from normal life*” (Vossensteyn et al. 2010: 56).

elviselhetetlen kockázatot. A legrosszabb, ami elképzelhető, hogy vissza kell fizetni a teljes támogatást, és bizonyos idővel csúszik az otthoni diplomaszerezés. A tanulmányok sikeres befejezése azonban egyáltalán nincs veszélyben, szemben azokkal a vendéghallgatókkal, akik egy teljes képzés elvégzése céljából érkeznek: egy másik kontinensről egy egész mesterképzésre jövő hallgató, akinek a családja részéről ez egy nagyon komoly befektetés, valószínűleg háromszor is meggondolja, hogy bármi olyasmit csináljon a szabadidejében, amiért esetleg megszüntethetik a hallgatói státuszát, és szégyenszemre haza kellene mennie a megcélzott diploma nélkül.

A fentiek mellett fontos megemlíteni még azt a szomorú, de érthető tendenciát, hogy az elmúlt évtizedben, főleg a gazdasági nehézségek által leginkább sújtott dél-európai országokból, egyre több lett az olyan hallgató, aki az Erasmus-mobilitásban nem egyéni érdeklődés és ambíció alapján vesz részt, hanem azért, mert a tanulmányaik egy-két Erasmus-félévvel való meghosszabbítása az egyetem után fenyegető munkanélküliség egy vonzóbb alternatívájának tűnik. Ők abban reménykednek, hogy a külföldi tapasztalatoknak és a jobb nyelvtudásnak köszönhetően később valamivel nagyobb esélyük lesz pályakezdőként állást találni. Ha otthon nem megy, akkor akár külföldön is. A nehéz gazdasági helyzetű déli országok hallgatóinak az átlagnál magasabb várakozásait az Erasmusnak a munkerőpiaci esélyeket javító hatásait illetően az Erasmus Impact Study is megemlíti, és egy portugál hallgatót idéz: „*Nincsenek állások, úgyhogy egy Erasmus-programban való részvétel az egyetlen lehetőségünk*” (Brandenburg et al. 2014: 74).

Az Erasmus foglalkoztatást segítő eszközként, egyfajta szociálpolitikai intézkedésként történő értelmezése, illetve „használat” egyébként teljesen indokolt, amennyiben a programot egy nagy volumenű európai gazdasági, illetve foglalkoztatáspolitikai projektnek tekintjük. A hallgatóik nagyobb arányú részvételét, és ezzel közvetve a magas fiatalkori munkanélküliségi ráta csökkentését az érintett országok is egyértelműen támogatják. Spanyolország például a kimenő hallgatókra vonatkozó hivatalos nemzeti mobilitási célkitűzését korábban egyenesen abban jelölte meg, hogy fokozza a spanyol hallgatók Erasmus-részvételét „as much as possible” (Wächter 2011: 178). Csak Lengyelországban a 2008/2009-es tanévi 860-as létszámról a 2015/2016-os tanévre 3314 főre nőtt a spanyol Erasmus-hallgatók száma.¹³⁷ 2011 tavaszán, a szerző Erasmus-időszaka alatt Varsóban is ők tették ki az Erasmus-hallgatóság egy jelentős hányadát. A velük kapcsolatos tapasztalatok alapján azt kell megállapítani, hogy ami foglalkoztatáspolitikai megfontolások alapján egyértelműen méltányolhatónak, sőt hasznosnak nevezhető törekvés, az az Erasmus szakmai jellegének nem feltétlenül tesz jót.¹³⁸

Az Erasmus „evolúcióját” áttekintve még egyszer hangsúlyozni kell, hogy az Erasmus-program a hasonló profilú és szakmai színvonalú intézmények közötti horizontális mobilitást támogatja, és az alapvető cél nem egy kiválósági program, hanem egy minél több intézmény minél több hallgatóját bevonó, minél nagyobb társadalmi hatást elérő program működtetése. Az Erasmus indulásakor az első résztvevők még nyilvánvalóan a legjobb és leginnovatívabb, a nemzetközi együttműködést kiemelten fontosnak tartó intézmények és az ő hallgatóik voltak. A program viszonylag gyors kiterjesztése az európai felsőoktatás szinte egészére logikus módon az átlagos és az átlag alatti szakmai színvonalat képviselő intézmények és az ő hallgatóik bevonását is jelentette.

Az „Erasmus-turizmus” jelensége kapcsán értelemszerűen nem beszélhetünk egzakt adatokról, de néhány rendelkezésre álló statisztika alapján a következőket elég nagy

¹³⁷ A számadatok forrása: European Commission 2010c Annex 2; European Commission 2017v: 33.

¹³⁸ Spanyol hallgatók alkotása a „The official ERASMUS HYMN: Cheers For Erasmus!” című, Erasmust népszerűsítő pár perces videó is: <http://www.youtube.com/watch?v=tIw5u-SWBjc> A program szakmai hírnevét biztosan nem öregbíti, de a készítő jó szándéka nyilvánvaló, és számos nyelven meg lehet belőle tanulni az „Egészségedre!” kifejezést.

valószínűséggel lehet állítani: az Erasmus-hallgatók nagyjából fele tanul angol nyelven, ami, ha az angol oktatási nyelvű országokba menőket levonjuk, azt jelentheti, hogy kb. 35-40% jár a jellemzően csak a vendéghallgatóknak meghirdetett „Erasmus-kurzusokra”¹³⁹, ahol elméletileg felmerülhetnek a helyi hallgatókhoz képest jelentősen könnyített elvárások.

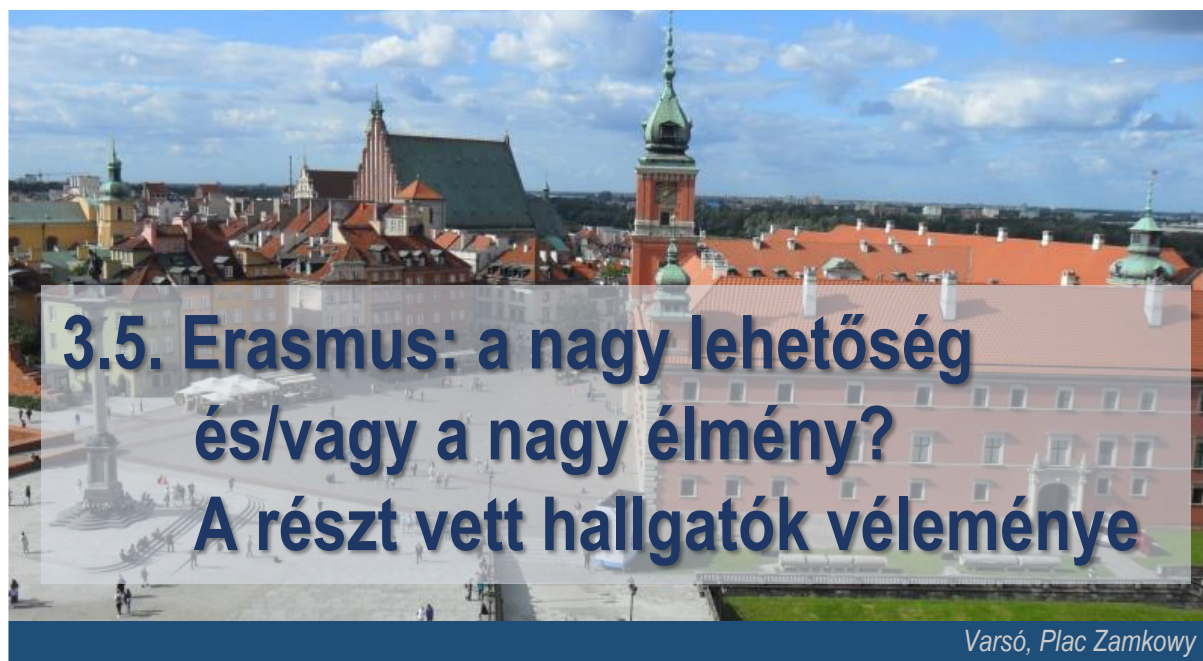
A két említett nagy volumenű hallgatói felmérés (Vossensteyn et al. 2010; Brandenburg et al. 2014) adatai szerint 30-40%-ra tehető azon hallgatók aránya, akik számára fontos mobilitási motiváció, hogy egy kellemes, laza félévük vagy tanévük legyen külföldön, a Lifestyle in Mobility kutatás eredményei szerint pedig a hallgatók kb. 40%-ára jellemző, hogy külföldön jelentősen gyakrabban járnak szórakozni, mint otthon, és több mint 70% azok aránya, akik a külföldi tartózkodás alatt időnként komoly mennyiségű alkoholt fogyasztottak, 47% akár heti három vagy több alkalommal is (Aresi – Marta – Moore 2017: 8-11).

Az Erasmust jelentős részben a vendéghallgató társaikkal közös szórakozással töltő, a külföldi időszakot tudatosan főleg erre szánó hallgatók aránya így összességében kb. 30-50% lehet. Ez az arány valószínűleg azokban az országokban magasabb, ahol a vendéghallgatók közül szinte senki nem ismeri a helyi nyelvet, illetve azokban az intézményekben, ahol általában is kevésbé szigorúak a hallgatókkal szembeni követelmények, és azokban az egyetemi városokban, amelyek turisztikai szempontból általában is az átlagnál jóval vonzóbbnak számítanak. Ahol ezen tényezők mindegyike adott, ott az „Erasmus-turisták” aránya különösen magas lehet, ahol pedig ezek egyike sem jellemző, ott valószínűleg az átlagnál jóval kevesebb a külföldi tanulmányi időszak során elsősorban szórakozni akaró hallgató.

Nem lehet azonban eléggé hangsúlyozni, hogy bárhová is megy egy hallgató, minden esetben csakis személy szerint rajta múlik, hogy mit hoz ki az adott városban, illetve intézményben történő tartózkodásából a szakmai és személyes fejlődését tekintve. És önmagában az, hogy valaki esetleg akár heti két-három alkalommal is hajnalig bulizik, még egyáltalán nem zárja ki, hogy a külföldi tanulmányi időszakát egyébként nagyon is hasznosan töltötte. Ezzel együtt persze nem állítom, hogy az „Erasmus-turizmus” jelensége nem vet fel jogos kérdéseket. Ezekkel részletesen a 3.6. alfejezetben foglalkozunk majd.

A következő alfejezet az Erasmusban már részt vett hallgatók programmal kapcsolatos véleményét mutatja be. Hogyan látják a programot azok, akik saját személyes tapasztalatokkal rendelkeznek az Erasmusban való részvételről? Mik voltak számukra a program valós értékei, mit kaptak az Erasmustól? Egyáltalán, mire jó szerintük valójában az Erasmus-program?

¹³⁹ Az ESNSurvey 2016 válaszadói közül 30,2% mondta azt, hogy főleg vagy kizárólag a többi vendéghallgatóval közösen voltak órái, 18,4% nagyjából azonos arányban tanult együtt külföldi és helyi hallgatókkal, a többieknek pedig főleg vagy kizárólag helyi hallgatókkal közös kurzusai voltak (Josek et al. 2017: 39).



Természetesen nem egyszerű feladat a programban részt vett hallgatók véleményét összefoglalni, hiszen a 33 programország több ezer intézményébe, sőt a program globális nyitása óta korlátozott mértékben már programországokon kívüli intézményekbe is lehet Erasmus-ösztöndíjjal utazni, és nyilván minden egyes intézményben, sőt azon belül az egyes karokon és intézetekben is eltérő tapasztalatokat lehet szerezni, arról nem is beszélve, hogy minden hallgató más-más személyiséggel, anyagi és szakmai háttérrel érkezik, ami mind alapvetően befolyásolja a kint töltött idő értékelését.

Mindezzel együtt is, az Erasmus külső „ítészektől” független, reális megítélése egyértelműen az, amit a hazatérő hallgatók gondolnak a programról. Ennek megfelelően a hallgatók túlnyomó többsége által említett pozitívumokat tekintjük a program valóban létező és számottevő előnyeinek. Érdekes megkülönböztetni persze a hallgatóknak a hazatérésük után közvetlenül, még a friss élményeik hatása alatt tett, és így a program jelentette azonnali benyomást rögzítő megnyilatkozásait, illetve a később, bizonyos idő elteltével, akár hosszú évek múlva megfogalmazott visszaemlékezéseket, amelyek már inkább az Erasmus tartós hatásairól adnak számot. Összességében nyilván az utóbbi, tartósnak tekinthető hatások a fontosabbak, de igen figyelemre méltó, hogy az éppen csak visszaérkezett hallgatók túlnyomó többsége milyen nagy hatást, mennyi pozitív változást tulajdonít a programban való részvételének, így a tartósnak bizonyuló „Erasmus-hatások” vizsgálata előtt az azonnali „Erasmus-összbenyomással” is mindenképpen foglalkozni kell.

Ennek kapcsán a legfontosabb, korábban is idézett adat egyértelműen a rendkívül magas elégedettség a mobilitás egészére vonatkozóan: ahogy ez az Erasmus+ 2016. évi beszámolójában is olvasható, az Erasmus+ első három éve során a programban részt vett hallgatók 95%-a volt „in general” elégedett a mobilitási tapasztalatával (European Commission 2017u: 19). Mivel ez egy minden résztvevő által kötelezően kitöltendő on-line értékelés eredménye, az adat értelemszerűen közel 100%-ban reprezentálja a hallgatók véleményét. Tekintettel arra, hogy a kérdőív kitöltésére már a mobilitási időszak után, valamennyi követelmény sikeres teljesítését követően kerül sor, ha egy hallgató valójában nem lenne elégedett a külföldi tapasztalataival, ennek mindenfajta negatív következmény nélkül hangot tudna adni az értékelésben, így a nagyon magas elégedettségi mutató biztosan valós véleményt fejez ki, nem érdemes „megszépített”, a támogató elvárásainak megfelelni

akaró válaszokat feltételezni. Az éppen hazatért Erasmus-hallgatók óriási többségének az elégedettsége tehát egy objektív ténynek tekinthető.

A hallgatók külföldi tapasztalatainak részleteiről a főleg számszerű értékelést kérő központi kérdőív mellett a hallgató küldő intézményében leadandó írásos beszámolókból lehet többet megtudni. Ezeknek nincs Európa-szerte sztenderdizált formája, az egyes küldő intézményeken, illetve, ahol beleszólnak ennek a szabályozásába, az egyes nemzeti mobilitási irodákon múlik, hogy milyen terjedelmi és tartalmi követelményeket állítanak fel, valamint, hogy a hallgatónak milyen határidőn belül kell elkészíteniük a beszámolót. Jellemzően 3-5 oldal terjedelmű írásokról van szó; konkrétan elvárt tartalmi elemek, illetve ezek sorrendje általában nincsenek meghatározva, hanem azt a feladatot kapják a hallgatók, hogy minél több olyan információt foglaljanak bele, ami a később ugyanarra a helyre kiutazók hasznára lehet. A beszámolók deklarált célja ugyanis pontosan a későbbi hallgatók hasznos, gyakorlati információkkal való segítése. Ebbe a külföldön töltött idő minden vonatkozása beleértendő: szállás, közlekedés, egyes tantárgyak követelményei, szabadidős programok, bevásárlás, étkezés stb.

A beszámolóírás kötelezettsége azonban egyúttal a rövid ideje hazaérkezett hallgatók számára az első lehetőség is, hogy elkészítsék a kint töltött idő „mérlegét”, átgondolják az élményeket, tapasztalatokat, és ezek alapján írásban összegezzék mindazt, amiről úgy gondolják, hogy a később kiutazók számára releváns. Mivel a hallgatók többsége komolyan veszi ezt a kötelességét, és valóban segíteni akar a később kiutazóknak, a külföldi tartózkodás számos elemére kitérnek¹⁴⁰, írásaik egyfajta „memoárrá” is válnak, gyakran megemlítve a későbbi kiutazók segítése szempontjából gyakorlatilag érdektelen, de nekik személy szerint fontos élményeket, benyomásokat is, amelyek meghatározóak voltak a program értékelése szempontjából. A néhány oldalas Erasmus-beszámolók így kiváló lehetőséget adnak a mobilitás azonnali hatásainak felmérésére, egy hiteles pillanatképet adnak arról, hogy az éppen hazatért hallgatók hogyan értékelik a még egészen friss tapasztalataikat és élményeiket.¹⁴¹

A következő oldalakon egy esettanulmányként a szerző 2012-es szakdolgozatának részét képező, a Budapesti Corvinus Egyetemről kiutazott hallgatók által írt beszámolókról készített kvalitatív elemzése következik, számos hallgatói idézettel.

A szakdolgozatom írására készülve, a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Irodájában részmunkaidőben végzett szakmai gyakorlatom alatt összesen 145 hallgató beszámolóját olvastam el. Ezeket véletlenszerűen választottam ki, nagyjából azokat a 2011/2012-es tanév őszi félévére vonatkozó beszámolókat, amelyek az átlagosan 20 órás heti munkaidőm alatt érkeztek be, és amelyek kapcsán én rögzítettem a beérkezés tényét, illetve ellenőriztem a beszámolók terjedelmét és olvashatóságát is. Ezek mellett kb. 30%-ban az egyetem honlapján elérhető, korábbi félévek során írott beszámolókat, az esetleges változások nyomon követésének szándékával. A mintában helyet kaptak szakmai gyakorlatra menő hallgatók beszámolói is. Mivel valamennyi beszámolót anonim módon kezeltem, azok idézésekor értelemszerűen nem fogom említeni a szerzők nevét. Az egyetem honlapján a „Corvinus & világ” menüpont alatt jelenleg már csak 2012/2013-as, illetve annál későbbi

¹⁴⁰ A beszámolók jelentős részében így nagyon sok gyakorlati tippet, tanácsot olvashatnak az adott hely iránt érdeklődők. Hol érdemes megszállni, milyen módon a legjobb kiutazni, milyen a helyi közlekedés, mit érdemes mindenképp megnézni a környéken, stb. Mindezek kapcsán általában komoly hangsúlyt kap az is, hogy mikkel lehet spórolni, ami jól mutatja, hogy az esetek többségében az ösztöndíjon felül komoly többletköltségeket igényel a külföldi tartózkodás. Sokan felsorolják, mire jár diákkedvezmény, amire itthon nem, hol éri meg legjobban bevásárolni, illetve, hogy miket érdemes inkább itthonról kivinni.

¹⁴¹ A hallgatói beszámolók így kiváló kiindulást jelenthetnek a különböző társadalomtudományokat művelő kutatók számára. Mivel a beszámolóírás kötelező, az egyes intézmények hallgatóival kapcsolatban reprezentatív következtetéseket lehet megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy mit tartottak különösen fontosnak a külföldi útjuk során, mit emeltek ki az átlagosnál többen, illetve kevesebben, stb.

beszámolók olvashatók, ezek közül a könyv jelen alfejezetét írva 2017. október során minden országra vonatkozóan véletlenszerűen kiválasztottam és átolvastam az adott ország méretétől és a partnerintézmények számától függően 2-4 beszámolót, összesen 74 darabot. Ezek alapján a 2012-es eredményekhez képest nincs kimutatható változás, azok továbbra is relevánsnak tekinthetők.

Természetesen nem állítom, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóinak a tapasztalatai teljes mértékben általánosíthatóak lennének valamennyi Erasmus-hallgatóra vonatkozóan. Az intézmény a különböző rangsorok szerint egyértelműen az egyik legjobb a hazai egyetemek közül, és kiemelkedően sok Erasmus-partnere van. Jelentősen kevesebb partnerrel rendelkező, illetve a különböző mutatóik alapján az átlagosnál gyengébb színvonalú intézmények hallgatói esetében valószínűleg kimutathatóak lennének bizonyos különbségek. Azonban, mint látni fogjuk, a hallgatói vélemények a legfontosabb kérdések kapcsán annyira egy irányba mutatnak, hogy alapvető különbségek valószínűleg más intézményekben sem tapasztalhatók. Ugyanerre utalnak az alfejezet második részében bemutatott hazai és nemzetközi kutatási eredmények is.

Fentiek után nézzük magukat a corvinusos hallgatók által írt beszámolókat. Ezek első és legfontosabb közös eleme, hogy összességében minden egyes hallgató pozitívan értékelte a külföldi tartózkodását, ami így egyértelműen megért számukra minden kapcsolódó időbeli és anyagi ráfordítást. Ehhez még igen sokan hozzátették azt is, hogy életük egyik legjobb, ha nem éppen a legjobb időszakáról volt szó, számos hallgató explicit módon is biztatta a beszámolója olvasóit a jelentkezésre. Egy Spanyolországba kiutazó hallgató szavaival: *„Bárhova is jutsz cserediákként, az egyszeri és soha vissza nem térő élmény lesz, add át magad neki és használd ki; engem Coruña-ba vitt a sors, s cseppet sem bántam meg”*. A hallgatók összességében rendkívül pozitív benyomását és azt a szándékot, hogy másokat is segítsenek abban, hogy hasonló tapasztalatokat szerezzenek, jól mutatja az is, hogy bár ez nem kötelező, a beszámolók íróinak közel fele az e-mail címét is feltüntette a beszámolója végén, hogy az adott hely iránt érdeklődő hallgatók meg tudják őket keresni, ha valamilyen kérdésük lenne.

Mindezzel együtt is, a beszámolók jelentős hányadában utaltak rá, hogy azért voltak nehézségek és mélypontok, amiken túl kellett jutni, de ezek utólag már nem tűnnek „vésszesnek”. Ez egy nagyon érdekes kérdést vet fel: vajon a hallgatók valóban szinte végig jól érzik magukat külföldön, és csak nagyon ritkán érzik magukat idegennek, egyedül stb, vagy igazából csak utólag, visszanézve alakul ki az a szinte teljesen pozitív összbenyomás, ami tartósan megmarad? E könyv szerzője például a varsói féléve alatt az otthoni baráti körének írt hosszabb-rövidebb beszámolóit újraolvasva úgy látja, hogy a valóságban sokkal többször érezte magát kellemetlenül és idegenül, mint amire utólag emlékszik. Hosszú távon persze nyilván a későbbi percepció a fontosabb,¹⁴² de a téma mindenképp megérdemli a további kutatást a pszichológiával foglalkozók részéről. Az összes egyetemi beszámoló között egyetlenegy volt egyébként, amelynek a szerzője (azzal együtt, hogy hasznosnak érezte a tapasztalatot), végig rosszul érezte magát. Érdekes módon viszont egy másik ugyanoda kiutazó azt írta a helyről (Dublin), hogy *„aki itt nem érzi otthon magát, az sehol sem fogja”*, tehát a megítélés nyilván nagyobb mértékben függ a kiutazó személyiségétől, mint egy bizonyos hely adottságaitól.

Szinte minden beszámolóban az Erasmus-ösztöndíj fontos hozadékaként említették a nyelvtudás, az alkalmazkodó képesség és főleg az önismeret fejlődését. Azáltal ugyanis, hogy a hallgatókat fizikailag „kiragadja” a megszokott környezetükből, a külföldi tartózkodás az újonnan megismert dolgok és a hazaiak közötti folyamatos összehasonlításra, és ebből eredően állandó elgondolkodásra készíti őket, akik így az egész addig megszokott

¹⁴² A Nobel-díjas elbeszélő Gabriel García Márquez gyakran idézett véleménye szerint *„Az élet nem az, amit az ember átélt, hanem az, amire visszaemlékszik, és ahogy visszaemlékszik rá, amikor el akarja mesélni”*.

„világukat” egy más, külső és ezért „objektívebb” nézőpontból szemlélhetik. A külföldi félév alatt a hallgatók folyamatosan gondolkodnak azon is, hogy mi is a haszna és értelme annak, hogy az adott helyen vannak, és nem otthon. Az Erasmus szakmai gyakorlata végén az egyik hallgató végül a következő, tömör és kifejező módon foglalta össze, hogy miben találta meg a külföldi tapasztalatszerzés értelmét: *„mert van valami, amiért kiemelik az ember önéletrajzát a többieké közül, és ez jó. Ami miatt szerintem még ennél is inkább megéri, az egyrészt, hogy lesz mit mesélni. És ezt sosem szabad alábecsülni. Másrészt látni, hogy mi az, amit itt jobban csinálnak, mi az, amit nem. Van, amit nem lehet netről megtanulni, tapasztalni kell, azért, hogy ezzel is többek legyünk, és hogy másoknak át tudjuk adni ezt a tudást. Nagyon bölcsnek hangzottam, de tényleg így van, aki nem hiszi, járjon utána”*.

Nagyon fontos, a beszámolók jelentős többségében említett pozitívum volt még a barátok és ismerősök szerzése különböző országokból, illetve általában a nemzetközi közeg megtapasztalása. Egy Münsterben tanult hallgató így írt erről: *„Néhány hónapra a gyakorlatban is világpolgár voltam, és talán sok embernek sikerült egy darabot átadni Magyarországból is”*. Egy Svájcban tanult hallgató értékelése: *„Életre szóló barátságokat kötöttem, és tudom, ha egyszer kedvet kapok, hogy elutazzak Németországba, Finnországba, Kínába, Szingapúrba, Spanyolországba, Lettországra, vagy épp vissza akarok menni Svájcba, csak egy üzenetembe kerül, és lesz hol megszállnom. Hihetetlenül jó érzés, hogy kinyílt előttem a világ”*. Egy Varsóban tanult hallgató a kinti társaságáról: *„Nagyon gyorsan eltelt ez a félév, mivel az órákon kívül azért elegendő szabadidő volt, amit leginkább a többi Erasmusos (sic!) diákkal töltöttem el. A jól összekovácsolódott társaságtól nagyon nehéz volt a búcsúzás, mert tudtuk azt, hogy ha még találkozunk is a jövőben, az már teljesen más lesz, mint korábban, nem beszélve arról, hogy a különböző országokból verődött banda nehézkesen tudja megoldani a jövőbeni találkozást úgy, hogy mindenki ott tudjon lenni”*. Egy Koppenhágából hazatért hallgató pedig egészen meghatóan ír az erasmusos barátairól: *„Nagyon a szívembe zártam azt a társaságot, ha rájuk gondolok, még most is felrémlenek az élmények és megmelengetik a szívemet”*. Elég sok hallgató írt arról is, hogy a kinti társaságával milyen helyekre mentek kirándulni az Erasmus alatt, és ezek kapcsán is megfogalmazott tanácsokat, illetve ajánlásokat.

Figyelemre méltó, hogy ahhoz képest, hogy a később kiutazók szempontjából ez teljesen mellékes, milyen sok beszámolóban utaltak a hallgatók egyes, a kinti tartózkodásuk alatt tapasztalt kellemes „esetlegességekre”, számukra kedves apró pozitív élményekre. Egy Milánóban tanult hallgató ennek kapcsán azt írta, hogy *„az Erasmus-időszakban legfőképpen az volt a jó, hogy minden nap láttam valami olyasmit, amire rá lehetett csodálkozni”*. A legkülönbözőbb helyeken megforduló corvinusos hallgatók számos ilyen „kellemes esetlegességről” számoltak be, például egy mediterrán botanikus kertben szakmai gyakorlatot végző hallgató számára nagy élmény volt, hogy a munkahelyéről vihette haza a saját szedésű déligyümölcsöket; egy másik hallgató nagyon szívesen gondol vissza egy gyönyörű tengeri viharra, amit egy szikla tetejéről nézett végig; egy Genovában tanult hallgatónak sikerült olyan albérleti helyet találnia, ami egy helyi pizzeria fölött volt, ahol aztán a házban lakóként később mindig kedvezményt kapott; egy Londonban tanult hallgató pedig említésre érdemesnek látta, hogy a kollégiumban, ahol lakott, egy keresztény gyülekezet rendszeresen tartott gitáros-énekes rendezvényeket, ahol őt is mindig szívesen látták, annak ellenére, hogy esze ágában sem volt „megtérti”. Valószínűleg a hallgatók még nagyobb aránya rendelkezik hasonló kis történetekkel, mivel ilyenekre a saját beszámolójában annak idején például jelen munka szerzője sem tért ki, annak ellenére, hogy maga is számos szerethető „bagatell” emlékekkel rendelkezik, amelyeket az Erasmus-félév legfontosabb hozadékai között tart számon.¹⁴³

¹⁴³ Esetében egyértelműen ilyen például az, hogy az egyetemi lengyel kurzus egy egykori főúri palota egyik kisebb helyiségében zajlott, ahova egy vörös szőnyeges díszlépcsőn lehetett feljutni. Maig hiányzik némelyik

Elég sok hallgató említette azt is, hogy visszavágyik a külföldi fél éve helyszínére. Egy másik Koppenhágában tanult hallgató, aki részletesen leírja, hogy milyen kellemetlen körülmények között lakott egy felújítás alatt álló épületben, a felújításon dolgozó vendégmunkások társaságában, a következőképpen fejezi be a szállása ismertetését: „*Elhiszem, ha ez így elsőre nem hangzik túl optimális szállásnak, de ennek ellenére, ha megtehetném, még mindig ott ébrednék a Tuborg utca XX alatt*”. Azok esetében, akik a külföldi fél évet különösen nagy élményként élték meg, sokszor valóban nagyon nehéz visszatérni a „szürke” otthoni hétköznapiakba, náluk pszichológiai szakkifejezéssel „tárgyvesztésről” beszélhetünk (Frankó 2011: 11), amire az Erasmus-program kapcsán „poszt-Erasmus depresszióként” is szoktak utalni.¹⁴⁴

A fentiek alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az Erasmus-időszakukról visszatérő hallgatók túlnyomó többsége összességében igen pozitívan ítéli meg a programban való részvételét, azt az életét számos szempontból gazdagító, a személyes fejlődéséhez jelentősen hozzájáruló fontos és értékes tapasztalatnak tartja.

A program szakmai részének a megítélése azonban már nem ennyire egységes. Beszámolóikban a corvinusos hallgatók igen eltérően értékelték a külföldön töltött fél évük szakmai vonatkozásait. Általában nem találták különösebben nehéznek a kinti tárgyakat, de nem volt szó a követelmények teljes hiányáról sem. Több beszámolóban is említették viszont, hogy ha egy-egy szóbeli vizsgán túl nehéznek találták a követelményeket, akkor az adott oktató némileg megenyhült, ha emlékeztették őt arra, hogy „*I am an Erasmus student*”. Emellett, ennél jóval kevesebben, de viszonylag sokan voltak olyanok is, akik rendkívül színvonalasnak találták a fogadó intézményükben tanult tárgyakat. Igaz, ők többnyire az egyetem legnevesebb partnerintézményeibe utaztak ki, ahova a kevés Erasmus-helyért komoly küzdelem zajlik a pályázók között, így ezek az intézmények valószínűleg mindenhol a legjobb képességű hallgatókat vonzzák magukhoz, akikkel így nagyon hatékonyan lehet dolgozni. Igen elismerően szóltak a hallgatók például a milánói Bocconi Egyetem, a Mannheimi Egyetem, a Copenhagen Business School vagy a bécsi Wirtschaftsuniversität és a Leuveni Katolikus Egyetem kurzusain tapasztalatakról, de voltak olyan hírneves intézmények is, amelyek esetében a hallgatók a vártnál alacsonyabb színvonallal találkoztak. Őket is kárpótolta viszont a tartózkodás egésze által jelentett élmény. Egy, a Sorbonne 3-ra kiutazó hallgató írja: „*Örülök, hogy Párizsba kaptam lehetőséget az Erasmus révén. Nagyon jó élmény volt, noha az oktatást sokkal jobbnak tartom itthon. Ugyanakkor Párizsban tölteni 4 hónapot, megtapasztalni az ottani életet, kávéit iszogatni a Notre-Dame tövében és a Szajna partján sétálgatni isteni*”.

Nem túl sokan, de voltak olyanok is, akik meglepően alacsony elvárásokkal találkoztak a fogadó intézményben. Ebbe a csoportba tartozik jelen munka szerzője is, aki a Varsói Egyetemen töltött fél éve alatt többször szembesült azzal, hogy az Erasmus-hallgatókat szakmailag komolyan vehetetlenként (le)kezelik. Az egyik tantárgyat oktató professzor például már a legelső órán jelezte, hogy a kurzus végén lesz ugyan egy vizsga, de nem kell félni, hogy túl nehéz lesz, mivel „*after all, you are foreigners*”. Egy másik tantárgy írásbeli vizsgájának a kezdésekor pedig (ahol egyébként előre meg is volt adva a lehetséges kérdések

lengyel étel íze és illata, sőt néha még a legjobb kajákat kérés nélkül is szívesen megkóstoló, mindig jó kedélyű Miguel szomszéd és a kedvenc spanyol slágerei is.

¹⁴⁴ A jelenség iránt érdeklődőknek érdekes olvasmány lehet Kristin Haug írása az Uni Spiegel magazin számára. Az újságíró ebben a korábbi párizsi erasmusos társaival a hazatérés után 10 évvel megszervezett találkozójáról számol be, ahol a több országból érkező, rég nem látott barátok ennyi idő után is valahogy újra át tudták élni az egykori „Erasmus-érzést” (Haug 2015).

listája) az oktató közölte, hogy mivel nem akar senkit stresszelni, a vizsga idejére inkább elhagyja a termet.¹⁴⁵

Az Erasmus azonnali értékelésének tekinthető hallgatói beszámolók után érdemes néhány, a hosszabb távú hatásokról, tartósan megmaradó hasznokról számot adó forrást is áttekinteni. A hallgatók véleménye ezekben is eléggé egy irányba mutat, az Erasmus-időszak után akár sok évvel is nagyon pozitívan nyilatkoznak az egykori tapasztalataikról. Az Erasmus Impact Study eredményeit, miszerint a program nagyon komoly mértékben segíti a hallgatók foglalkoztathatóságát, korábban már részletesen áttekintettük. Ezen a ponton inkább a különböző, egykori hallgatókat több vagy akár nagyon sok év után megszólaltató munkákkal érdemes foglalkozni, amelyekben az egykori erasmusosok a programhoz kötődő tapasztalataikról és élményeikről mesélnek. Ilyen összeállításokat készített az Európai Bizottság a tiszteletbeli két- és hárommilliomodik Erasmus-hallgatók kiválasztása (European Commission 2010a; European Commission 2013a) és a program 25. évfordulója alkalmából (European Commission 2012) is.¹⁴⁶ A 25. évfordulóra készülve a DAAD is kiadott egy kötetet „Dem Ziel näher gekommen” (A célhoz közelebb érve) címmel (DAAD 2011), valamint ezekhez az alkalmakhoz és a 2017. évi 30. évfordulóhoz kapcsolódóan az egyes nemzeti mobilitási irodák számos rövidebb kiadványban, illetve az interneten is elérhető írásos és videó interjút is készítettek az Erasmus-időszakuk után különösen sikeressé vált hallgatókkal.¹⁴⁷

Mint bármelyik ilyen összeállítást végignézve kiderül, nagyon sok Erasmushoz köthető sikertörténet van, számos egykori Erasmus-hallgató egyértelműen a programban való részvételéhez köti a karrierje indulását. Vannak, akik közvetlenül az Erasmus alatt megszerzett új tapasztalataiknak és szakmai kapcsolataiknak köszönhetően, de még jellemzőbb, hogy az Erasmus inkább az első lépés volt a további, még komolyabb lehetőségek megragadása felé. Az Erasmus mint első külföldi tapasztalatszerzés ugyanis sokakat arra inspirált, hogy később más ösztöndíjakra is jelentkezzenek, képezzék magukat külföldön, ismerjenek meg újabb országokat is: a programnak tehát mindenképpen van egyfajta katalizátor szerepe, a világot „kinyitó” hatása.

Ennek egy szemléletes példája Maria Kaliambou görög történész és néprajzkutató esete. Ő a hathónapos müncheni Erasmus-időszaka alatt találta meg az őt érdeklő disszertáció témát egy németországi tanszéken, amelyik olyan doktori képzést kínált, ami Görögországban nem volt elérhető. Az otthoni diplomaszerezés után a volt Erasmus-hallgató itt doktorált, a disszertációjával elnyerve egy német szakmai díjat. Ezt követően Franciaországban végzett posztdoktori kutatást, majd a Princeton Egyetemen töltött egy ösztöndíjas időszakot, a visszaemlékezése írásakor pedig a Yale Egyetemen oktatott. Az egész addigi szakmai pályájára visszatekintve úgy fogalmaz, hogy „*Nem túlzás azt mondani, hogy az Erasmus megváltoztatta az életemet*” (European Commission 2012: 25). Hozzá hasonlóan a 30. évforduló alkalmából készült, a Bizottság évfordulós honlapján és a YouTube-on is megtekinthető videó interjúikban az Európai Bizottság Erasmus-programban részt vett tagjai, Federica Mogherini, Jyrki Katainen és Carlos Moedas is hangsúlyozzák, hogy első külföldi tapasztalatszerzésként az Erasmus milyen nagy hatást gyakorolt az egész további pályafutásukra.

¹⁴⁵ Arról, hogy a különböző rangsorok alapján egyébként a legjobb lengyelországi intézménynek számító egyetemen ez miért alakulhatott így, részletesen a következő alfejezetben lesz szó, az Erasmus-mobilitás kelet-nyugati kiegyensúlyozatlanságát tárgyaló résznél.

¹⁴⁶ Mint már említettük, a 30. évfordulóhoz kapcsolódóan már nem készült csak a felsőoktatási Erasmusszal foglalkozó központi kiadvány, de természetesen a 33 „Erasmus+ arc” történeteinek egy része is a felsőoktatáshoz kötődik (European Commission 2017c).

¹⁴⁷ Hazai hallgatók visszaemlékezései iránt érdeklődőknek elsősorban a Tempus Közalapítvány honlapján érdemes körülnéznie, de nagyon sok más oldalon is találhatók ilyenek egy erre vonatkozó internetes kereséssel.

A karrier előnyök mellett, mint az egymillió Erasmus-bébire vonatkozó becslés kapcsán már szó volt erről, számos hallgató a magánéletében is az Erasmusnak köszönheti a „boldogulását”, sokan az ösztöndíj alatt, illetve ahhoz kapcsolódóan ismerik meg későbbi házastársukat, vagy választanak maguknak új otthonot, munkahelyet, ahol úgy érzik, hogy szakmailag és emberileg is kiteljesedhetnek. Különösen szép példa erre Tomáš Vitvar és Jana Vitvarová története, akik 2002-ben Csehország, illetve Szlovákia tiszteletbeli egymilliomodik hallgatóiként ismerkedtek meg a brüsszeli ünnepségen. A pár később néhány közös írországi és ausztriai év után Csehországban telepedett le, és két gyereket nevelnek (European Commission 2012).

A látványos és egyértelmű sikerek, komoly karrierrek indítása, szerető szívek összehozása mellett a program kevésbé szembeötlő hatásai azonban talán még fontosabbak, mivel nyilvánvalóan még több volt hallgató életét befolyásolják tartósan.

Ezek közül nagyon nagy jelentősége van a nyelvtudás fejlődésének. A külföldön töltött hónapok hallgatók tömegeinél teszik magabiztossá, a való életben használhatóvá az addig sokszor inkább csak elméletileg meglévő nyelvtudást. Igen szemléletes a Tübingeni Egyetemen biológiát és franciát tanuló Nadine visszaemlékezése a Toulouse-ban töltött Erasmus-félévére: *„Alapvetően inkább egy parti szemeszter volt, mivel ott nem olyan nagy a nyomás, mint itt. Ennek ellenére nagyon sokat hozott ez a félév. Elsősorban nyelvileg. Az ember egyszer csak túljut a nyelvtudása korlátain, és sikerül természetesen beszélnie, egyszerűen úgy, ahogy jön”* (Uni-Tipp 2012: 4).

Az Erasmus-hónapok emellett, tekintettel arra, hogy a hallgatók jelentős része életében ekkor kerül először tartósan távol a családjától és az otthoni, megszokott környezetétől, egyúttal az „élet iskolájának”, a nagykorúság, az önállóvá válás próbájának is tekinthetők. Az Erasmus-hallgatóknak idegen emberek között, idegen nyelvű és az otthonitól eltérő kultúrájú közegben kell megállniuk a helyüket, képviselniük az érdekeiket, ellátniuk magukat, és egyáltalán nem mellékesen az új élményeik hatására számos nagyon fontos kérdésen alaposan elgondolkodniuk: Kívülről nézve mi tűnik különösen pozitívnak, vagy éppen negatívnak az otthoni mindennapokban? Mit jelent egy adott kultúrához kötődni? Mivel szeretnének valójában foglalkozni a tanulmányaik befejezése után? Stb. Ezek a tényezők hosszabb távon is jelentősen befolyásolják a volt ösztöndíjasok gondolkodásmódját, szemléletét. Ahogy Petros Tsiapinis, a tiszteletbeli hárommilliomodik ciprusi Erasmus-hallgató a finnországi Erasmus-időszaka kapcsán ezt a fejlődést röviden összefoglalja: *„Felnőttem, teljesen megváltoztam”* (European Commission 2013a: 8).

A nyelvtudás és különböző, a munkaerőpiacon is egyértelműen fontos egyéb kompetenciák fejlesztése mellett nem elhanyagolható a különböző országokból érkező hallgatótársak jelentette nemzetközi kapcsolatépítési lehetőség sem. Egyáltalán nem biztos persze, hogy az egykor mondjuk Kölnben néhány közös kurzusra járó, és a szabadidejükben együtt sörözgető cimborák később közösen fognak tanulmányokat publikálni, vagy éppen vállalkozást indítani, de ha megmarad köztük a kapcsolat, és ugyanabban a szakmában dolgoznak, elméletileg ezekre is lehetőségük nyílhat, akár sok évvel a közös Erasmus után is. Éppen ezért nehéz felbecsülni a több millió ilyen nemzetközi szakmai-baráti kapcsolat valós gazdasági-társadalmi súlyát. Tíz-húsz év múlva, az Erasmusban részt vett hallgatók számával arányosan növekedve mindenesetre feltehetőleg jóval jelentősebbnek fog tűnni, mint most. Ahogy a könyvében Sofia Corradi is utal rá, joggal feltételezhető, hogy a régmúlt idők peregrinatio academicájához hasonlóan az egyes európai országokban fontos pozíciókat betöltő személyek közti jó kapcsolatot a történészek számos esetben az adott vezetők közös külföldi tanulmányainak idejére tudják majd visszavezetni (Corradi 2015: 92-93).

És végül, ami talán a legbanálisabb, de nagyon fontos: valamennyi hallgató, aki egy bizonyos időt külföldön tölt, egyszerűen többet fog tudni a saját országán kívüli világról, ami később akár gyakorlati szempontból is hasznos lehet, de ettől függetlenül is értéknek, az egyes

emberek életét gazdagabbá tevő tapasztalatnak tekinthető. Egy nagyon egyszerű példa a szerző egy friss élménye nyomán: 2017 augusztusában a bochumi Ruhr-Universität nyári egyeteme alatt két Brazíliából érkezett vendéghallgató mellé kerültem egy lakrészbe az egyik egyetemi vendégházban. Nem ugyanabban a programban vettünk részt, így többnyire csak a konyhában váltottunk néhány szót étkezés közben. Ennek köszönhetően a két dél-amerikai megtudhatta, hogy Magyarországon a lakosság többsége nem ortodox keresztény, és hogy az ország legfontosabb gazdasági partnere Németország, nem pedig Oroszország. Magyar szomszédjuk pedig már tudja, hogy téves az a korábbi feltételezése, hogy Brazília és Portugália között máig egyfajta „különleges kapcsolat” van: mivel az európai országok közül Németországból és Olaszországból érkezett a legtöbb kivándorló Brazíliába, az ő leszármazottaik ezeket az európai országokat sokkal érdekesebbnek tartják Portugáliánál, a két ország közös nyelve nem jelent ilyen erős érzelmi kötődést. Európában pedig mindketten azt szeretik a legjobban, hogy mennyire kiszámítható: „ha azt mondják, hogy adott időben jönni fog a busz, akkor az tényleg ott is lesz”. Egy egész félétet vagy akár tanévet együtt töltő, 20-30 vagy még több országból érkező hallgatókból álló „Erasmus-társaságban” az ezekhez hasonló kis „ismeretmorzsákból” megszerezhető kulturális tudás egyáltalán nem lebecsülendő érték az ösztöndíjasok számára.

Ha az Erasmust a hallgatók szemszögéből nézzük, a külföldi részképzés, a horizontális mobilitás iránti érdeklődés leginkább a kíváncsiság szóban összegezhető: ha már van erre lehetőség, kicsit körül kéne nézni a világban. Az alapvető motiváció végső soron akkor is ez, ha valaki az Erasmus-félévben inkább a „nagy lehetőséget”, vagy inkább a „nagy élményt keresi”. A kettő mindenesetre semmiképp sem zárja ki egymást: a legmotiváltabb, a kinti tanulmányait is teljesen komolyan vevő hallgató sem egy „tanulógép”, és a leglustább, a felvett tantárgyait a nyelvi hiányosságai miatt esetleg nem is igazán értő „party animal” hallgató is legalább a nyelvtudását és (még ha részéről ez nem is feltétlenül tudatos) a kapcsolati tőkéjét igyekszik fejleszteni az Erasmus alatt.

A tanulmányi Erasmus közelítően pontos definíciója e könyv szerzője szerint a következő lehetne: „az EU felsőoktatásban tanuló európai fiatalok más európai országokban történő tapasztalat- és élményszerzését, valamint a magabiztos idegennyelv-használatot és a különféle készségeik fejlesztését segítő, európai identitást erősítő, anyagilag és erkölcsileg támogatott keretprogramja”. Ezt a definíciót egy-két más elemmel is nyilván lehet bővíteni, de egy biztos: az Erasmus egy, a résztvevői (és ezáltal közvetve az egész társadalom) számára sok szempontból hasznos program, de a fő hozadéka a résztvevők többsége számára nem a szakmai fejlődés.

Ahogy a program szellemi „alapítójaként” számon tartott Sofia Corradi megfogalmazta, az Erasmusban részt vevő mérnök hallgató a programnak köszönhetően elsősorban inkább jobb ember („better person”) lesz, mint jobb mérnök („better engineer”), a program legmeghatározóbb hatása pedig az a tapasztalat, amit a többhónapos külföldön élés jelent a hallgatóknak (Corradi 2015: 89-91). Hasonlóan látják ezt a Balassi Intézet említett kutatásában részt vett, mobilitási tapasztalattal már rendelkező hallgatók is, akik arról számoltak be, hogy *„elsősorban nem szakmai, illetve munkaerőpiaci szempontból volt számukra hasznos a mobilitás, hanem személyiségformálódásuk, illetve általános ismereteik (idegen kultúra megismerése) és baráti kapcsolataik bővülése szempontjából. [...] Interjúk és fókuszcsoportos tapasztalataink is azt mutatták, hogy a mobilitási tapasztalattal rendelkező hallgatók számára az önállóvá válás, az ismeretlen közeggel való szembesülés okozta „kultúrsokk” volt elsődlegesen meghatározó élmény”* (Bazsalya 2014: 171-172).

A külföldön töltött időszak végén, ahogy ezt a hallgatói beszámolók kapcsán is láthattuk, a hazatért hallgatók elégedettsége általában jóval magasabb a külföldi tartózkodás egészét, mint annak szakmai oldalát tekintve. Az ESNsurvey 2016 felmérésében részt vett hallgatóknak például a 64%-a volt „nagyon elégedett” általánosságban a külföldi

tartózkodásával, a külföldi tanulmányaival viszont csak 35%. Az „inkább elégedett” válaszok aránya 23%, illetve 36%, vagyis a külföldi tartózkodásukat pozitívan értékelők aránya összesítve 87%, a külföldi tanulmányokat pozitívan értékelőké pedig 71% (Josek et al. 2017: 42). Hasonló arányokat mutatnak a felmérés korábbi kiadásai is, és ugyanezre lehet következtetni a két említett hazai kutatás adataiból is. A Balassi Intézet kutatása keretében megkérdezett hallgatók közül 92% értett egyet „teljes mértékben” vagy „inkább igen” azzal, hogy a külföldi tartózkodás hasznos volt abból a szempontból, hogy nyitottságot, kezdeményező képességet és önállóságot tanult, 90% válaszolta ugyanezt a nyelvtudása fejlődése kapcsán, 85% értett egyet azzal, hogy megismert egy idegen kultúrát, 79% azzal, hogy új barátokat szerzett, a szakmai ismereteinek bővülése kapcsán viszont csak 69% tartotta teljesen vagy „inkább igen” hasznosnak a külföldi tartózkodását (Bazsalya 2014: 173). A Tempus Közalapítvány megbízásából végzett kutatásból, ami erre is rákérdezett, az derül ki, hogy miközben a hallgatók 99%-a ajánlaná másoknak is az ösztöndíjas külföldi részképzést, csak 72%-uk választaná újra ugyanazt a országot, és csak 59%-uk ugyanazt a fogadó intézményt (Malota et al. 2014: 144-145).

A saját Erasmus-időszakára visszagondolva, jelen könyv szerzője valószínűleg akkor is Varsóba jelentkezett volna, ha a tanulmányi szerződése valamiért arra kötelezi, hogy a középszintű lengyel nyelvkurzus mellett nem angol nyelvű „Erasmus-tárgyakat” kell teljesítenie, hanem minden hétköznap 3x90 perc időtartamra 20 másik Erasmus-hallgatóval együtt bezárják egy szemináriumi terembe, és egy kislabdát kell dobálniuk egymásnak. Közép-Európára fókuszáló nemzetközi tanulmányok szakos hallgatóként ugyanis azért az adott szakról számára elérhető varsói partnerintézménybe pályázott, hogy jelentősen fejlessze az addig csak a budapesti Lengyel Intézet tanfolyamán használt lengyel nyelvtudását és alapos helyismeretet szerezzen a lengyel fővárosban. Ezek a célok nyilvánvalóan inkább az egyetemen töltött órákon kívül valósultak meg, és máig nagy hasznót jelentenek a szakmai munka kapcsán is. A viszonylag magas szintű nyelvtudást és a varsói helyismeretet a lengyel partnerek általában nagyon értékelik: lám, ez a budapesti kolléga nem csak nagyjából érti a nyelvet, de járt a különböző múzeumokban, templomokban, közintézményekben, látott élőben egy május 3-i ünnepséget, volt az előző külügyminiszter egyik előadásán, stb. Pár napra érkező turistaként vagy heti 40 órában dolgozva ugyanezre értelemszerűen egyáltalán nem, vagy csak sokkal kevésbé lett volna lehetőség. Némileg talán paradox, de így van: az Erasmus nagyon sok szakmai hasznót is hozott, de alapvetően nem a szűken vett szakmai részének köszönhetően.

Az Erasmus fő szerepe, illetve jelentősége a részt vevő hallgatók többsége számára egyszerűen az, hogy lehetőséget nyújt arra, hogy kipróbálják a külföldi életet, és ezzel számos olyan tapasztalatot és élményt szerezzenek, amelyekből a későbbi szakmai pályájuk során és a személyes életükben is nagyon sokat profitálhatnak még.

A program hallgatói percepciója iránt érdeklődő olvasónak érdemes lehet még néhány, az Erasmust a hallgatók nézőpontjából bemutató videót is megtekintenie.

A legelső ilyen nyilván a közismert „L’auberge espagnole” című film. Ennek számos jelenete feliratozva megtekinthető a YouTube videómegosztó oldalon. Szintén ajánlom az olasz alkotók által 2012-ben internetes adománygyűjtésből megvalósított „Erasmus 24_7 – The first documentary about Erasmus” című dokumentumfilmet is (kb. 70 perc), amely hét európai nagyvárosban hét Erasmus-hallgató (köztük egy magyar lány) egy napját mutatja be.¹⁴⁸ Hasonlóan érdekes a kb. 11 perces „Erasmus Life – Documentary” című 2015-ös videó is, amelyben portói Erasmus-hallgatók mesélnek a tapasztalataikról.¹⁴⁹

Szellemes, egyúttal nagyon őszinte alkotás Martin Müller „1 Jahr im Ausland” című 5 perces videója, amellyel 2011-ben megnyerte a DAAD Erasmust népszerűsítő rövidfilmek

¹⁴⁸ A filmet itt lehet megnézni: <https://www.youtube.com/watch?v=6XWx8bA-WRE>

¹⁴⁹ Ez itt tekinthető meg: https://www.youtube.com/watch?v=m_ef_d1Dhrs

készítésére kiírt pályázatát. A kisfilm kiválóan bemutatja, hogy a hallgatók többsége hogyan látja az Erasmust. Szintén érdekes Patrick Doodt 2013-ban, egy dortmundi ESN-találkozóra készített, az „Erasmus-élményt” két percben összefoglalni kívánó „Welcome to Erasmus – If Erasmus had a trailer” címet viselő kisfilmje. Ehhez hasonlít a néhány brnói Erasmus-hallgató közreműködésével forgatott, a program népszerűsítésére szánt „Harry Potter goes on Erasmus” című 2016-os videó is.¹⁵⁰

Mint láthattuk, gazdasági és politikai projektként az Erasmus-program céljai nagyon nagy hatékonysággal teljesülnek, hiszen a program széles körben népszerű, és a részt vett hallgatók 95%-a is összességében elégedett az Erasmus alatt szerzett tapasztalataival. Az Erasmust szakmai programként értelmezve (ami a program szervezési logikáját tekintve egy teljesen legitim álláspont, hiszen a hallgatók kiutazásának hivatalos célja az ösztöndíj-szerződésükben felsorolt kurzusok teljesítése) azonban néhány jelenség kapcsán jogos lehet a kritika. Ezekkel foglalkozik a következő alfejezet.

¹⁵⁰ Martin Müller munkája: <https://www.youtube.com/watch?v=t0KGqqGTy5I> Patrick Doodt videója: <https://www.youtube.com/watch?v=L-uwgnnTfIQ> A brnói csapat alkotása: <https://www.youtube.com/watch?v=NTylTXB-Dm4> Az érdeklődő olvasó természetesen még nagyon sok további hosszabb-rövidebb, az Erasmusszal foglalkozó videót talál a YouTube oldalán ezeken kívül is. A kiválasztás kritériuma részemről a magas nézettség és a sok Erasmus-hallgató véleményét tükröző tartalom volt.



3.6. Jellemző problémák és lehetséges megoldások

Szarajevó. Útjavítás a Ferenc Ferdinánd elleni merénylet helyszínénél

Ebben az alfejezetben először az Erasmus „buli ösztöndíjként” történő értelmezésével kell foglalkoznunk: mi az oka, hogy annak ellenére, hogy (mint azt az előző alfejezetben is láthattuk) az Erasmus-hallgatók túlnyomó többsége összességében nagyon hasznosnak (és nem csak kellemesnek) tartja a programban való részvételét, sokak számára úgy tűnik, hogy a program csak a „fun factor”-ról szól, és semmi köze a tanuláshoz?

A sokat bulizó erasmusosok képe persze nem alaptalan, elég a Lifestyle in Mobility kutatás beszámolójának (Aresi – Marta – Moore 2017) adatsorait végignézni, vagy néhány, az előző alfejezetben ajánlott videót megtekinteni, de mielőtt bárki azonosítaná az Erasmust a bulizással, néhány dolgot mindenképpen érdemes leszögezni a hallgatók külföldi tanulmányi időszak alatti szórakozása kapcsán.

Először is, az egyetemisták alkoholizálása, túlzott mértékű italozása egyáltalán nem az Erasmus és nem is általában a mobilitás innovációja. A jelenség „tekintélyes” múltja kapcsán elég csak a középkori latin bordalokra gondolni, a jelent illetően pedig ott vannak a hallgatói mobilitástól teljesen független gólyatáborok, kollégiumi bulik, diákszervezeti csapatépítők, sőt, akár nem kevés szakmai rendezvény záró estje is. Tehát nem az Erasmus generálta ezt a problémát.

A Lifestyle in Mobility kutatás adatait áttekintve az is világos, hogy miközben a külföldi tartózkodás alatt a hallgatók egy jelentős része a „making the most out of it” hozzáállás jegyében valóban az otthon jellemzőnél sokkal gyakrabban és több alkoholt fogyasztva bulizik, a bulizás és a kapcsolódó alkoholizálás mértéke egyáltalán nem a nulláról indul: akik az Erasmus alatt a legtöbbet isznak és buliznak, azokra ugyanez otthon is elég komoly mértékben jellemző. Ami külföldön feltűnővé teszi őket, az nem az átlagoshoz képest némileg gyakoribb bulizás és nagyobb alkoholfogyasztás, hanem az a tény, hogy külföldiek, akik (a gyakran zártkörűen rendezett programjaikon) többnyire együtt maradnak, és nem a helyi nyelven beszélnek.

Emellett az is elég valószínű, hogy a hallgatók által készített és a közösségi médiában megosztott képeken és videókon a bulizás és szórakozás komoly mértékben felülreprezentált az összes aktivitásukhoz képest. Egyrészt egy-egy bulin nyilván jóval könnyebben és szabadabban lehet felvételeket készíteni, mint a tanórákon, az egyetemi könyvtárban vagy éppen egy múzeumi kiállításon, másrészt a szórakozásról értelemszerűen „menőbb” is

mesélni, így a hallgatók szívesebben domborítják ki a mobilitásnak ezt az oldalát. Ennek kapcsán egy némileg talán provokatív, de elég logikus felvetés az előző alfejezetben említett „Erasmus 24_7” dokumentumfilmből: az egyik prágai jelenetben, miután a szomszédok kihívták a rendőrséget a túl hangos házibulira, és a résztvevőknek ki kellett menniük az utcára, az egyik filozofikus hangulatban lévő hallgató kifejti, hogy szerinte az élet része, hogy az embereknek különböző életkorokban különböző céljai is vannak, és a fiatalok szórakozni szeretnének: „*Mikor kellene szórakozniuk? Mikor öregek lesznek?*”

Ráadásul, és ezt nagyon fontos hangsúlyozni, a külföldi bulizást nem az európai adófizetők fizetik, hanem a hallgatók vagy a családjuk. Az Erasmus-ösztöndíjak ugyanis többnyire csak a szállás és jó esetben az étkezés költségeit fedezik. Aki heti két-háromszor bulizni megy, annak igen mélyen a zsebébe kell nyúlania. Egyes minden félévben több ezer Erasmus-hallgatót vonzó egyetemi városokban (főleg Dél-Európában) a vendéghallgatók szórakozási igényeinek kiszolgálása már elég jelentős helyi gazdasági tényező, de bárhol Európában igaz: a külföldi hallgatók jelenlétéhez kötődő többletfogyasztás értékes bevételt jelent a helyi vállalkozások, illetve az adókon keresztül az egyes települések és államok számára is. Nemcsak ingyen ebéd, de ingyen buli sincs.

És ami (legalábbis e könyv szerzője szerint) a téma kapcsán a legfontosabb: a hallgatók önálló akaratú felnőtt emberek, akik szabadon eldönthetik, hogy egy adott helyzetben éppen mire van igényük. Mindenkinek a saját egyéni felelőssége, hogy a külföldi részképzés jelentette lehetőségből mennyit hoz ki a szakmai és személyes fejlődése tekintetében, illetve hogy a külföldi időszak során mennyit és milyen módon szórakozik. A korábban említett, az Erasmus- és más cserehallgatók figyelmét a túlzott alkoholfogyasztás veszélyeire felhívni kívánó „Responsible Party” kampány 2017. januári, brüsszeli bemutatkozó programján Martine Reicherts, az Európai Bizottság oktatási és kulturális főigazgatóságának vezetője is a hallgatók egyéni, személyes felelősségét hangsúlyozta: „*Ti vagytok a felelősök az életekért. Erasmus-hallgatók vagytok. Milyen példa adására vagytok készek minden más társatoknak? Szerintem ez itt a fő kérdés*” (Reichertset idézik: Black – Michalopoulos 2017).

Ehhez kapcsolódóan érdemes megint hangsúlyozni, hogy az Erasmus nem egy kevés hallgatót megcélzó kiválósági program, hanem a minél több és minél szélesebb körből érkező résztvevő, illetve rajtuk keresztül a minél nagyobb társadalmi hatás a cél. Nyilvánvaló, hogy nem minden felsőoktatásban tanuló fiatal érdeklődik a tanulmányai, sokan vannak, akik a minimális követelményeket teljesítve a „papír” megszerzésére törekednek. Ők nyilván a külföldi részképzésük során sem fognak másként viselkedni, és ha az otthoni intézményükben teljesíteni tudják a pályázati feltételeket, akkor minden további nélkül kiutazhatnak a „buli félévükre”.

Az ilyen hallgatók viselkedése persze egyértelműen árt az Erasmus-program presztízsének, hosszabb távon akár jelentősen csökkentheti is a program közvélemény általi támogatottságát, hiszen ha az Erasmus-program kapcsán ezekre a hallgatókra és a velük kapcsolatos tapasztalataikra gondolnak a polgárok, könnyen arra juthatnak majd, hogy szerintük márpedig semmi szükség nincs több „külföldiül” ordibáló, és a lépcsőházat összehányó „hülyegyerekre” a városukban.

De mindezzel együtt is: az, hogy mennyit bulizik külföldön, végső soron az adott hallgató magánügye, ami a helyi hallgatók bulizásával összehasonlítva sem jelentősebb morális problémát, sem komolyabb rendészeti vagy egészségügyi kihívást nem jelent.

Ami valóban elgondolkodtató kérdés, az inkább a fogadó intézmények által kizárólag a vendéghallgatók számára szervezett „Erasmus-kurzusokra” vonatkozik. Mint azt az Erasmus „evolúciója” és a programmal kapcsolatos hallgatói tapasztalatok áttekintésekor láthattuk, elég komoly valószínűsége van annak, hogy számos intézmény szakmailag alacsonyabb színvonalú, illetve jóval könnyebben abszolválható kurzusokat szervez az

Erasmus-hallgatóinak, mint amilyeneket egyébként a saját hallgatói számára szokott, illetve képes. Így a vendéghallgatók egy jelentős hányada meglehetősen keveset tanul ahhoz képest, hogy alapvetően (legalábbis az Erasmus szervezését tekintve) éppen ezeknek, az otthoni képzésükbe később beszámítandó kurzusoknak a teljesítése céljából érkeznek. A kérdés az, hogy ezt mindenképpen jelentős anomáliának kell-e tekinteni, és ha annak tekintjük, mit lehetne tenni, hogy változzon ez a helyzet?

E kérdés kapcsán az első gond mindjárt az, hogy a jelenség valós elterjedtségéről nem állnak rendelkezésre biztos adatok. Ennek fő oka, hogy a hallgatói elégedettséget a legtöbb intézményben kvantitatív kérdőívekkel mérik, amelyekben jellemzően elég általános és technikai jellegű kérdések szerepelnek, például, hogy mennyire érkezett pontosan az oktató, időben közzétette-e a követelményeket, stb. Ezekre egy-egy számszerű érték megadásával tudnak válaszolni a hallgatók. Abból pedig, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán a hallgatók 62%-a szerint 2-es szintű, hogy mennyit kellett készülni a vizsgára, vagy, hogy az oktatóról 45% úgy gondolja, hogy csak 3-as szinten készült fel az előadásaira, még nem lehet biztosan azt mondani, hogy az adott kurzust az intézmény nem vette komolyan, illetve tudatosan könnyűre tervezte. Direkt elégedetlenségre rákérdező, illetve azt sugalló kérdések (pl. „Ön szerint szakmailag mennyire volt komolyan vehető ez a kurzus 1 és 5 között?”) pedig értelemszerűen nem szerepelnek a felmérésekben. A hallgatók persze általában szabadon írhatnak megjegyzéseket, kommentárokat is, de ezzel a lehetőséggel a túlnyomó többségük sajnos nem szokott élni, ami érthető, hiszen számukra személy szerint már teljesen mindegy, hogy a jövőben változik-e valami.¹⁵¹ Ők abszolvták a követelményeket, és mennek haza, a beírt számadatokból pedig a fogadó intézmény levonhatja a következtetéseket, amennyire tudja, illetve akarja.

Ráadásul, és ez talán még fontosabb, még az összes visszajelzést alaposan kielemezve is nagyon nehéz, sőt, talán nem is lehet teljes bizonyossággal objektíven meghatározni, hogy honnantól lehet azt mondani, hogy könnyített kurzusról van szó. Egyrészt a vendéghallgatók egy részének már csak az idegen nyelv miatt is kellően nehéz lehet egy, a többség számára esetleg már nevetségesen könnyű program, így az ő visszajelzésük szerint eleve megfelelő szakmai színvonalúnak tűnhet egy-egy tantárgy. Erre persze lehet azt mondani, hogy egy bizonyos nyelvi szint alatt inkább ne jöjjenek hallgatók, de igazából pont a rosszabb nyelvtudásúak fejlődhetnek a legtöbbet egy külföldi félévnek köszönhetően. És mint azt nem lehet elégszer hangsúlyozni, az Erasmus nem egy kizárólag a legjobb hallgatóknak nyitott elitprogram.¹⁵²

A jobb nyelvtudású, motivált és szakmailag is felkészültebb hallgatók pedig, még ha kezdetben kisebb vagy nagyobb mértékben csalódnak is egy-egy kurzus kapcsán, a félév során, főleg ha az adott oktató emberileg egyébként szimpatikus és a témáknak is van azért némi értelme, belenyugszanak abba, hogy a gyengébbekre is tekintettel kell lenni, és azt is belátják, hogy alapvetően jóindulatból történik az, hogy nem akarják túlságosan megterhelni őket, még ha ezzel számukra túl alacsonyra is teszik a mércét. Azért pedig, hogy alig kell készülni egy vizsgára, nyilván nem fog senki panaszkodni.

Ami e könyv szerzőjét illeti, annak ellenére, hogy a vártnál kevésbé találta tartalmasnak a kinti kurzusokat, a varsói félév végén kitöltendő on-line kérdőíven 5-ből 4 pontot adott a szemeszter tanulmányi szempontból való hasznosságát firtató kérdésre. Végül

¹⁵¹ Az utólagos elégedettség-mérések örök problémája a válaszadók motivátlansága, amiből egyenesen következik a közismert „No data. No problem. No action.” hármassággal leírható helyzet.

¹⁵² Az Online Linguistic Support nyelv felmérésének kötelezővé tételével, és bizonyos szint alatti eredmények esetén kötelező további nyelvtanulás előírásával érzékelhető egy törekvés a minimálisan szükséges nyelvtudás általános biztosítására, de a mobilitás előtti felmérésen nagyon gyenge eredményeket elérő hallgatók mobilitásból való kizárásáról (e könyv szerzője szerint helyesen) nincs szó. Egy ilyen lépés valószínűleg nem egy intézményben hirtelen és radikálisan csökkentené az Erasmus-hallgatók számát.

is mindegyik tárgynak volt valamilyen hozadéka. Angolul kellett szakmai témákról beszélni, a legtöbb oktató jóindulatú volt, meg egyáltalán: tapasztalatként ezek a kurzusok is értékesek voltak. A több interaktivitást és kevesebb adatot követelő nyugati és az inkább lexikális ismeretek elsajátítására trenírozott, az első órán a téma történelmi vonatkozásainak sok nevet és évszámot tartalmazó áttekintését természetesnek tartó keleti hallgatók találkozása például kimondottan érdekes élmény volt.

Az Erasmus-időszakuk végére feltételezhetően más hallgatók is „megenyhülnek”, így a már említett ESNsurvey 2016 azon adata, miszerint a válaszadók 36%-a „inkább elégedett” (4-es osztályzat) volt a tanulmányaival, vélhetően inkább az általam tapasztalathoz hasonló, mintsem annál sokkal magasabb színvonalra utal (Josek et al. 2017: 42).

Mint korábban is utaltunk rá, az otthoninál könnyebben abszolválható kurzusoknak a hallgatók olyan szempontból általában még örülnek is, hogy azok kevesebb idejüket veszik el, mint a komolyabbak, és ezáltal a külföldi tartózkodással kapcsolatos alapvető céljuk, az élmények és (a munkaerőpiacon is hasznosítható) tapasztalatok gyűjtése akár nagyobb mértékben is megvalósulhat, mint egy szakmailag igényesebb tanulmányi program teljesítése mellett. Mint az előző alfejezetben láthattuk, a hallgatók nagy többsége összességében „elégedetten távozik”: a külföldi tartózkodásukat általánosságban nagyon hasznosnak ítélik meg, amit nem ront jelentősen a kezdetben vártnál esetleg gyengébb szakmai rész, legfeljebb az adott fogadó intézményt nem választanák megint. És ez a horizontális (kredit) mobilitás esetében e könyv szerzője szerint összességében egyértelműen sokkal szerencsésebb, mint az, ha valakinek túlságos megterhelést jelentenek a külföldi kurzusai, és az egész félévet a könyvtárban ülve kell töltenie, hogy valahogy nagy nehezen teljesítse őket, közben pedig esélye sincs arra, hogy megismerjen valamit a fogadó ország kultúrájából, intenzíven gyakorolja az idegen nyelvi kommunikációt, stb.

Komolyabb problémáról a fogadó intézmények esetében sem beszélhetünk: tudják, hogy tekintettel kell lenniük a gyengébb képességű és nyelvtudású vendéghallgatóikra is, és egyáltalán nem könnyű megtalálniuk az „arany középutat” a szakmai igényesség és a leggyengébb külföldi hallgatók általi „abszolválhatóság” között. És ebben sajnos, mint láthattuk, a vendéghallgatóktól kapott visszajelzés is csak korlátozott mértékben tud nekik segíteni.

A fogadó intézmények oktatóinak (akik maguk is tisztában vannak az Erasmus-mobilitás fentebb leírt jellemzőivel, és többnyire megértően viszonyulnak hozzá) is egyszerűbb, ha nem kell különösebben sokat foglalkozniuk az Erasmus-hallgatóknak szervezett tárgyakkal, hanem hangzatos elnevezésű és magas kreditértékű kurzusok keretében viszonylag kis terjedelmű anyagot adnak le, a tárgy teljesítéséhez pedig nem kötnék különösebb idő- és energia-befektetést igénylő követelményeket.

Ami pedig az Európai Bizottságot mint a program működtetőjét illeti, a „buli ösztöndíj” problematikája számára érdemben nem létezik. Az intézmények részéről nincsenek alapvető kérdéseket érintő panaszok, és ahogy azt minden vonatkozó felmérés alátámasztja, az Erasmus-hallgatók túlnyomó többsége egészében véve elégedett a külföldi szemeszterrel vagy tanévvel, a foglalkoztathatóságukra gyakorolt pozitív hatás kimutatható, az Európához való kötődésük erősödik, és, mint korábban láthattuk, a program közvélemény általi megítélése is rendkívül pozitív: az EU szemszögéből az Erasmus valóban egy egyértelműen sikeres projekt. Néhány, a programmal kapcsolatos pozitív közvélekedésre összességében nem túl nagy hatást gyakorló kritikus hang még bőven elviselhető.

Annyiban persze mindenképpen problémáról van szó, hogy a „buli ösztöndíj” imázs elég erősen elterjedt az Erasmus-mobilitással kapcsolatban. Ahogy az Európai Parlament megbízásából készült, korábban már többször is említett kutatás eredményeit összefoglaló tanulmány rámutat, a hallgatók inkább társasági (social), mint szakmai (academic) programnak tekintik az Erasmust. És ez a „társasági imázs” (social image) ellentmondásos

hatással van a program iránti hallgatói érdeklődésre, mivel amellet, hogy vonzhatja a külföldi „laza évet” (fun year) kereső hallgatókat, egyúttal el is tántoríthat a jelentkezéstől olyanokat, akik egy igényes szakmai fejlődési lehetőséget keresnének külföldön. És ami a részt vevő hallgatók számára gyakorlatban is nagy jelentőségű: a programnak ez a szakmailag ambivalens hírneve negatívan befolyásolhatja az Erasmus-részképzés alatt teljesített tantárgyak otthoni befogadtatását (Vossensteyn et al. 2010: 56). Ennek kapcsán ezért érdemes elgondolkodni néhány beavatkozási lehetőségen a kötelező kreditelismerés, illetve elismertetés vonatkozásában.¹⁵³

A „Erasmus-turizmus” jelenséghez szorosan kapcsolódó fontos probléma az Erasmus-mobilitást még mindig erősen jellemző földrajzi kiegyensúlyozatlanság is: egyes országok jóval több hallgatót fogadnak, mint küldenek, és fordítva. Különösen erős az aránytalanság az EU-hoz 2004-ben és után csatlakozott közép- és kelet-európai országok nagyobb része, illetve a csatlakozásra még csak váró Macedónia és Törökország esetében.

2015/2016-ban, az utolsó tanévben, amelyre vonatkozóan már elérhetőek ezek az adatok, a 33 Erasmus-programország közül összesen 20 fogadott több hallgatót, mint amennyien onnan külföldre mentek. Közülük öt olyan volt, amelybe legalább kétszer annyi hallgató érkezett, mint ahány kiutazott onnan (zárójelben a kimenő, illetve bejövő hallgatók száma): Svédország (4092/10050), Írország (3172/7614), Norvégia (2105/6206), Málta (362/2215), Izland (327/808), és közel kétszeres az arány az Egyesült Királyság esetében is (15645/31067).

A 20 többlettel záró Erasmus-programország közé a 13 keleti Erasmus-államból csak a következő ötnek sikerült bekerülnie (zárójelben a kimenő, illetve bejövő hallgatók száma): Csehország (8015/9286), Magyarország (4135/5707), Szlovénia (2084/2465), Horvátország (1703/1804), Észtország (1137/1652).

Víszonylag kisebb mértékben maradt el a bejövő hallgatók száma Lengyelországban (16518/14616), Lettországbán (2079/1589) és Litvániában (4358/2717). A fennmaradó öt keleti programországban a bejövő hallgatók száma azonban még a kimenők felét sem érte el. Románia esetében 6758 kimenő hallgatóra jutott 2827 bejövő hallgató, Szlovákiában 3894-re 1867, Bulgáriában pedig 2373-ra 1155. Törökország arányai: 16089 kimenő és 6945 bejövő hallgató, Macedónia pedig 209/77-es arányú eredményt tudott elérni a vizsgált tanévben (European Commission 2017r-s).¹⁵⁴

A 13 mínuszban záró Erasmus-programország közül tehát nyolc (sőt, ha az elhúzódo gazdasági és társadalmi válsággal küzdő, régóta mínuszos Görögországot is ide soroljuk, akkor kilenc) a keletiek közül került ki, és csak ebben az országcsopórtban fordult elő az, hogy fele annyi bejövő hallgatót sem sikerült vonzaniuk, mint ahányan tőlük kiutaztak. Mindezt úgy, hogy az (esetek nagyobb részében még a 90-es évek végén megtörtént) „Erasmus-csatlakozásuk” óta többnyire már egy nagyon komoly mértékű kiegyenlítődési folyamaton vannak túl. Lengyelország esetében például 1998/1999-ben, az első lengyel „Erasmus-tanévben” még 6,4 kiutazó hallgatóra jutott egy bejövő, 2015/2016-ban pedig már kb. 1,13 ugyanez az arány (Skibinska 2017: 44; European Commission 2017r-s).¹⁵⁵

A legnagyobb hallgatói létszámokkal rendelkező és a programban hagyományosan igen aktívan részt vevő Németország, Franciaország és Olaszország szintén nettó kibocsátók, így abszolút számokban náluk természetesen jóval nagyobb a ki- és beutazó hallgatók száma

¹⁵³ Ezekről egy kicsit később részletesen is szó lesz még.

¹⁵⁴ Szlovákia esetében ebben az is benne van persze, hogy a többiekhez képest lakosságárányosan nagyon sok hallgatót küld ki. A külföldi Erasmus-hallgatók érdeklődésének hiányával az EU tagjai közül leginkább Romániának és Bulgáriának kell szembenéznie.

¹⁵⁵ Magyarország eddigi „Erasmus-egyenlegét” a régió többi országával lakosságárányosan összehasonlítva a hazai mobilitási helyzettel foglalkozó fejezet vizsgálja majd.

közi különbség, mint a mínuszban záró (dél)keleti Erasmus-országok esetében, de az arányait tekintve legnegatívabb egyenleg egyértelműen az Erasmus-program „keleti szárnyához” kötődik.

A keleti és délkeleti programországokból kiutazó, illetve hozzájuk érkező hallgatóknak nem csak a száma, hanem az összetétele és az Erasmus-programban való részvétel iránti motivációi is komoly mértékben eltérnek, ami a hallgatók országai közti jelentős gazdasági fejlettségi és társadalmi különbségekkel magyarázható.¹⁵⁶

Tekintettel arra, hogy a közép- és kelet-európai országokban kevésbé jellemző, hogy a hallgatók a családjuk anyagi erejére támaszkodva, ösztöndíj nélkül is ki tudnának utazni részképzésre, és a saját államukban általában kevés hasonló lehetőség létezik, sokak számára az Erasmus egyszerűen „a” mobilitási lehetőség. És mivel ezek az államok legfeljebb két évtizede, vagy még rövidebb ideje vesznek részt az Erasmus-programban, így náluk a diplomások közt egyelőre arányaiban is kevesebb az ilyen jellegű külföldi részképzési tapasztalatokkal rendelkező. Bár Magyarországon már viszonylag több lehetőség érhető el (Campus Mundi program stb.), még nálunk is elég gyakori, hogy az Erasmus szót mindenfajta hallgatói részképzés összefoglaló elnevezéseként, a mobilitás szinonimájaként használják.

Ebből eredően a programban részt vevő keleti hallgatók jellemzően nagyobb munkaerőpiaci előnyöket remélnek egy, az önéletrajzukban feltüntethető Erasmus-félévtől, mint a nyugati társaik. A hallgatók külföldi tanulmányok iránti motivációit is vizsgáló, többször említett két nagy kutatás adatai alapján kb. 10%-kal több keleti hallgató tartja fontosnak ezt a szempontot (Vossenteyn et al. 2010; Brandenburg et al. 2016). Ami az Erasmus Impact Study adatainak regionális bontásban történő feldolgozása alapján egyértelműen indokolt is, mivel az Erasmusban való részvétel többnyire valóban a keleti tagállamokból érkező hallgatók esetében segíti a legnagyobb mértékben a karrierépítést, például náluk csökkentette leginkább a tartós munkanélküliség veszélyét, illetve az ő esetükben növelte a legnagyobb mértékben annak az esélyét, hogy a diplomaszerezés utáni 5-10 éven belül vezetői pozíciókat töltsenek be (Brandenburg et al. 2016).

Az új EU-tagállamokban az Erasmus-helyekre ezért sok intézményben gyakori a jelentős mértékű túljelentkezés. Az Erasmus ezekben az országokban így meglehetősen szelektív, a kiutazó hallgatók az átlagnál jobb képességűek, és mint a hallgatók motivációival foglalkozó résznél is utaltunk rá, jellemzően az országuk átlagánál jóval kedvezőbb anyagi és társadalmi körülményekkel rendelkező családok gyerekeiről van szó. Paradox, de tény, hogy miközben ezekben az államokban a legmagasabb a diplomás szülőkkel rendelkező Erasmus-hallgatók aránya, ugyanezen országok hallgatói számára a legfontosabb, hogy az Erasmus-program keretében anyagi támogatást kaphatnak a mobilitáshoz (Brandenburg et al. 2016). Ez elég egyértelműen mutatja, hogy a térségben milyen gyenge az Európa nyugati részén a társadalom jelentős hányadát kitevő, jó anyagi helyzetben lévő polgári középosztály.

A kelet-közép-európai hallgatók az országaik évszázados peregrinációs hagyományait követve általában valamelyik, a saját országuknál fejlettebb nyugat-európai, vagy ritkábban észak-, illetve dél-európai államba utaznak, ahol az angol mellett vagy helyett rendszerint képesek a fogadó ország nyelvén is tanulni, hiszen korábban éveken át tanulták az adott nyelvet középiskolai második nyelvként, egyetemen stb. A Budapesti Corvinus Egyetemről Németországba kiutazó hallgatók közül a beszámolóikban például többen is hangsúlyozták, hogy egy németországi Erasmus nagy előnye, hogy ott egyszerre lehet az angol és a német nyelvtudást is fejleszteni.

¹⁵⁶ Az Erasmus Impact Study adatai alapján a dél-európai országok hallgatóinak a helyzete sok szempontból hasonlít a keletiekére. A fő választóvonal Európában így összességében inkább délnyugat-északkeleti, mint kelet-nyugati irányú, de ebben a magyar olvasóknak készülő munkában tudatosan inkább a mi térségünkre fókuszálunk.

Némileg leegyszerűsítve a kelet-közép-európai új EU-tagállamokból a hallgatóik elitje megy Erasmusra régi EU-s országokba. A hozzájuk érkező Erasmus-hallgatók körében azonban általában nem ez a helyzet, esetükben inkább akár bizonyos mértékű kontraszelekcióról is beszélhetünk.

Először is, a régi tagországok legtehetségesebb hallgatói általában nem igazán érdeklődnek a kelet-közép-európai államok iránt, hanem tengerentúli képzéseket vagy más nyugat-európai országokat részesítenek előnyben. Ami részükről egy teljesen logikus, egyáltalán nem csak az ismerethiánnyal magyarázható döntés. A magyar hallgatók sem mennek tömegesen keleti és délkeleti irányba, Magyarországnál gazdaságilag fejletlenebb, illetve kisebb és kevésbé fontos államokba.

Másodszor, a gazdagabb nyugati országokban, ahol jóval szélesebb a középosztály, azok a tehetséges hallgatók, akik nem szorúlnak rá a program anyagi támogatására, illetve elnyernek az Erasmusnál komolyabb elvárásokat támasztó, de egyúttal kedvezőbb feltételeket is kínáló ösztöndíjakat (amelyekből a régi tagországok esetében általában többféle van, mint az újaknál), nem érdeklődnek különösebben az Erasmus-program iránt. Ulrich Teichler is utal rá, hogy a vonatkozó kutatások eredményei alapján az Erasmuson kívül részképzésre menő hallgatók általában felkészültebbek, mint az Erasmusban részt vevő társaik, ami szerinte nem is meglepő, *„hiszen a program célja épp azok mobilizálása, akik e kiegészítő ösztönzés nélkül nem élhetnének a nemzetközi tapasztalatszerzés lehetőségével”* (Teichler 2011a: 517).

A régi tagországokban egy Erasmus-félév már nem annyira kivételes lehetőség, így jellemzően nincs is akkora vetélkedés az elérhető helyekért. Az Erasmus Impact Study felmérésbe bevont, mobilitásban részt nem vett hallgatóknak csak 14%-a mondta azt, hogy jelentkezett ugyan Erasmusra, de nem nyert a pályázata, vagyis viszonylag kevés olyan hallgató van, aki számára a mobilitás fő akadályát az jelenti, hogy nem kapcsolódhatott be az Erasmus-programba (Brandenburg et al. 2014: 75-76). Az eredményt régiók szerint vizsgálva: Észak-Európában a nem mobilis hallgatók 7%-a állította, hogy bár jelentkezett a programra, sajnos nem választották ki; a nyugat-európai társaik közt ez az arány 9%; a dél- és kelet-európaiak esetében viszont 19, illetve 20% (Brandenburg et al. 2016: 32-33).

Azok a hallgatók, akik az új EU-tagországokat választják, általában nem beszélnek, és nem is akarják megtanulni a fogadó ország nyelvét, és az angol nyelvtudásuk fejlesztésén kívül nincsenek is komolyabb szakmai ambícióik a programban való részvétellel kapcsolatban, a külföldi tartózkodásukat nem kevesen a diplomaszerzés után fenyegető munkanélküliség vonzóbb alternatívájának tekintik. Sokuk (hangsúlyozom: nem mindenki) fő motivációja, ezen nincs mit szépíteni, egy olcsó¹⁵⁷ „buli” félév, illetve tanév eltöltése a posztoszocialista „vadkeleten”. Az ő esetükben a fogadó intézményeknek nem sok esélyük van arra, hogy jelentősebb erőfeszítéseket igénylő követelményeket támasszanak, mivel az ehhez szükséges nyelvi felkészültség mellett a szakmai érdeklődés is gyakran hiányzik, viszont, mivel náluk jobb képességű és komolyabb szakmai kihívásokat kereső hallgatók nem jelentkeznak hozzájuk nagyobb számban, kénytelenek jelentős részben ilyen típusú hallgatók fogadására berendezkedni.¹⁵⁸

Erre a problémára központi, EU-s megoldás nem létezik: az egyes országoknak kell fokozatosan egyre vonzóbbá válniuk a bárhonnán érkező tehetséges és érdeklődő hallgatók számára. Amihez persze bizonyos mértékig célzottan is lehetne segítséget nyújtani, például anyagi támogatást a különösen kevés hallgatót vonzó intézményeket, városokat és országokat

¹⁵⁷ Egy, az egész tanévet Varsóban töltő olasz hallgató mesélte, hogy mikor az apja a decemberi hazalátogatásakor átszámolta euróra, hogy a fia mennyit költött az egész őszi félévben, örömeiben összeecsapta a tenyerét.

¹⁵⁸ A Varsói Egyetemre érkező erasmusosok elég komoly hányada ilyen „parti turista” volt, ami mellett a félév végére teljesen érthetővé vált számomra, hogy a legtöbb rangsor szerint egyébként legjobb lengyel egyetem miért nem akart, illetve tudott az Erasmus-hallgatókkal szemben magasabb követelményeket támasztani.

a potenciális érdeklődőknek bemutató kiadványok és videók készítésére és terjesztésére, illetve lehetőségeket a nagy nyugati egyetemek „Erasmus-börzsein”, tájékoztató előadásain való bemutatkozásukra, kiemelt szereplésükre.

Itt jegyezném meg, hogy a kevésbé preferált országok választása sok olyan magyar hallgató részéről is logikus döntés lenne, akik számára az áhított nyugat-, illetve észak-európai Erasmus-célpontok túl nagy anyagi megterhelést jelentenek, és ezért gyakran le is mondanak a mobilitásról. Pedig Stockholm helyett Tallinnba, Bordeaux helyett Splitbe is lehet menni, és az anyagi szempontoktól függetlenül is könnyen lehet, hogy ezekkel járnának jobban.¹⁵⁹

Fontos kérdéseket vet fel, nem kis részben a „kelet-nyugat” kiegyensúlyozatlanság kapcsán is az „Erasmus-buborék” (Erasmus bubble) jelensége, az a korábban leírt tendencia, hogy azokban az országokban, ahol az Erasmus-hallgatók zöme nem érti a helyi nyelvet, és ezért külön kurzusokon tanul, a szabadideje jelentős részét is egy zárt csoportot alkotva, a helyi hallgatókkal keveset érintkezve tölti.

Ez, ha a program eredeti koncepcióját nézzük, egyértelműen probléma, hiszen ezek a hallgatók így nem ismerik meg alaposan a helyi nyelvet és kultúrát, nem integrálódnak a helyi hallgatói közösségbe, illetve társadalomba.

Ugyanakkor, mint ezt is láthattuk már, számos hallgató kifejezetten a sok országból érkező nemzetközi társaságot tartja az Erasmus fő értékének. Számukra egyértelműen vonzóbb az a lehetőség, hogy fél évre egy jellemzően az angol nyelvet használó nemzetközi csoport tagjává váljanak, és így sok ország képviselőivel kapcsolatba kerüljenek, rajtuk keresztül pedig, ha csak felszínesen is, de minél több kultúrát megismerjenek, illetve a hozzájuk hasonló vendéghallgatókkal közös élményeket gyűjtsenek, mint az, hogy egy adott város és a helyi hallgatók életébe kapcsolódjanak be minél intenzívebben egy-két félév erejéig.

Bár e könyv szerzője Varsóban anno alapvetően inkább a lengyel mindennapokban próbált részt venni, kellően erős lengyeltudás híján a középszintű lengyel nyelvkurzus kivételével minden kinti tárgyat angolul kellett felvennie, így e kurzusok kapcsán számos Erasmus-hallgatóval is kapcsolatba került, és visszatekintve egyértelműen el kell ismernie, hogy egy nagyvárosban töltött Erasmus-félév alatt valóban igen sok érdekes személyiséggel lehet találkozni, ami mindenképpen egy élmény és elgondolkodtató, az életet gazdagító tapasztalat. A varsói Erasmus-hallgatók közt volt például Finnországban élő, mesék fordításával foglalkozó olasz irodalmár, dél-franciaországi arisztokrata filozófus hallgató lány, a svájci állampolgárság megszerzése után diplomáciai pályára készülő Bernben élő kurd, viszonylag sok német, akikkel elmehettem a számukra németül szervezett látogatásra a Szejmbé, ahol kaptam egy példányt a lengyel alkotmány német fordításából, és persze mindenütt ott volt a rengeteg jólelkű és mindig vidám spanyol.

Függetlenül attól, hogyan ítéljük ezt meg, azokon a helyeken, ahol a bejövő hallgatók sokan vannak, és nem tudnak a helyi nyelven tartott órákon részt venni, az „Erasmus-buborékok” kialakulását egy természetes folyamat eredményének, a program egy strukturális adottságának kell tekinteni, amit már nem igazán lehet, és (álláspontom szerint legalábbis) nem is kell radikálisan megváltoztatni. Van azonban több olyan kezdeményezés, illetve lehetőség, ami sokat segíthet abban, hogy a helyi nyelvet nem beszélő hallgatóknak is minél több kapcsolatuk legyen az „Erasmus bubble” világán kívül is, és minél többet megismerjenek annak a helynek az életéből, ahol épp tartózkodnak. Az ilyen kezdeményezéseket mindenképpen érdemes támogatni, illetve minél több helyen elterjeszteni. Már csak azért is, mert a Lifestyle in Mobility kutatás eredményei szerint a helyi mindennapi életbe aktívabban

¹⁵⁹ Erre a kérdésre a gyakorlati részben is visszatérünk még.

bevonat hallgatók (elég logikus módon) a helyi hallgatókéra jobban hasonlító életmódot folytatnak, kevesebbet és kevésbé intenzíven bulizva (Aresi – Marta – Moore 2017).

A legelső ilyen, integrációt segítő, és nagyon egyszerű dolog, amit az Erasmus Student Network is szorgalmaz, az, hogy a kollégiumokban az Erasmus-hallgatókat lehetőleg a helyi hallgatókkal elvegyítve helyezték el. Ez ugyanis jelentősen előmozdítja a helyi integrációjukat, a helyi nyelv tanulása iránti motivációt, illetve az adott nemzeti kultúra iránti érdeklődést. Ahogy az ESNsurvey 2016 adatai is megerősítik, azok a vendéghallgatók, akiknek helyi lakótársai voltak, kimutathatóan több helyi barátot tudtak szerezni, mint azok, akik a helyiektől elkülönülve laktak (Josek et al. 2017: 58). A Varsói Egyetem gyakorlata ebben már 2011-ben nagyon haladó volt, a közös konyhán és fürdőszobán osztozó három kétfős szobából álló „szegmensben”, ahol én laktam, két spanyol, két lengyel és egy lengyel gyökerekkel is rendelkező magyar hallgatót helyeztek még el. A külföldi és a helyi hallgatók közös elhelyezése egyébként az utóbbiak szempontjából is hasznos: a külföldi lakótársaknak köszönhetően otthon is fejleszthetik az angoltudásukat, és szerencsés esetben az ő nemzetközi horizontjuk is jelentősen bővíthet, illetve szerezhetnek egy érdekes külső rálátást a saját országukra.

Az Erasmus-hallgatók bevonására a fogadó ország életébe kiváló lehetőség különböző olyan programok, projektek szervezése, amelyek a vendéghallgatók aktív részvételére építenek. Ennek egy sikeres példája a Németországban 2006-ban, kezdetben elég szerény körülmények között, egyesületként indult „Europa macht Schule” kezdeményezés. Ennek keretében az Erasmus-hallgatók bevonásával olyan, néhány órás interaktív iskolai projekteket szerveznek, amelyek során az adott iskolát meglátogató hallgató a vele előzetesen egyeztetett módon, lehetőleg a szakterületéhez kapcsolódóan és minél kreatívabb megközelítéssel a saját országa valamilyen érdekes jellemzőjét mutatja be a diákoknak. Ez nagyon sok minden lehet, mint például a hallgató országában ismert képregények elemzése, vagy akár egy gasztronómiai jellegzetességeket bemutató foglalkozás. Az „Europa macht Schule” program hamar népszerű és sikeres lett, eddig több mint 1500 vendéghallgató és 30 ezer diák vett benne részt. A professzionálissá váló projekt már a DAAD koordinálásával és a német szövetségi elnök védnöksége alatt működik, több mint 30 németországi helyszínen, sőt, a mintát már néhány másik országban is átvették egyes intézmények (Wittmann 2017).

Néhány helyen biztosan létezik már ilyen, de szerintem jó lenne általánossá tenni, hogy az egyes országokban, illetve városokban külföldi hallgatókat fogadó intézmények, és ahol vannak, a helyi ESN-csoportok abban is segítsenek, hogy az azonos, vagy legalábbis hasonló szakokon tanuló hallgatók a tartózkodásuk alatt minél több, a szakterületük szempontjából releváns helyi intézményt (pl. közhivatalok, kórházak, kutatóintézetek, vállalatok, nemzeti parkok) csoportosan meglátogathassanak, meghallgathassanak egy-egy, az adott intézmény munkájáról szóló ismertető előadást, bejárhassák az adott hely nyilvánosság számára elérhető részeit és beszélgethessenek néhány ott dolgozó szakemberrel is. Ha ez egy egész sorozattá áll össze, a végén valamilyen számonkéréssel, beszámolóval, erre értelemszerűen krediteket is kaphatnának.

Hasonlóan lehetne a fogadó ország elismert szakemberei, illetve állami és vállalatvezetők bevonásával a vendéghallgatókat megszólító angol nyelvű előadás-sorozatokot tartani. Egy adott országban tartózkodó jogot tanuló vendéghallgatók számára például bizonyára érdekes lenne egy tekintélyes helyi jogász professzorok, illetve a helyi alkotmánybíróság, ügyvédi kamara, igazságügyi minisztérium és más hasonló intézmények képviselőinek előadásaiból összeálló sorozat. Az ilyen szakmai látogatások, illetve előadások szervezését az egyes nemzeti mobilitási irodák pályázatok révén anyagilag is támogathatnák. Az ezeken a programokon részt vevő hallgatók biztosan sokkal alaposabban megismerhetnék a szakterületük fogadó országban jellemző helyzetét, illetve általában az országot is, mint azok, akik csak néhány általános jellegű „Erasmus-kurzust” hallgatnak.

Az Erasmus iránt érdeklődő hallgatókban pedig a különböző tájékoztató rendezvényeken, illetve kiadványokban jó lenne tudatosítani, hogy, ha egy olyan ország sok külföldi hallgatót vonzó intézményébe jelentkeznek, ahol egyáltalán nem beszélik a helyi nyelvet, akkor igen nagy valószínűséggel a többi vendéghallgatóval fogják majd tölteni az idejük jelentős részét. Tehát aki nem az „Erasmus-buborék” által kínált élményekre és tapasztalatokra vágyik, hanem inkább a „klasszikus Erasmus” jegyében egy adott helyet szeretne minél jobban megismerni, akkor vagy olyan országot válasszon, amelynek már érti valamennyire a nyelvét, vagy minél előbb kezdje el a számára szimpatikus ország nyelvét otthon, a kiutazás előtt is tanulni.

E kérdéskörök után következzen az alfejezet utolsó, gyakorlati szempontból valószínűleg az előbbieknél is fontosabb és komplexebb témája: az Erasmus szakmai oldalának a megvalósítása, illetve megvalósulása, különös tekintettel a külföldön szerzett kreditek küldő intézményben történő beszámíttatására.

Egy Erasmus-félévnek, mint már korábban áttekintettük, a vonatkozó szabályozás szerint minden esetben úgy kellene megvalósulnia, hogy a programban részt vevő hallgató számára már jóval a külföldi félév kezdete előtt elérhető minden lényeges információ a kinti intézményben felvehető tárgyakról, amelyek közül ezek ismeretében tudja kiválasztani azokat, amelyeket az Erasmus-félév alatt teljesíteni kíván. Ezek listáját a hallgató támogatási szerződésének részét képező, a küldő és a fogadó intézménye által is jóváhagyott ún. tanulmányi megállapodásban (Learning Agreement) még a hallgató kiutazása előtt rögzíteni kell. A kinti félév alatt a hallgató aztán pontosan ezeket a tárgyakat teljesíti, amelyeket végül a küldő intézmény teljes mértékben beszámít majd a hallgató diplomához vezető képzésének részeként.

Ez az elméletben olyan egyszerű és logikus folyamat azonban a gyakorlati megvalósítás során már nem feltétlenül ilyen. Az első problémát mindjárt a kinti tárgyakról szóló információk elérhetősége jelenti. A minden Erasmusban részt venni kívánó intézmény számára kötelező Erasmus Felsőoktatási Charta leírása szerint a programhoz csatlakozó intézmény *„Jóval a mobilitási időszakok előtt a honlapján közzéteszi és rendszeres időközönként frissíti a képzési katalógust úgy, hogy az valamennyi fél számára átlátható legyen, és lehetővé tegye a mobilitásban részt vevő hallgatók számára, hogy kellő tájékozottsággal választhassák ki, hogy mely kurzusokon kívánnak majd részt venni”* (Európai Bizottság 2014a). Ehhez képest, mint az Erasmus+ program 2015-ös éves beszámolójából kiderül, csak a hallgatók 58%-a számára volt időben elérhető a fogadó intézmény „kurzuskatalógusa” (European Commission 2017k: 21).

Ez egyrészt persze az intézmények igényességének kérdése: vannak, akik évekig nem frissítik a honlapjukat, sőt, olyan intézmények is akadnak, amelyek honlapjának, bár az Erasmus-hallgatóikat angolul oktatják, egyáltalán nincs is angol nyelvű része.¹⁶⁰ Ennél kevésbé extrém, de szintén nem szerencsés, és nagyon gyakori, hogy egy-egy intézmény csak a felvehető tárgyak nevét teszi közzé minden további leírás nélkül, így a hallgatóknak csak egy-egy cím alapján kell döntést hozniuk. De egy intézmény maximálisan szabálykövető magatartása esetén is tény, hogy az előírás nehezen betartható, hiszen egészen az adott félév kezdetéig sok a szervezési bizonytalanság: tényleg rá fog-e érni egy-egy külsős oktató, valóban indulhat-e egy-egy tervezett új tantárgy, stb.

¹⁶⁰ A Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Irodájában végzett szakmai gyakorlatom alatt szórakoztató szellemi kihívás volt, hogy egyes spanyol vagy portugál partnerek honlapján a gimnáziumból maradt olasz- és az egyetemen felszedett kis franciatudással sikerül-e megtalálni a valamelyik kiutazó hallgató szempontjából épp szükséges, és elvileg on-line is elérhető információkat, vagy e-mailt kell írni az ottani kollégáknak. Kizárólag görög nyelvű honlapok esetében ez nem is volt kérdés.

A lényeg az, hogy a fogadó intézmények hibájából vagy attól függetlenül a kiutazó hallgatók általában nem sokat tudnak a kint tanulandó tárgyaikról: a tanulmányi megállapodásuk egyszerűen azon tárgyak listája, amelyek a dokumentum kitöltése idején a fogadó intézmény „kínálatából” elsőre a legvonzóbbnak tűntek. A külföldi félév kezdetén azonban könnyen kiderülhet, hogy sajnálatos módon mégsem indul valamelyik, így pótolni kell egy másik tárggyal, vagy a hallgató az első óra után elégedetlen a színvonallal, az oktató hozzáállásával, stb. Vagy egyszerűen nem megfelelő számára a tárgy időpontja: ütközik egy másikkal, vagy például minden más órája hétfő és csütörtök közt lenne, az egyik óra meg péntek 16.30-kor. A való életben ez is egy fontos szempont: egyetlen tárgy miatt kevés Erasmus-hallgató mondana le a többnapos kirándulások szervezésének lehetőségéről, és részükről egyértelműen ez a racionális döntés.

Az elvileg biztosnak és véglegesnek szánt tanulmányi megállapodás az esetek többségében így nem bizonyul ilyennek. Az ESN egy korábbi vonatkozó felmérése szerint a tanulmányi megállapodások 75%-a esetén szükségessé vált a módosítás (Temesi 2014: 134). Az Erasmus menedzselésének a fokozatos digitalizálásával, on-line dokumentumok használatával ez persze lassan egyre kisebb jelentőségű probléma lesz, de papír alapon elég komoly bosszúságot okozott: a dokumentumot pecsétekkel és aláírásokkal az otthoni és postán kiküldve a kinti intézményben is jóvá kellett hagyatni, aztán a kiérkezés után a módosításokat rögzítő Learning Agreement-2 papírral indulhatott újra a pecsét- és aláírásgyűjtés, csak ezúttal a fogadó intézményben kezdve.¹⁶¹

E könyv szerzőjének álláspontja szerint a konkrét kurzusokat külön dokumentumban rögzítő tanulmányi megállapodások helyett elegendő lenne belefoglalni a hallgató támogatási szerződésébe, hogy a hallgató a fogadó intézményben köteles meghatározott kredit értékben tárgyakat teljesíteni az intézménynek az adott félév során induló, a hazai tanulmányai szempontjából releváns kurzusai közül választva. Ha a küldő intézmény, kvázi vétőjogot fenntartva, ragaszkodik ezek pontos listájához, akkor a hallgatónak értelemszerűen azt is vállalnia kellene, hogy ezt a jelenlegi Learning Agreement-2 esetéhez hasonlóan egy hónapon belül jóváhagyásra eljuttatja az otthoni intézményének. A Learning Agreement-1-nek az a szerepe, hogy az oktatók azon egy-egy adott tárgy neve mellett az aláírásukkal előre jelezhetik, hogy elfogadják majd ekvivalensként egy otthoni tárgyat kiváltva, az adott kinti tárgy adatlapjának a kinyomtatásával is megoldható lenne. Ezt is aláírathatnák és lepecsételtethetnék velük a hallgatók, és ugyanolyan bizonyító ereje lenne.

A kinti tárgyak kiválasztásánál és a választás jóváhagyásánál sokkal fontosabb probléma azonban a végül teljesített tárgyak otthoni képzésbe történő befogadtatása. Ez az Erasmusnak már az indulás óta meglévő alapelve (a vonatkozó 1987-es határozatban is a hazai tanulmányi program integráns részét képező, teljes mértékben elismert külföldi tanulmányi időszakokról van szó), a létrehozók szándéka szerint a hallgatók érdekében, akik ezáltal garanciát kapnak arra, hogy a külföldi tanulmányi erőfeszítéseik „nem veszhetnek kárba”.

Az Erasmus első vázlatának tekinthető Corradi-memorandumban megjelenő ideál, miszerint a hallgatók a hazai (ekkor még általában négy-öt éves osztatlan) képzésük egy részét egy az egyben teljesíteni tudják egy külföldi partnerintézményben is, a gyakorlatban azonban egyértelműen illúziónak bizonyult: ez csakis a képzéseiket teljesen összehangoló, illetve közös képzéseket megvalósító intézmények esetében lehetséges. Minden más esetben számos jogos kérdés merül fel a sok szempontból eltérő oktatási rendszerekben teljesített tárgyaknak a hallgató otthoni tanulmányi programjának részeként történő elismerése kapcsán, különösen akkor, ha úgynevezett ekvivalens, azaz valamelyik adott otthoni tantárgyat kiváltó

¹⁶¹ A kérdés szatirikus ábrázolása a „L’auberge espagnole” című „Erasmus-filmben” (Xavier és a papírmunka): <https://www.youtube.com/watch?v=1fh7kjAbdx4>

kurzusok elismertetéséről van szó. A külföldön tanultak otthoni elismertetése így már az első években is komoly nehézségekbe ütközött.

A könyvében Sofia Corradi beszámol egy 1989 júniusában a Villa Vigoniban az olasz és a német rektori konferenciák képviselőinek részvételével tartott egyeztetésről, amelynek az egyik fő témája éppen a tárgyelfogadtatás problémája volt. A résztvevők valamennyien egyetértettek abban, hogy nagyon komoly gyakorlati kihívásról van szó, amelyet azonban nem lehet és nem is érdemes a képzések teljes uniformizálásával megoldani, mivel az európai oktatási rendszerek sokféleségében jelentős érték rejlik. A kinti tanulmányok elismertetését így mindig egyedileg, az adott esetet vizsgálva kell megoldani, méghozzá a partnerintézmények közti kölcsönös megbecsülés és bizalom alapján, kellő rugalmassággal, pragmatikusan eljárva, szem előtt tartva azt az elvet, hogy a hallgató képzési ideje ne hosszabbodjon meg a külföldi résztanulmányai miatt. Minden fél számára egyértelmű kell legyen ugyanis, hogy *„A hallgató kulturális és nyelvi horizontjának szélesedése, a személyiségének érése, a különböző készségek szerzése és a foglalkoztatási kilátásainak a javulása bőven kompenzálják bármilyen tantervek közti különbséget”* (Corradi 2015: 95-96).

A külföldön tanultak hatékonyabb otthoni elismerését kívánta, illetve kívánja elősegíteni az Európában szélesebb körben először az Erasmus-program kísérleti projektjeként 1989-től bevezetett, mára a Bologna-folyamat keretében szinte már mindenütt használatos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) kreditátvitel rendszere is. Gyakorlati szempontból nézve az egyes tárgyakhoz rendelt kredit értékek funkciója az, hogy mindenhol egyformán értelmezhetően kifejezzék, hogy a tárgy tartalmát képező ismeretek elsajátításához átlagosan mennyi idő és mekkora tanulmányi erőfeszítés szükséges.¹⁶²

A tantárgybefogadtatás azonban a kreditrendszer használatával együtt is sok kihívást jelent. Először is, a képzések tartalma még az egyes intézmények szakmai profiljához legközelebb álló külföldi partnereiknél is jelentősen eltér, így eleve viszonylag kevés olyan kurzus van, amelyikre rá lehet fogni, hogy az megfeleltethető a hallgatók valamelyik otthoni tárgyának. Egy elég szemléletes példa: „Lengyel külpolitika”. Szakmai tárgy? Kapcsolódik a nemzetközi tanulmányok képzés profiljához? Egyértelműen igen. Megfeleltethető egy az egyben más európai államok külpolitikáival foglalkozó otthoni tárgyaknak? Egyértelműen nem.

Az ekvivalencia megállapítása azonban akkor is nehézségekbe ütközik, ha két tárgy témája egyértelműen azonos. Ilyen esetekben az az irányadó elv, hogy legalább 75%-os egyezés esetén kell ekvivalensnek tekinteni a két tárgyat. Ez persze nincs kizárva kisebb mértékű egyezés esetén sem, de jellemzően még a legalább 75%-os egyezés esetében is inkább a különbségeken van a hangsúly: más tankönyvre épült a kinti tárgy, más módon történt meg az ismeretek számonkérése, a kinti tárgy nem foglalkozott a téma hazai vonatkozásaival, stb. Ráadásul általában az osztályozási rendszer és a tárgyak kreditértéke is eltérő, így az is dilemma, hogy otthon milyen jegyet és hány kreditet kapjon a tárgyat ekvivalensként elfogadtatni szándékozó hallgató (Temesi 2014).

Az ekvivalens elismertetés így nem egyszerű feladat, a hallgató hazai intézményének oktatói részéről gyakran érthető módon komoly fenntartások vannak. Ennek egyrészt van egy igényességi, „minőségbiztosítási” oldala: a munkáját komolyan vevő oktató biztos akar lenni

¹⁶² Az ECTS-rendszer, illetve általában a kreditátvitel rendkívül összetett témájáról e könyv nem tud általános áttekintést adni, csak néhány vonatkozásra tér ki alapvetően gyakorlati megközelítéssel. A kérdéskör iránt részletesen érdeklődő olvasók az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet 2016-os, Derényi András és Simon Mária által szerkesztett „Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához” című, az ECTS 2015-ben kiadott hivatalos nemzetközi útmutatójának magyar fordítása mellett több hazai szakértő tanulmányait is közzé kötetéből tudnak tájékozódni. A rövidebb áttekintésre törekvő olvasóknak Temesi József vonatkozó tanulmányát ajánlom (Temesi 2014).

abban, hogy a hallgató valóban megfelel az itthoni tárgy kapcsán támasztott követelményeknek és elsajátította a teljes ismeretanyagot. Ennek a szigorznak az eredménye általában valamilyen különbözeti vizsga előírása szokott lenni. A kérdés emellett esélyegyenlőségi problémaként is értelmezhető: semmiképpen nem lenne korrekt a mobilitásban részt nem vevő, így annak előnyeiben nem részesülő hallgatókkal szemben, ha egy hallgató külföldön esetleg könnyebben teljesíthet egy-egy hazai tárgyat, főleg mivel ezzel további előnyökre is szert tehet, például a jobb tanulmányi átlagának köszönhetően. Ennek kapcsán nagy dilemma, hogy egy, az otthoninál több kreditet érő külföldi tárgyat ekvivalensként elszámoltatva a tárgy külföldi vagy hazai kreditértékét vegyék inkább figyelembe.¹⁶³

Az ekvivalens befogadással kapcsolatos fenntartásoknak a jogos minőségbiztosítási és esélyegyenlőségi szempontok mellett nyilvánvalóan sokszor egy személyes oldala is van: az adott oktató önérzetét sérti, hogy egyes hallgatók az ő értelmezésük szerint valójában nem is akarják teljesíteni a nagyon fontos és magas szakmai színvonalú tárgyukat, hanem hoznak egy külföldi papírt, ami mögött, még ha elvileg nagyjából ugyanarról is van szó, egyáltalán nem biztos, hogy ugyanaz a teljesítmény áll.

Ez a bizalmatlanság különösen fontos kérdés a külföldi intézményben csak a vendéghallgatóknak meghirdetett „Erasmus-kurzusokkal” kapcsolatban. Ezek nem egyszer vitatható szakmai színvonalával és az Erasmus-program „rather social than academic” jellegével (Vossensteyn et al. 2010: 56) ugyanis nem csak a hallgatók, hanem az oktatók is tisztában vannak, ami érthető módon negatív hatással van arra, hogy mennyire hajlandóak az „Erasmus-tárgyakat” ekvivalensként elismerni. Direkt erre vonatkozó oktatók közti véleményfelmérés (pl. „Mennyire tartja Ön 1 és 5 közti értékek megadásával szakmailag komolyan vehetőnek az Erasmus-programot?”) tudomásom szerint (politikai szempontból érthető, elemzői szempontból sajnálatos módon) nem készült, de a különböző kapcsolódó kutatások adatai világosan utalnak ilyen jellegű fenntartásokra. A Balassi Intézet többször említett kutatásának is az az egyik következtése, hogy „*az itthoni oktatók körében gyakori a bizalmatlanság a külföldön végzett tanulmányokkal kapcsolatban*” (Bazsalya 2014: 183).

A hallgatók szempontjából így minden esetben az a legbiztosabb, ha az ekvivalencia kérdésében már a kiutazás előtt tájékozódnak a vonatkozó kurzusokat a hazai intézményükben oktató tanároknál, és annak biztos tudatában, illetve írásos igazolásával veszik fel az adott külföldi tárgyakat, hogy azokat valóban hajlandóak lesznek nekik ekvivalensként beszámítani.

A Bologna-folyamathoz kapcsolódóan a korábbi osztatlan képzések helyett bevezetett rövidebb idejű alap- és mesterképzések tanterveiben ráadásul elég gyakori, hogy viszonylag kevés a választható tárgy, amelyek esetében az ekvivalencia problémája nem merülne fel. Ez oktatói oldalról érthető: egy kötelező tárgy biztosan minden tanévben elindul, és presztízskérdés is, hogy egy adott tárgy a képzés lényeges részét jelenti-e, vagy csak egy alternatív, kevésbé fontos elemét. A mobilitásban részt vevő hallgatók szempontjából viszont ez egyértelműen hátrány, mivel az intézmények általában még a választható tárgyak kapcsán is hajlamosak a szigorra. Ha úgy ítélik meg, hogy egy kinti tárgy nem illik eléggé a képzés profiljához, akkor könnyen elutasíthatják a befogadását, annak ellenére, hogy ilyen esetben nem elvárás az azonosság valamelyik hazai tárggyal. Tekintettel arra, hogy a diplomaszerezéshez egyetlen konkrét választható vagy kötelezően választható tantárgyat sem kell biztosan kiválasztani, ezek esetében indokolt lenne a lehető legnagyobb rugalmasság.

¹⁶³ Esélyegyenlőségi szempontból úgy gondolom, a hazai kreditérték alkalmazása az indokoltabb. Ha a hallgató számára az ekvivalens tárgyként elismerés a fontos, akkor ennek ez az ára. Nagyobb kreditértékkel választhatóként is befogadtathatja a tárgyat. Jelentős különbség esetén, ahogy ez több útmutató alapján ajánlott, megfontolható lehet a külföldi tárgy többlettartalmát külön „virtuális” tárgyként elszámolni. Az esélyegyenlőség kapcsán ez egyértelműen korrektebb, mint a kinti tárgyat hazai kötelezőként a többi hallgatóénál nagyobb kreditértéken elfogadni.

Főleg mivel, ahogy a Sofia Corradi által leírt német-olasz találkozó résztvevői is megállapították, a képzések teljes egységesítésével jelentős szellemi érték veszne el. Ha a hallgató külföldön is kizárólag ugyanazokat a dolgokat tanulhatja, akkor végső soron minek menjen oda? A nyelvtudás fejlesztésén kívül így semmilyen olyan szakmai tapasztalatot nem szerezhetne a fogadó intézményben, ami otthon nem elérhető számára.

A kiutazó hallgatóknak a fentiekből eredően általában elég komoly gyakorlati nehézségekkel kell számolniuk. Mivel nem mindegyik, az adott félévben esedékes otthoni tárgyukat tudják a külföldön tanultakkal kiváltani, ha nem akarnak csúszni a tanulmányaik befejezésével, jellemzően hazai tárgyakat is teljesíteniük kell. Egy erre rákérdező korábbi felmérés szerint a magyar Erasmus-hallgatók 80%-a itthon is vett fel kurzusokat a külföldi tárgyai mellett (Csapó et al. 2011: 37). Ez a „kettős terhelés” különösen nehezen teljesíthető, ha a vizsgaidőszak a hazai és a külföldi egyetemen részben vagy egészben egybeesik.

A helyzet megkönnyítésére a kiutazó hallgatóknak az intézmények többségében lehetősége van egyéni tanrendet kérni, és a szokásosnál korábbi vagy későbbi időpontban vizsgázni, az otthoni jelenlétet megkövetelő elvárások alól mentességet, illetve ezek helyett külföldről is teljesíthető alternatív feladatokat kapni, például otthoni zárthelyi dolgozatok helyett beadandók küldése. Számos oktató azonban az ekvivalens tárgykénti befogadás esetéhez hasonlóan az egyéni tanrendek engedélyezéséhez is elutasítóan áll hozzá. Vannak, akik kimondottan sértve érzik magukat, ha egy hallgató, aki nyilván eleve egy külföldi „buli félévre” ment ki, és egy óráján sem volt, még külön vizsgaidőpontot akarna magának, mikor ő esetleg már régen szabadságon lenne a vizsgaidőszak után. Ez a hozzáállás (azzal együtt is, hogy hallgatói szempontból durván általánosító „kollektív büntetés”) emberileg eléggé érthető.

A fentiek eredménye mindenesetre az, hogy az eredeti Erasmus-koncepció szándékai ellenére nem egyszer előfordul, hogy a mobilitásban részt vevő hallgatók az ennek megelőzése érdekében tett erőfeszítéseik ellenére is egy-két félévet csúsznak a tanulmányaik befejezésével. A hazai erasmusos kreditbeszámítási helyzetet felmérő első kutatás során megkérdezett összes hallgatónak kb. 5%-át érintette ez a probléma (Csapó et al. 2011: 42).

A kinti tanulmányok elismerésének nehézségei, illetve az ezzel kapcsolatosan terjedő negatív hírek jelentős visszatartó erőt is jelentenek a hallgatók körében. Az Erasmus Impact Study keretében megkérdezett, mobilitásban részt nem vett hallgatók 38%-a említette a kreditbefogadással kapcsolatban várható nehézségeket is az Erasmusra jelentkezés ellenérveként (Brandenburg et al. 2014: 75). A Balassi Intézet felmérése Magyarországon is hasonló arányokat talált: a megkérdezett hallgatók 18%-a értett egyet teljes mértékben, 20% pedig „inkább igen” azzal, hogy nehéz a külföldi tárgyak itthoni elismertetése (ez együtt szintén 38%). Attól, hogy nem tudná időben befejezni a hazai tanulmányait, a hallgatók 36%-a tartott: 19% teljes mértékben, 17% „inkább igen” (Bazsalya 2014: 174).

A kötelező kreditbefogadtatásnak azonban van egy további, a kivitelezés vitathatatlanul jelentős gyakorlati nehézségeinél is fontosabb, az Erasmus-programot az alapjaiban érintő problémája, amit az elemzések általában figyelmen kívül hagynak: a külföldön tanultak beszámíttatásának kötelező mivolta egy erőltetett és így sokak számára hiteltelenné váló szakmaiság felé tol egy alapvetően nem szakmai jellegű programot.

Mint azt az előző alfejezetekben áttekintettük már, az Erasmusnak sem a hallgatók, sem az Európai Unió szemszögéből nem az a fő célja, hogy a külföldön tanult tárgyaknak köszönhetően a hallgatók jelentősen fejlesszék a szakmai tudásukat. Az Erasmus-részképzés iránt érdeklődő hallgatókat alapvetően az általános jellegű külföldi tapasztalatszerzés vonzza, az EU-nak pedig elsősorban foglalkoztatás- és identitáspolitikai elvárásai vannak a programmal szemben. Az intézmények persze szakmai ismereteket átadni kívánó tárgyakat ajánlanak az Erasmus-hallgatóiknak is, de ahogy láthattuk, az egyetemeknek sem a csak egy-két félévre érkező vendéghallgatók a legfontosabb szakmai „célcsoportjuk”, és mint a

kizárólag a külföldi hallgatók számára meghirdetett „Erasmus-kurzusokról” megállapítottuk, szakmai szempontból ezek esetében több okból eredően nem feltétlenül lehet nagyon magasra tenni a mércét.

Könnyen belátható, hogy ha a hallgatóknak otthon nem csak be lehet, hanem be kell számíttatniuk a kint tanultakat, akkor az bizonyos mértékig „korrumpálja” őket. A minél biztosabb (lehetőleg ekvivalensként történő) hazai elismertetés, illetve ezáltal a „kettős terhelés” minél jelentősebb csökkentésének reménye abban teszi érdekeltté a hallgatókat, hogy olyan kinti kurzusokat is felvegyenek, amelyek egyébként nem érdekelnék őket, illetve olyan tárgyakat is megtartsanak, amelyek számukra semmilyen szellemi kihívást nem jelentenek, és legszívesebben az első óra után leadnának már. Mindez egyúttal csökkenti is a motiváltságukat, hogy a kiutazás után alaposabban körülnézzenek a fogadó intézményükben, hogy milyen egyéb kurzusok vannak, amelyek esetleg nem szűken vett szakmai, de személyes érdeklődés alapján tetszene nekik, és a hazai egyetemi képzésük részeként sosem lenne számukra elérhető. Egy közgazdász hallgató, ha a kreditbeszámíttatás szempontjából racionális döntést akar hozni, akkor is inkább egy, a gazdasági képzés részének tekinthető szaktárgyat vesz fel, ha teljesen egyértelmű számára, hogy az szakmailag semmilyen hasznos újdonsággal nem szolgál, miközben esetleg tudja, hogy három teremmel odébb egy kiváló színvonalú bevezetést kaphatna a francia irodalom újkori történetébe.

Ilyen probléma az Erasmus első éveiben még nem nagyon merült fel. Egy-egy tanszék mindössze néhány partnerrel rendelkezett, a hallgatók csakis olyan helyekre mehettek, amelyekkel szoros volt a szakmai kapcsolat, és ahol olyan oktatók óráin vettek részt, akiket az otthoni intézményükben személyesen is ismertek. A mobilitási időszak végén pedig, az újonnan bevezetett kreditrendszerre is támaszkodva a kölcsönös tisztelet és bizalom alapján valahogy „lekönyvelték” a kint tanultak beszámítását, amit, mint már említettük, a program létrehozói alapvetően nem a hallgató, hanem az intézmények köteletségének szántak, azzal a céllal, hogy biztosítva legyen, hogy a hallgató külföldi időszak alatti teljesítményét otthon is figyelembe veszik, így a mobilitás miatt nem kell csúsznia a diplomaszerzéssel.

30 év után ez, az egészen kicsi és kevés partnerrel rendelkező intézményeket kivéve, teljesen máshogy néz ki. A most már intézményközi alapon menedzselt Erasmus keretében egy-egy nagyobb egyetem hallgatója akár 100-200, vagy még több lehetséges partnerintézménybe is jelentkezhet, és mint láthattuk, ezek közül általában egyáltalán nem csak azon az alapon választ, hogy az otthoni képzése szempontjából melyik a szakmailag lehető leghasznosabb. A fogadó intézményben aztán, ha egy nagyobb egyetemről van szó, azt fogja tapasztalni, hogy rengeteg tárgy van ugyan, amelyeket elvileg akár fel is vehetne, de ezek közül csak viszonylag kevés kötődik az otthoni képzéséhez, így a beszámíttatás kapcsán alapvetően csak ezek a kurzusok jöhetnek szóba, legyenek azok bármilyenek is.

A kint tanultak kötelező beszámíttatása így már a hallgatók szempontjából sem csak jognak, hanem egy elég szigorú köteleységnek tekinthető, ami paradox módon éppen abban korlátozza őket, hogy a filozófiája szerint új dolgok megismerését, az általános külföldi tapasztalatszerzést, „Európa felfedezését” támogató Erasmus-program keretében a számukra lehető legérdekesebb tanulmányi programot állítsák össze a fogadó intézményben elérhető tárgyak közül válogatva. A szabad felfedezés pont az egyetemen szorul korlátok közé. A kinti tanulmányok így nem egyszer az általánosságban nagyon pozitívan megélt Erasmus egy kevésbé kellemes, lehetőleg minél kisebb idő- és energiaráfordítással abszolválni kívánt kötelező elemévé válnak.

Vannak olyan intézmények, illetve karok, ahonnan egy hallgató csak akkor mehet ki egy partnerintézménybe Erasmusszal, ha igazolni tudja, hogy onnan legalább egy tantárgyat ekvivalensként tud majd elfogadtatni. Ez e könyv szerzője szerint nagyon rossz irány, és egyértelműen ellentétes a hallgatók érdekeivel. Ha egy hallgató, aki szívesen menne például az egyeteme egyetlen francia, Lyonban található partnerintézményébe, mert több évet tanult

már franciául, vannak lyoni ismerősei, komolyan motivált és egyébként sikeres is lenne a pályázata, végül csak egy másik ország intézményébe kaphatna helyet, mert a lyoni partnernél az adott félévben éppen nem indul olyan tárgy, amire egy hazai oktató hajlandó lenne azt mondani, hogy ekvivalens, az álláspontom szerint egyértelműen ellentétes az „Erasmus-eszmével”.

Érdekes, hogy az Erasmusszal foglalkozó elemzésekben szinte kizárólagosnak tekinthető az a megközelítés, hogy a kinti tanulmányok 100%-os befogadtatása mindenképpen a hallgatók joga és érdeke, és ennek el nem érése a gyakorlatban egy, az ő érdekeiket súlyosan sértő anomália. Ugyanezt volt Erasmus-hallgatóként is nézve azt kell mondani, hogy ez nem minden esetben feltétlenül igaz, mivel nem csak jogról, hanem kötelességről is beszélünk. Mint láttuk, a hallgatók jelentős részének természetesen fontos a kinti tárgyak minél teljesebb befogadtatása, de ennek a fő oka nem elvi jellegű. Nem feltétlenül arról van szó, hogy elvi szinten ragaszkodnának ahhoz, hogy a küldő intézménynek igenis el kell fogadnia minden egyes tárgyat, amit kint teljesítettek, hanem egyszerűen azt szeretnék, hogy minél kevesebb gyakorlati nehézségük legyen annak kapcsán, hogy egy félévet külföldön töltenek: lehetőleg minél kisebb legyen az Erasmus-félév alatt a „kettős terhelés”, és egyes otthoni tárgyak esetleges nem teljesítése miatt lehetőség szerint ne csússzon a diplomaszerzésük.

Figyelemre méltók a magyar Erasmus-hallgatók véleményét e kérdés kapcsán először (a 2007 és 2009 közti időszakra vonatkozóan) felmérő kutatás eredményei, amelyek alapján mindenképpen némileg árnyalni kell a „kreditbefogadtatás = feltétlenül érvényesítendő hallgatói jog” értelmezésen. A megkérdezett hallgatóknak ugyanis csak 38%-a nyilatkozott úgy, hogy fontos számára a külföldi kreditek hazai elszámoltatása, miközben 47% azt nyilatkozta, hogy számára ez nem egy fontos kérdés (Csapó et al. 2011: 39).

Azon hallgatók közül, akik a kérdőívben meg is indokolták az arra vonatkozó álláspontjukat, hogy fontos-e számukra a kreditelismertetés, 15% azt jelezte, hogy azért nem érdekli a kérdés, mert már egyébként is elég kredittel rendelkezik, közülük sokan kimondottan jelezték, hogy az esetleges kredittúllépés, illetve az emiatt szóba jöhető fizetési kötelezettség lehetősége miatt egyenesen ellenérdekeltek a befogadtatásban. A kutatók következtetése szerint ez a csoport tudatosan a tanulmányai végére hagyta az Erasmust, hogy annak biztos tudatában utazhassanak ki, hogy a külföldi félév kapcsán esetleg felmerülő problémák már semmilyen módon nem befolyásolhatják a hazai diplomaszerzés sikerét. 7% azt nyilatkozta, hogy azért nem érdekli a külföldi kreditek befogadtatása, mert tudatosan inkább olyan tárgyakat választottak, amelyek itthon nem érhetőek el, de számukra érdekesek és hasznosak, függetlenül attól, hogy itthon beszámítják-e ezeket.¹⁶⁴ A válaszadók 9%-a pedig úgy vélte, hogy a kreditek sikeres beszámíttatása úgyszólván reménytelen, ezért nem is foglalkoztatja őket a kérdés. Közülük többen szerettek volna egy-egy tárgyat valamelyik otthoni kötelező kurzusuk ekvivalensének megfeleltetni, de mivel ezt elutasították, a kötelezően választható vagy választható tárgyként történő elfogadás sikere már nem érdekelte őket (Csapó et al. 2011: 38-40).

Az is elgondolkodtató, hogy miközben a felmérésben megkérdezett hallgatók közül csak 41%-nak fogadták el itthon az összes kinti tárgyat, 73% nyilatkozott úgy, hogy nem volt problémája a kreditelismerés kapcsán. A hallgatók egy komoly hányada tehát nem fogta fel sérelemként, hogy bizonyos külföldi tárgyait nem fogadták el a hazai képzése részeként. Azon hallgatók közül viszont, akik azt nyilatkozták, hogy voltak problémái a kreditelismertetés kapcsán, kb. 20% azzal szembesült, hogy a részben vagy egészben sikertelen tárgybefogadtatás miatt csúszni fog a tanulmányaik befejezése. Több mint 10% a kinti tárgyak nélkül rosszabb tanulmányi átlagával elvesztette a hazai ösztöndíját, 2,5%-nak pedig a kinti

¹⁶⁴ Ezeket a hallgatókat én rendkívül tisztetem. A szakmai, illetve szellemi fejlődésük szempontjából valószínűleg éppen ők használták ki legjobban az Erasmus által biztosított lehetőséget, mivel nem voltak hajlandók kompromisszumokra a minél sikeresebb tárgybefogadtatás érdekében.

tárgyak el nem ismerése miatt az volt a problémája, hogy állami finanszírozású képzésről költségtérítésre sorolták át. Szintén kb. 2,5%-nak viszont pont a sikeres befogadás okozott problémát, mivel kreditútlépési díjat fizettek velük. Számos hallgató utalt arra, hogy bár végül nem érte kár a kreditbefogadtatás kapcsán, nagy nehézségeket okozott számára az Erasmus-félév alatt a külföldi és a hazai követelmények együttes teljesítése és lelkileg megterhelő volt egyes oktatókkal és ügyintézőkkel konfrontálódni a kreditek elismertetése kapcsán, így az Erasmus „*egy stresszel terhelt időszak*” volt. A hallgatók 89%-a azonban úgy látja, hogy mindezekkel együtt is megérte a kiutazás, és a nehézségek ismeretében is újra jelentkezne (Csapó et al. 2011: 40-43).

Ezen adatok alapján talán nem túlzás arra a következtetésre jutni, hogy az Erasmus-hallgatók egy jelentős része számára a kötelező kreditelismertetés sokkal inkább kötelesség, mint jog. Sok hallgató egyáltalán nem bánja, ha bizonyos tárgyakat, amelyeket személyes érdeklődés miatt választ külföldön, otthon nem fogadnak el számára. Az viszont nyilván minden hallgató számára megterhelő, ha a külföldi félév alatt otthon is komoly mennyiségű kötelezettsége van, és a kreditelismertetés kapcsán konfliktusokat kell vállalnia.

Szerencsére az elmúlt években külföldön és Magyarországon is számos pozitív változás történt, például egyre több egyetem vonatkozó szabályzatában szerepel, hogy a külföldi intézményből befogadott krediteket (amelyek mögött értelemszerűen nem áll hazai szolgáltatás) nem veszik figyelembe kreditútlépés szempontjából, vagy, hogy a tanulmányok esetleges meghosszabbodása esetén csak kredit alapú költségtérítést kérnek a hallgatótól a hiányzó néhány tantárgy után, nem pedig egész félévi tandíjat kell fizetnie.¹⁶⁵

Összeurópai szinten a kötelező kreditbeszámíttatás rendszere egyébként minden fentebb leírt nehézséggel (kevés ekvivalens befogadás, jelentős „kettős terhelés” a mobilitás alatt, stb.) együtt is viszonylag hatékonyan működik: az Erasmus+ program 2016. évi beszámolója szerint az Erasmus tanulmányi mobilitásban részt vett hallgatók 83%-ának¹⁶⁶ teljes mértékben beszámították otthon a külföldi részképzés során teljesített tárgyait (European Commission 2017u: 20). Ez jelentős fejlődés a 2013-as 73%-os arányhoz képest, a 2020-ra vonatkozó cél pedig már egyenesen az ideális 100% (European Commission 2017f). Ennek megvalósulása persze erősen kétséges, de a lényeg nem is ennek az elérése, hanem a kreditbefogadtatás kapcsán gyakorlatban felmerülő problémák és konfliktusok minimalizálása.

Az ideál persze a 100%-os kreditelismertetés, de 83%-kal is egyértelműen azt lehet mondani, hogy a jelenlegi működési mód bármilyen nagyobb korrekció nélkül is fenntartható. Mint már többször utaltunk rá, a programban részt vevők a mobilitás egészét tekintve általában a kinti tárgyakkal kapcsolatos esetleges kritikáikkal és hazai elismertetési problémáikkal együtt is elégedettek, alapvető kifogások az intézmények részéről sem merültek fel, az Európai Unió számára pedig, ahogy ez a 2017. évi jubileum kapcsán folytatott kommunikációs kampányból is látható volt, az európai közvélemény által rendkívül pozitívan megítélt Erasmus óriási sikernek tekinthető.

Jelen alfejezet zárásaként azonban ezzel együtt is érdemes elvégezni egy gondolatkísérletet: milyen változtatásokkal lehetne elérni a minden Erasmus-programországban 100%-hoz közelítő tárgybefogadást, illetve egyúttal minimális mértékűre

¹⁶⁵ A kreditbeszámítással kapcsolatos problémák minél hatékonyabb megoldására az imént idézett kutatás készítői is számos különböző lehetőséget, „jó gyakorlatot” ajánlanak (Csapó et al. 2011). A problémakörrel az egyes intézményekben gyakorlatban foglalkozó munkatársaknak ezeket érdemes lehet részletesen is tanulmányozniuk.

¹⁶⁶ Magyarország ezen a téren nagyon rosszul teljesít: a 33 Erasmus-ország közül nálunk a legalacsonyabb, a legutóbb közzétett adatok szerint mindössze 52%-os azon hallgatók aránya, akiknek a külföldön szerzett krediteit teljes mértékben elismerték. A hátulról második Bulgáriában ugyanez az arány 66% volt (Tordai 2017).

szorítani a mobilitás alatti „kettős terhelést” és a tanulmányok külföldi félév miatti nem szándékolt meghosszabbodását?

Mindezt két élesen eltérő módon is biztosítani lehetne, és mindkét irányú beavatkozás mellett szólnak komoly érvek és ellenérvek is.

Az első lehetőség az Erasmus szigorúbban szakmai alapokra helyezése.¹⁶⁷ Ebben az esetben az Erasmusban részt vevő intézmények úgymond visszatérnének a kezdetekhez, és a továbbiakban csakis azokkal a partnerekkel folytatnának hallgatócserét, akikkel valóban szoros szakmai kapcsolatokat ápolnak, pontosan meg tudják ítélni a partner által kínált valamennyi kurzus színvonalát, és azt a maguk részéről egyértelműen megfelelőnek is tartják. Ezekkel a partnerintézményekkel aztán meg lehet állapodni abban, hogy egy-egy adott szak hallgatója mely kinti oktatási egységek tárgyai közül válogathat, ezeket a tárgyakat pedig garantáltan be kell fogadniuk az otthoni képzés részeként. A leghasonlóbb profilú intézményekkel, amelyekkel a legintenzívebb a hallgatók cseréje, egyes képzési programok teljes összehangolása is megfontolandó, megvalósítva az eredeti Erasmus-ideát, hogy a hallgató csúszás és otthoni párhuzamos megterhelés nélkül tudja a képzése egy részét külföldön végezni. Ennek elősegítése érdekében a partnerekkel együttműködve a tantervekben előre meg lehet határozni a mobilitás tervezett idejét („mobilitási ablak”)¹⁶⁸, így a hallgatói cserék az intézmények és a beiratkozó hallgatóik részéről is kiszámíthatóan, tudatosan tervezhetők. A képzési programok összehangolásának logikus eredménye (az Erasmus Mundus képzésekhez hasonlóan) akár közös diplomát adó képzések indítása, joint degree programok létrehozása is lehet.

Amely intézmények ezt az utat választják azok esetében értelemszerűen bizonyos szigorítások is szükségesek lehetnek a hallgatók kiválasztása kapcsán: egy magas szakmai színvonalú képzésre csak az a hallgató mehetne ki, akinek ehhez egyértelműen megvan már nem csak a kellő szakmai, hanem a szükséges nyelvi felkészültsége is. Ha valaki ezen a téren a kiválasztás során nem ér el egy minimális eredményt, akkor nem szabadna kiengedni abban az esetben sem, ha egyébként épp nem lenne más jelentkező az adott helyre.

Az Erasmus jelentős „szigorításának” több nyilvánvaló előnye is lenne: a program általánosan magasabb szakmai színvonala és ezzel párhuzamosan növekvő akadémiai presztízse, a 100% közelébe érő kreditbefogadás, illetve általában véve a mobilitás kiszámíthatóbb, hatékonyabb szervezése, ami jelentősen csökkentheti a hallgatók mobilitási időszak alatti párhuzamos terhelésének és a mobilitás miatti fél- vagy egész éves csúszások előfordulását.

A szigorúbb és szakmaibb Erasmus hátránya viszont az, hogy a menedzselése sokkal több munkával jár, folyamatos egyeztetést igényel nem csak az adminisztrátorok, de az oktatók között is egy sor részletkérdés kapcsán, így csak viszonylag kis számú partner között valósítható meg. Ennek következményeként értelemszerűen csökkenteni kellene a partnerintézmények számát. Bizonyos kevésbé frekvenciált országokban lehet, hogy nem is maradna partnere egy-egy intézménynek. Ha például az egyetlen litván vagy izlandi partner esetében esetleg évek óta nem történt oktatói látogatás, és senkinek nincs kapacitása, hogy aktívan foglalkozzon ezekkel a relációkkal is, akkor, ha az intézmény következetesen szakmai alapokon akarja tartani az Erasmust, a szerződések lejáratakor nem hosszabbíthatna a viszonylag inaktív kapcsolataival. A választási lehetőségeik szűkülését a hallgatók pedig nyilvánvalóan csalódottan fogadnák.

¹⁶⁷ Az Erasmus egyértelműen szakmai programként való kezelése, illetve a programról folytatott kommunikáció ennek megfelelő áthangolása mellett foglalt állást például Markus Symmank, a DAAD szakembere az Erasmus 30 éves jubileuma alkalmából megjelent tanulmánykötet számára készült írásában (Symmank 2017).

¹⁶⁸ A mobilitási ablak („mobility window”) koncepciójára, annak hazai bevezetése kapcsán a magyarországi mobilitási helyzettel foglalkozó fejezetben röviden visszatérünk még.

És ami az ő szempontjukból ennél is nagyobb hátrány lenne: a szigorúan szakmai alapon zajló Erasmusban minimálisra csökkennének az interdiszciplinaritásból, a szűk szakterületen kívülre kitekintésből nyerhető előnyök. Sajnos ehhez sok esetben eleve nincs meg a kellő nyitottság.

E könyv szerzőjének egyetemi tanulmányai alatt a Budapesti Corvinus Egyetemen, amelynek ekkor még az azóta a Szent István Egyetemhez csatolt budai karok is részét képezték, a hatékonyabb összegytemi integrációt támogatva létrehoztak egy olyan választható tárgyakból álló blokkot, amelyből az egyetem valamennyi hallgatója szabadon válogathatott a választható kreditek terhére. Ennek köszönhetően például egy kertészmérnök hallgató tanulhatott pénzügyi ismereteket vagy egy közgazdász hallgató virágkötészetet. A kezdeményezés azonban nem minden oktató tetszését nyerte el, voltak, akik hangot adtak annak a véleményüknek, hogy ilyesminek márpedig nem szabadna előfordulnia: virágkötészet egy közgazdász hallgató indexében! Szakmailag ez a vállalhatatlan. Hallgatói szemszögből nézve viszont egy nagyszerű lehetőségről volt, illetve lett volna¹⁶⁹ szó. A tantárgyi adatlap szerint kimondottan komoly munkát igényelt volna ez a kurzus: meg lehetett volna tanulni az egyes virágfajták jellemzőit, a virágkötészet kultúrtörténetét és a tárgy abszolválásához még bizonyos idejű gyakorlati munkát is kellett volna végezni az egyetem arborétumában, sőt, az erre lehetőséget biztosító virágboltokban is. A pesti campus azon hallgatói, akik éltek ezzel a lehetőséggel, valószínűleg sokat profitáltak belőle, az új tudásuknak köszönhetően szép kompozíciókkal tudják megörvendeztetni a szeretteiket, sőt, ha úgy alakul az életük, ez a tudás akár a megélhetésük alapja is lehet, például egy vállalkozást indítva. Igenis el kellene fogadni, hogy minél több területen szerez tapasztalatokat egy hallgató, annál jobb esélyei lesznek a munkaerőpiacon, és egyáltalán nem mellékesen szélesebb látókörű, kevésbé „szakbarbár”, értelmiségi polgár válhat belőlük. A példánál maradva: ha egy közgazdász hallgató az Erasmus alatt sem tanulhat virágkötészetet, az hallgatói oldalról semmiképp nem tekinthető pozitívnak.

És akkor nézzük a másik lehetséges „Erasmus-reformot”. Ez egyszerűen annyi, hogy a program mai realitásaihoz (sok partner van és a hallgatók alapvetően nem szakmai célokból utaznak ki) alkalmazkodva szakítani kellene az Erasmus azon alapelveivel, hogy a kint tanultak feltétlenül az otthoni képzés részét képezik, és ezért azokat a küldő intézményben kötelező módon be kell számíttatni.

Ezt a változtatást érvényre lehetne juttatni egy nagyon enyhe, egy erősebb és egy kimondottan radikális formában is.

A legenyhébb verzió egész egyszerűen annyi, hogy megmaradna ugyan a 100%-os tárgybefogadtatás kötelessége, de minden esetben a hallgató dönthetné el, hogy a kint teljesített kreditek közül mennyit szeretne azok eredeti értékén beszámíttatni. Vagyis ha egy hallgató 30-ból valójában csak 10 kreditet szeretne otthon elismertetni, akkor az erre vonatkozó kérése esetén a számára nem szükséges tárgyakra az otthoni intézmény egységesen 0 kreditet adna. A befogadás biztosan 100%-os, de teljesen kizárt, hogy a hallgató szándékai ellenére történik meg. Az eredeti kreditértéken beszámítani kívánt tárgyak esetében az intézmény természetesen mérlegelheti az igény jogosságát, és indokolt esetben megtagadhatja ezek 0-nál nagyobb kreditértéken történő befogadását.

Az interdiszciplinaritás irányába nyitó, „liberalizált” Erasmus erősebb változata az lehetne, hogy a kiutazó hallgatónak csak azt kell vállalnia, hogy a fogadó intézmény kínálatából 30 kredit értékben teljesít majd tetszőlegesen kiválasztott tárgyakat, a hazatérése után pedig szintén a saját belátása alapján dönti el, hogy ezek közül melyekre vonatkozóan szeretné kezdeményezni a hazai elismertetést.

¹⁶⁹ Jelen könyv szerzője óráütközés miatt sajnos végül nem tudta felvenni a virágkötészet tantárgyat.

A külföldi tantervét a befogadtatási kötelezettség nélkül összeállító hallgatók így érdekeltté válnának abban, hogy a fogadó intézményükben áttekintsék a teljes elérhető kurzuskínálatot, és ebből egyéni érdeklődés alapján kiválasszák a számukra legérdekesebbnek ígérkező és otthon esetleg egyáltalán nem elérhető tantárgyakat. Ilyen tárgyak felvétele esetén jó eséllyel feltételezhető, hogy a hallgató valóban be is jár majd az órákra, és aktívan foglalkozik a kinti tanulmányaival, nem pedig „szükséges rossznak” tekinti az Erasmus szakmai részét.

Egy ilyen változás a hallgatókat fogadó intézmények számára is kedvező lehetne, különösen azon országok nagyobb, több szakterületen oktató, sok hallgatót vonzó egyetemén, ahol a helyi nyelvet nem beszélő vendéghallgatók számára általában egyébként is külön „Erasmus-kurzusokat” kell indítani.

A jelenleg tudományterületenként elkülönülve, a gyengébben felkészült, illetve motiválatlan hallgatókra tekintettel gyakran nem túl jelentős szakmai tartalmú tárgyakat kínáló karok és tanszékek megállapodhatnak egy bőséges, összegyűjtési „Erasmus-tárgyválaszték” összeállításában. Szigorúan szakmai, de a valóságban nem feltétlenül igazán komoly tárgyak helyett minden intézet ajánlhatna egy-két, az adott diszciplína alapjait ismertető, bevezető, kedvcsináló kurzust (pl. „A geológia alapjai”, „Bevezetés a marketingbe”), amelyeket bármelyik, az adott intézménybe érkező Erasmus-hallgató felvehetne. Egy-egy ilyen, nagyjából a különböző szakok elsőéveseinek tartott alapozó tárgyakból igényesen összeállított kurzusválaszték sokkal érdekesebb, és a más tudományterületekre való rálátásnak köszönhetően akár a tágabb értelemben vett szakmai fejlődés tekintetében is hasznosabb lehetne az Erasmus-hallgatóknak, mint néhány, otthonról is ismerős tárgy enyhén vagy erősebben lebutított angol nyelvű variánsai. Ilyen bevezető jellegű „Erasmus-kurzusok” ajánlása oktatói oldalról is kedvező lehetne, mivel amellet, hogy egyszerűen egy sztereotip bevezető anyag oktatásáról lenne szó szakmai kompromisszumok nélkül, érdekes tapasztalatokat szerezhetnének arról, hogy az egyébként más szakokon tanuló külföldi „laikus” hallgatók számára mi a legérdekesebb vagy éppen a legnehezebb az adott témák kapcsán.

A tárgybefogadtatás kötelezettsége nélkül valószínűleg a fogadó ország nyelvével és kultúrájával foglalkozó, a befogadás kapcsán hagyományosan a legtöbb problémát jelentő kurzusok iránt is jelentősen nőne a vendéghallgatói érdeklődés.

Ha nincs tárgybefogadási kötelezettség, az egyes intézmények nyelvi lektorátusai akár kimondottan „Erasmus nyelvi féléveket” is ajánlhatnának: egy osztrák jogász hallgató egy félév alatt 30 kredit értékben csak finn nyelvi és országismereti tárgyakat tanul. Egy ilyen alappal később könnyen eljuthat arra a szintre, hogy szakszövegeket olvasson és fordítson. Ki mondhatná erre, hogy haszontalan „buli út”? Ha lett volna ilyen lehetőség is az Erasmus-program keretében a Varsói Egyetemen, e könyv szerzője biztosan inkább arra pályázott volna. Az ilyen, kimondottan a nyelvtanulásra fókuszáló Erasmus persze csak erősen korlátozott létszámmal, és csak azokban az intézményekben valósítható meg, ahol van erre szakmai kapacitás. Állami támogatást is igénybe véve, illetve egyetemen kívüli nyelviskolákkal együttműködve azonban teljesen reális lehetne, hogy minden erre nyitott ország félévente fogadni tudjon 50-100, direkt a helyi nyelv elsajátítása céljából érkező Erasmus-hallgatót. Uniós forrást értelemszerűen csak a kevésbé preferált nyelvek esetében kellene biztosítani, a korábbi EILC-kurzusokhoz hasonlóan.

Mindemellett, ha nincs otthoni kreditbeszámítási kötelezettség, csak annyi az elvárás a hallgatókkal szemben, hogy a kinti félévük alatt 30 kredit értékben teljesítsenek tárgyakat, senki nem botránkozhatna meg azon sem, ha olyan dolgokért is kaphatnának néhány kreditet, mint például heti rendszerességgel filmvetítések a fogadó ország népszerű filmjeiből, helyi táncok tanulása, város- és intézménylátogatások szakvezetéssel, testnevelés óráként rendszeres túrázás, és a sort még sokáig lehetne folytatni hasonló lehetőségekkel. Mindez

amellett, hogy a hallgatók valóban alaposan megismerhetnék a fogadó országot, azt is elősegítené, hogy minél igényesebben és hasznosabban töltsék a szabadidőt.

A tárgybefogadtatási kötelezettség nélküli Erasmus kapcsán persze jogosan merülne fel az a kérdés, hogy mi garantálja a feltételezett érdeklődésen és motiváción kívül, hogy a hallgatók valóban teljesítik is a felvett kurzusaikat, és nem egy teljesen kontroll nélküli „relaxed semester” lenne az eredmény, legrosszabb esetben akár egyetlen tárgy teljesítése nélkül? Jogos kérdés, de nem nehéz megválaszolni: a kötelező tárgybefogadtatás helyett anyagi ösztönzőket is lehet és szerintem kellene is alkalmazni. Aki nem teljesít 30 kredit értékben tárgyakat, annak a nem teljesítés mértékének megfelelően nem csak a kapott ösztöndíjat kellene visszafizetnie, hanem azon felül egy 50%-os mértékű kamatot is. Ezzel mindenkinek egyértelmű lenne, hogy a kapott ösztöndíjat nem tekintheti ajándék „zsébpénznek”, illetve kamatmentes hitelnek, és ha felelőtlenül jár el, akkor annak szó szerint ára van.

A „liberalizált” Erasmus radikális változata azt jelentené, hogy a hallgató bármelyik olyan, Erasmus Felsőoktatási Chartával rendelkező intézménybe szabadon jelentkezhetne egy félévre, illetve 30 kredit értékű tárgy teljesítésére, amelyek a szabad kapacitásaik alapján, a meglévő szerződéses kötelességeiken kívül is hajlandók lennének őt fogadni. Egy orvosi egyetemre jelentkező jogász nyilván nem tudná teljesíteni a legtöbb orvosi szaktárgyat, de jó eséllyel találhat néhány olyan kurzust, amelyek neki is nagyon hasznosak lehetnek, például bioetikai témák, egyes országok egészségügyi rendszereinek szabályozása, stb. Ugyanígy egy orvoshallgató számára is jelentős hozzáadott érték lehet, ha néhány jogi vagy gazdasági vonatkozású tárgyat is tanulhatna. Az értelmes, illetve reális választást ebben az esetben is a hallgatók anyagi felelősségvállalásával lehetne biztosítani: sikertelenség esetén ösztöndíj-visszafizetés és 50% kamat. Ennek tudatában jó eséllyel nem vállalkoznak olyasmire, ami teljesen irreális.

Az erre nyitott intézmények részvételével kísérleti jelleggel létre lehetne hozni egy on-line adatbázist, ahol minden intézmény közzéteheti, hogy maximum hány extra hallgató fogadását vállalja a következő tanév során. A kísérleti jelleggel elinduló projektre a tervezett létszámok alapján közvetlen támogatást lehetne biztosítani az Erasmus+ keretéből a részt vevő intézmények számára, az érdeklődő hallgatók pedig közvetlenül náluk jelentkezhetnének, illetve rajtuk keresztül kaphatnák az ösztöndíjat.

Megfontolandó lehet az is, hogy az intézmények kimondottan egy-egy képzésük első félévi programjára fogadhasanak Erasmus-ösztöndíjas vendéghallgatókat, akik így további kötelezettségek nélkül kipróbálhatnák, mennyire tetszik nekik az adott szak, mennyire érdekli őket az adott terület. Ha később esetleg a teljes programra való jelentkezés mellett döntenek, egy félév tananyagát mindjárt el tudják ismertetni. Ha meg nem, ennyivel is többet tudnak a világról, az intézmény pedig ritkábban szembesül azzal, hogy a teljes képzésére beiratkozó külföldi hallgatók egy-két félév után félbehagyják a tanulmányaikat. Ennek a modellnek hallgatói oldalról tehát az lehet a fő hozadéka, hogy segít a további pályaorientációban, az intézmények pedig úgymond tét nélkül „kipróbáltathatják” az érdeklődő külföldi hallgatókkal az egyes képzéseiket. Erre a formátumra ideális esetben hallgatói jogviszony nélkül is bármely olyan európai fiatal jelentkezhetne, aki az előképzettségét tekintve sikeres felvételi esetén jogosult lenne az adott képzésre való beiratkozásra.

A liberalizált, interdiszciplináris Erasmus előnyeit összegezve: egyértelmű, hogy egy ilyen módon szervezett program jobban megfelelne a hallgatók többségének főleg az általános külföldi tapasztalatszerzésre irányuló motivációinak, egyúttal orvosolhatná azt az Ulrich Teichler által jelzett problémát, hogy az egyre nagyobb mértékű hallgatói mobilitás és a felsőoktatás általános nemzetköziesedése mellett elveszik a külföldi félévek különleges, exkluzív jellege. Ha az Erasmus-félév alatt a hallgatók a fogadó egyetem falai között is számukra teljesen új dolgokkal találkozhatnak, egészen más szakterületekről is tapasztalatokat

szerezhetnek, az valószínűleg sokat segítene abban, hogy a nyugat-európai, számos más mobilitási lehetőséget kínáló országokban is minél több hallgató újra valóban különleges lehetőségnek tekintse az Erasmusban való részvételt. Az interdiszciplináris, általában véve bármilyen, a hallgatót érdeklő terület megismerését támogató Erasmus esetében az is jogosan feltételezhető, hogy a jelenleg tapasztalhatónál kisebb lenne a különbség a külföldi tartózkodás egészének, illetve a csak a tanulmányi résznek a pozitív megítélése kapcsán. Mint korábban láthattuk, az ESNsurvey 2016 felmérésben megkérdezett hallgatók 64%-a volt „nagyon elégedett” a külföldi tartózkodás egészével, a tanulmányi programjával viszont csak 35% (Josek et al. 2017: 42).

Az előnyök szervezési oldalán is igen komolyak lehetnének. Ha a kint tanultak nem tartoznak szervesen a hallgató otthoni képzéséhez, akkor a kinti félév alatt nyilván nem kötelező otthon is aktív félévet teljesíteni, nincs „kettős terhelés”, nem kell egyéni tanrendet kérni a hazai tárgyak sikeres teljesítéséhez. Sőt, az Erasmus szakmai gyakorlatokhoz hasonlóan lehetővé lehetne tenni azt is, hogy a hallgató az abszolutórium, illetve a diploma megszerzése utáni egy éven belül is kimehessen. Eddig is voltak persze olyan hallgatók, akik tudatosan a képzésük végére hagyták az annak sikeres befejezéséhez már szükségtelen Erasmust, de ezt eddig jellemzően inkább egyfajta anomáliának, potenciális visszaélési lehetőségnek tekintették. Az otthoni képzéshez nem szervesen hozzátartozó Erasmus esetén ez teljesen normális, sőt támogatandó lenne: aki szeretné, a képzése végén még nyugodtan vállalhat egy extra félévet egy külföldi intézményben.

Ha a hallgatónak egyetlen külföldi tárgyat sem kell otthon beszámíttatnia, nyilván csak azon kurzusok esetében indítana kreditelismerési eljárást, amelyek kapcsán a befogadtatást egyértelműen indokoltnak, illetve reálisnak tartja, így a sikeres befogadtatások aránya valószínűleg az „interdiszciplináris” Erasmus esetében is jelentősen nőne.

Egy ilyen Erasmusnak általánosságban logikusan kisebb lenne a szűkebb értelemben vett szakmai hozzáadott értéke a „szigorított” Erasmushoz képest, de a jelenlegi helyzethez képest nem feltétlenül. Az Erasmus-programban is magas színvonalú szakmai kurzusokat kínáló intézmények feltételezhetően egy interdiszciplináris tárgycsomag esetében is biztosítanák a magas színvonalat, ahol pedig vitatható az „Erasmus-kurzusok” szakmai értéke, ott egyértelműen jobb választás lenne bevezető jellegű tárgyakat kínálni. Ráadásul nem egy kötelességről, hanem egy lehetőségről lenne szó: amelyik hallgatónak a külföldi szakmai fejlődése az elsődleges szempont, természetesen ezután is jelentkezhetne ilyen megfontolások alapján, és választhatja az őt fogadó intézmény kínálatából az otthoni szakjához leginkább kötődő tárgyakat.

Ami hátránynak tűnhet, de álláspontom szerint nem feltétlenül az, hogy az otthoni tanulmányokhoz nem mindenképpen kötődő Erasmus esetében szinte biztosra vehető egy-két féléves csúszás a hazai tanulmányok elvégzésében – hacsak a hallgatók nem vállalják maximálisan a „kettős terhelést”.

Etikai oldalról nézve azonban a „kettős terhelés” egyáltalán nem valamilyen szörnyű igazságtalanság, hanem a külföldi mobilitáshoz kötődő számos előny egyfajta ellentételezése, hiszen a mobilitás pozitívumaiban részesülő hallgatóktól bizonyos mértékig jogosan el lehet várni, hogy ezek megszerzése érdekében a mobilitásban részt nem vevő társaikhoz képest többet is vállaljanak. Ha mindenképpen el szeretnék kerülni, hogy csússzanak a diplomaszerezéssel, akkor ez a mobilitás alatti „kettős terhelést” jelenti, ha pedig ezt nem akarják vállalni, akkor valószínűleg otthon lesz még egy félévük: valamit valamiért. A legrosszabb változat egyértelműen az, ha valaki maximálisan vállalja ugyan a „kettős terhelést”, de egy-két hazai tárgyat végül mégsem sikerül teljesíteni. Ha bizonyos otthoni tárgyakat irreális a félévet külföldön töltve teljesíteni, akkor sokkal előnyösebb lenne a mobilitás alatt egy otthoni passzív szemeszter. Ilyen szempontból kifejezetten szerencsés

választás direkt a hazai tanulmányok végén kiutazni: maga a külföldi félév jelenti a csúszást, tudatos döntés eredményeként.

Intézményi oldalról nézve hátrány lehet, hogy a szakmai alapú Erasmushoz képest ez nehezebben tervezhető, illetve kiszámítható, és nőne a képzéseket bizonyos késéssel befejező hallgatók aránya. Az is igaz viszont, hogy ebben az esetben az intézmények nyugodtan növelhetik az Erasmus-partnereik számát, az egyes relációk vonatkozásában elég kevés teendőjük lenne.

Hátránynak tekinthető az is, hogy az „interdiszciplináris” Erasmus az egyetemi világban szakmai alapon sokak számára elfogadhatatlan lehet, mondván, hogy lehetséges ugyan, hogy gyakran merültek fel kételyek a kint tanult tárgyak tartalmával, illetve a hallgatók kinti tevékenységének a szakmai jellegével kapcsolatban, de eddig mindezzel együtt is egy alapvetően szakmai alapú, az otthoni képzéshez tartozó időszakról volt szó. Ha viszont a hallgatók bármit tanulhatnak a fogadó intézményben, akkor az a szakmai fejlődés lehetőségét szűken értelmező oktatók és egyetemi vezetők szemében már nyíltan „turizmus”, illetve „buli út” lenne.

Idővel azonban valószínűleg megszűnne ez az ellenállás: nyilvánvalóvá válna mindenki számára, hogy tekintettel arra, hogy alapesetben most már nem az otthoni képzés szerves részéről van szó, alapvetően az egyes hallgatók személyes preferenciáit tükrözi, hogy hova, illetve miért pályáznak, és hogy az egyéni megfontolások alapján választott fogadó intézményekben pontosan milyen tárgyakat teljesítenek.

Az Erasmus „liberalizálásával” megszűnne a 3.4. alfejezetben leírt „Erasmus-paradoxon” (vagyis, hogy az Erasmus úgy működik a szervezését tekintve szakmai programként, hogy közben sem az Európai Unió, sem a részt vevő hallgatók számára nem a program szűken vett szakmai előnyei a legfontosabbak) is. Ha a hallgatóknak nem kötelező a külföldön végzett tanulmányaikat az otthoni képzésük részeként elismertetniük, akkor a külföldi részképzés célja deklaráltan is az lehetne, ami a valóságban: a hallgatók foglalkoztathatóságát és európai identitását erősítő tapasztalatgyűjtő út egy másik országban, illetve oktatási rendszerben.¹⁷⁰

Természetesen csak egy gondolatkísérletről van szó, és sem az Erasmus esetleges szakmai alapú „szigorítása”, sem a lehető legszélesebb „interdiszciplináris nyitása” sem kellene, hogy bármely intézmény számára kötelező legyen, és a két megközelítés nem is zárja ki egymást teljesen. Például egy kevés partnerrel magas szakmai színvonalon, a tantervekbe beépített mobilitást megvalósító intézmény ettől függetlenül még lehetőséget adhatna a hallgatóinak arra, hogy, ha van erre igényük, akkor valamennyi otthoni tanulmányi követelmény sikeres teljesítése után kimehessenek egy második vagy harmadik partnerintézménybe is még egy „extra félévre”, 30 kredit értékben általuk szabadon kiválasztott tárgyakat teljesíteni.

Ahol az Erasmus problémamentesen működik jelenleg is, ott nyilván nincs szükség semmilyen beavatkozásra, ahol viszont előfordulnak problémásnak tekinthető jelenségek, ott megfontolandó lehet valamilyen változtatás. Ennek kapcsán pedig érdemes szem előtt tartani, hogy a hallgatóknak a külföldi részképzés esetében is az a kedvezőbb, ha minél több lehetőség közül és minél szabadabban választhatnak.

¹⁷⁰ Mint a fentiekből valószínűleg már nyilvánvaló, e könyv szerzője összességében az Erasmus „nyitását”, a külföldi tárgyválasztás kötelező befogadtatás nélküli teljes szabadságának biztosítását tartja célravezetőbbnek, mintsem a program „szigorítását”.



3.7. Kitekintés: merre tovább, Erasmus?

Gdynia kikötője

Az Erasmus+ program végrehajtása 2020. december 31-én befejeződik. Legkésőbb eddig kell az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak közösen elfogadnia a következő hétéves időszakban megvalósítandó új programra vonatkozó rendeletet. 2020-ig így intenzív előkészítő munka zajlik szakértői és politikai oldalról is, amelynek során a programgazda Európai Bizottság mellett az egyes tagállami vezetők, a programban érdekelt intézmények, szakmai szervezetek, a programot az egyes országokban végrehajtó nemzeti irodák és természetesen az Európai Parlamentben képviselt politikai erők is igyekeznek a saját szakmai, illetve politikai elképzeléseiknek megfelelően befolyásolni a 2020 utáni időre vonatkozó terveket.

A 2017-es jubileumi év során az Erasmus+ összeurópai szinten kiemelt figyelmet élvezett, illetve számos (a 3.3. alfejezetben részletesebben bemutatott) magas szintű méltatást kapott, ami egyértelműen pozitívan hatott a program jövőjéről folytatott diskurzusra, mivel a Bizottság és az Erasmus+ jelentős mértékű továbbfejlesztését és bővítését támogató politikusok ebben az alapvetően támogató légkörben merészebb javaslatokat is meg mertek fogalmazni a következő programperiódus alatt elérendő célokkal kapcsolatban.¹⁷¹

Ezek közül az országa politikai jelentőségére tekintettel mindenképp ki kell emelni Emmanuel Macron francia elnöknek a 2017. szeptemberi német választások után ismertetett Európa-politikai elképzeléseiben hangsúlyos helyet kapó (és az Erasmus+ központi jubileumi kiadványába írt köszöntőjében is megismételt) azon javaslatát, hogy az európai közösségtudat erősítése érdekében minden európai fiatal számára biztosítani kellene a lehetőséget arra, hogy legalább hat hónapot egy másik európai országban tölthessen. A terv szerint 2024-re legalább 50%-os arányt kellene elérni, és azt is, hogy az összes hallgató legalább két európai nyelvet beszéljen, valamint, hogy létrejöjjön egy olyan európai egyetemi hálózat, amelyik lehetővé teszi a hallgatók külföldi (rész)tanulmányait és legalább két nyelven történő oktatásukat (Macron 2017: 3; European Commission 2017w). Mint látni fogjuk, a francia részről megfogalmazott elképzelések érzékelhető hatással voltak az Európai Bizottság vonatkozó előterjesztéseire is. Emellett az is fontos tényező, hogy 2018 májusában, a Sorbonne-nyilatkozat aláírásának 20. évfordulóján Franciaország lesz a házigazdája az Európai

¹⁷¹ A 2027-es év ilyen szempontból várhatóan nagyon kedvező lesz majd: a 40 éves jubileum és az azzal járó fokozott társadalmi és politikai érdeklődés idején kell majd meghozni a végső döntést a 2028-ban kezdődő újabb programperiódusra vonatkozóan.

Felsőoktatási Térség felsőoktatásért felelős miniszterei következő találkozásának, így várhatóan az európai felsőoktatási együttműködés további alakulását is jelentősen befolyásolni tudják majd a francia tervek.

Az Erasmus+ utódprogramjáról a végső döntést azonban csak a 2019 közepén esedékes európai parlamenti választások után felálló új Bizottság és Parlament közreműködésével lehet majd meghozni, e testületek összetételéről azonban egyelőre értelemszerűen nem lehet biztosat tudni, így könnyen elképzelhető, hogy a 2019-es EP-választások előtt megfogalmazódó tervek és elgondolások jelentős része irreálisnak bizonyul majd az ekkor kialakuló új politikai körülmények között. Komoly bizonytalanságot jelent az Egyesült Királyság EU-ból való kilépése is, pontosabban az, hogy a végső megállapodás szerint vajon ez a fontos állam 2021 után is részese maradhat-e az Erasmus+ program keretében folytatott együttműködésnek.

A következő néhány oldalon így csak a 2018. eleji állapotról tudunk egy pillanatképet adni, a téma komplexitására tekintettel természetesen csak néhány, a szerző által különösen fontosnak tartott általános jellegű kérdésre kitérve, és alapvetően az Európai Bizottság által már közzétett előterjesztésekre, illetve az Erasmus+ program 2018. január 31-én publikált féldícs értékelésére támaszkodva.

2017. november 17-én az uniós intézmények vezetői és a tagországok állam- és kormányfői az Európai Bizottság és a svéd kormány által a tisztességes munkafeltételek és a gazdasági növekedés témakörében Göteborgban rendezett ún. szociális csúcstalálkozó egyik programpontjaként tartott munkaebédjük keretében az oktatási és kulturális területen folytatott együttműködés jövőjének a kérdéseit is áttekintették, mégpedig a Bizottság erre az alkalomra összeállított és Strasbourgban 2017. november 14-én nyilvánosan bemutatott „Strengthening European Identity through Education and Culture” címet viselő előterjesztése (European Commission 2017x) és annak mellékletei alapján.

A Bizottság ebben az anyagban egy olyan európai oktatási térség létrehozását szorgalmazza 2025-ig, amelyben a tagállamok közös erőfeszítései alapján mindenki számára biztosított lesz a lehetőség, hogy más tagállamokban is időt tölthessen tanulás vagy munkavégzés céljából, az anyanyelvén kívül két másik nyelven is beszéljen és erős európai identitása legyen. Ennek érdekében többek között mindenkinek lehetővé kell tenni a mobilitásban való részvételt, el kell törölni a végzettségek elismerésének az akadályait, fejleszteni kell a tanterveket és a nyelvtanítást, illetve biztosítani kell az európai egyetemek határokon átnyúló akadálymentes együttműködését.

Az Erasmus+ programra vonatkozóan az anyag megállapítja, hogy az az adott büdzsével 2014 és 2020 közt az európai fiatalok 3,7%-ának tud mobilitási lehetőséget biztosítani.¹⁷² A Bizottság ennek az aránynak a 7,5%-ra emelését és a hátrányos helyzetű fiatalok hatékonyabb bevonását szeretné 2025-ig. A göteborgi találkozón Jean-Claude Juncker, a Bizottság elnöke így hivatalosan is felkérte a tagállamok vezetőit, hogy működjenek közre ennek a célnak az elérésében a program jelenlegi költségvetésének a megkétszerezésével (European Commission 2017x; Európai Bizottság 2017i).

Az Erasmus+ program kapacitásainak megduplázása mellett a hat kiemelt kezdeményezés közé tartozik még az oktatás területéről a nyelvtanulás támogatása, a végzettségek kölcsönös elismerésének biztosítása, „igazi európai”, közös projekteken dolgozó egyetemek hálózatának létrehozása, illetve a Firenzében működő European University Institute keretein belül egy School of European and Transnational Governance elnevezésű, a Harvard Egyetem Kennedy School of Government nevű elismert intézményéhez hasonló, az európai fiatal szakemberek és vezetők (tovább)képzését támogató képzési központ kialakítása (European Commission 2017x; Európai Bizottság 2017h).

¹⁷² A program operatív értelmezése szerint fiatalok alatt a 13 és 30 év közötti személyek értendők (Európai Unió 2013: 56).

A göteborgi szociális csúcson áttekintett kérdések alapján az Európai Unió állam- és kormányfői 2017. december 14-én a félévi rendes találkozójukon kinyilvánították, hogy készek az oktatás és kultúra területén folytatott együttműködés fokozására az Európai Unió fontos „kiegészítő és támogató” szerepével. Az állam- és kormányfők előrehaladást szeretnének elérni a mobilitás fokozása terén, többek között „*az alapvetően megerősített, inkluzív és kiterjesztett Erasmus+ programon keresztül*”. Emellett intézkedéseket szorgalmaztak az európai felsőoktatási intézmények közti stratégiai partnerségek erősítése érdekében, bátorítva, hogy 2024-re létrejőjön kb. 20 olyan európai egyetemi hálózat, amelyek lehetővé teszik a hallgatóik számára, hogy több EU-s országban tanulva szerezzenek diplomát.¹⁷³ A göteborgi napirendhez hasonlóan szerepelt még a nyelvtanulás támogatásának fokozása, azzal a céllal, hogy minden fiatal legalább két másik nyelven is beszélni tudjon az anyanyelvén túl, illetve a végzettségek kölcsönös elismerésének biztosítása is. Ezek (és néhány további, jelen könyv témája szempontjából kevésbé releváns kérdés) kapcsán a Bizottság felkérést kapott saját tervezetek kidolgozására, illetve mielőbbi előterjesztésére (European Council 2017).

A Bizottság első javaslatcsomagját, amely az életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra, a digitalizáció jelentette kihívások kezelésére és az inkluzív oktatásra, illetve az európai közös értékekre és a tanítás európai dimenziójára fókuszált, 2018. január 17-én mutatták be, majd 2018. január 25-én „Az Európai Oktatási Térség alapjainak lerakása: az innovatív, inkluzív és értékalapú oktatásért” címmel Brüsszelben megrendezték az első európai oktatásügyi csúcstalálkozót. A Navracsics Tibor, oktatásért, kultúráért, ifjúságért és sportért felelős biztos által megnyitott rendezvényen 18 uniós oktatási miniszter mellett számos intézményvezetőnek és oktatási szakembernek nyílt lehetősége arra, hogy megvitassák az európai oktatás jövőjére vonatkozó elgondolásaikat. A következő hasonló csúcstalálkozóra a tervek szerint 2019 őszén kerül majd sor, addig pedig az Európai Bizottság részéről számos további javaslat előterjesztése várható (Európai Bizottság 2018a-b).

Ahogy a fentiekből látszik, az Európai Unió tagállamai az Európai Bizottság aktív közreműködésével az oktatási, illetve felsőoktatási területen a jövőben érdemben bővíteni tervezik az eddigi együttműködést, ami jelentős mértékben nyilvánvalóan az Erasmus+ programon keresztül valósítható meg.

A 2021-ben kezdődő új programperiódus előkészítésének döntő kérdése így egyértelműen az, hogy az erre vonatkozó alkufolyamat végén valójában mekkora költségvetésből gazdálkodhat majd az újabb keretprogram. A 2021-2027 közti pénzügyi tervezési ciklus egészére vonatkozóan 2018 elején még arról sincs konszenzus, hogy az Európai Unió teljes költségvetési kerete mekkora legyen az EU bruttó nemzeti termékéhez viszonyítva, illetve, hogy a jelentős nettó befizető britek távozásával keletkező „lyukat” a maradó tagállamok esetleges többletbefizetéseivel milyen módon „tömjék be”, valamint számos jelentős költségvonzatú téma kapcsán (pl. a kevésbé fejlett régiók felzárkóztatására szánt források különböző feltételekhez kötése) is komoly véleménykülönbségek vannak.

Az uniós költségvetésből a mostani ciklusban kb. 1,5%-kal részesülő Erasmus+ esetleges jelentős forrásbővítése más területek pénzügyi igényeihez képest kevésbé fajsúlyos kérdés, ami így egyrészt kisebb ellenállást vált ki az ezt nem támogató felek részéről, másrészt a terület érdekérvényesítő képessége is viszonylag gyenge.

¹⁷³ Az első ilyen hálózat „4EU” névvel (a már korábban létező együttműködésükre építve és régóta zajló tárgyalások alapján) 2018 márciusában jött létre a párizsi Sorbonne, a prágai Károly Egyetem, a Heidelbergi Egyetem és a Varsói Egyetem közreműködésével. A négy elismert intézmény összesen 185 ezer hallgatóval és 38 ezer munkatárssal rendelkezik, és különösen erősek a természettudományok területén. Az egyetemek képviselői a közeljövőben döntenek majd az új közös projektekről, amelyekhez jelentős uniós és állami támogatásra számítanak (Hudson 2018).

Mint már jeleztük, a programgazda Európai Bizottság hivatalosan a program költségvetésének a megkészszerzését kezdeményezte, de a 2018. február 14-én kiadott, a 2020 utáni időszak pénzügyi lehetőségeivel foglalkozó anyagában arra is utal, hogy az ambíciók mértékétől függően ennél nagyobb arányú emelést is elképzelhetőnek tart. A Bizottság számításai szerint például a fiatalok 7,5%-ának bevonásához 30 milliárd euró szükséges, 90 milliárd euróból pedig már minden harmadik fiatalnak biztosítani lehetne valamilyen Erasmus+ mobilitási lehetőséget (European Commission 2018a: 8). 2017 során elhangzottak a program költségvetésének egyenesen a megtízszerezését szorgalmazó vélemények is, ilyen mértékű továbbfejlesztésnek azonban igen csekély a realitása, és nem csak a tagállami vezetők „jó ügy” melletti elkötelezettségének a hiánya, illetve a pénzügyminiszterek fukarsága miatt, hanem egyszerűen technikai, logisztikai okokból is. Egyik évről a másikra nyilvánvalóan nem lehet ugyanis egész Európában megtöbbszörözni például a mobilis fiataloknak szánt kurzusok, ifjúsági projektek vagy éppen a számukra elfogadható árú szálláslehetőségek számát.

Az Erasmus, illetve később az Erasmus+ program mennyiségi növekedése eddig mindig úgy valósult meg, hogy az egyes programperiódusok alatt minden évben folyamatosan nőtt a felhasználható költségvetés, a következő ciklusban pedig erről a magasabb kiindulási szintről folytatódott a további kisebb vagy nagyobb mértékű emelkedés. Ez a tervezett, illetve a részt vevő partnerek szempontjából tervezhető növekedés biztosította a hatékony „kivitelezhetőséget”, a fokozatosan egyre több forrás eredményes felhasználását. Az eddiginél akár jóval nagyobb mértékű növekedés természetesen kívánatos lenne, de csakis az eddigi fokozatosan növekvő mértékű forrásfelhasználással párosulva, illetve a többletforrások jelentős részét kimondottan azokra a területekre koncentrálva, ahol egyértelműen lehetséges a kapacitások gyors növelése.

Az oktatási, képzési, ifjúsági és sport terület programjainak eddigi fejlődése alapján egyelőre az tűnik a legvalószínűbb forgatókönyvnek, hogy a következő programciklusra is a korábbinál nagyobb keret áll majd rendelkezésre, de a növelés mértéke összességében nem lesz kétszeres mértékű. A program szempontjából kedvezően alakuló politikai körülmények között persze akár a korábbiaknál jóval nagyobb mértékű, az Erasmus+ költségvetését akár kétszeres vagy még nagyobb arányban növelő emelés sem zárható ki. Ha viszont úgy alakul, hogy az egész uniós költségvetés jelentősen csökkenni fog, akkor már az Erasmus+ programra fordított kiadások szinten tartása is sikernek számítana.

A 2020 utáni új programciklusra vonatkozó lényeges kérdés, hogy célszerű-e megtartani a program jelenlegi struktúráját és az Erasmus+ elnevezést. A 2013-as, minden korábbi programot egy nagy keretprogramba összevonó döntés mellett a fő érv az áramvonalasítás, az áttekinthetőség, illetve az egyes ágazatok közti szinergiák biztosítása volt. Az Erasmus+ (a tervezési fázis során sokáig Erasmus for All) elnevezés pedig az Erasmus „brand” népszerűségére kívánt építeni, azt sugallva, hogy az új program a legszélesebb körben ismert és közkedvelt „szolgáltatást” nyújtja majd mindenki számára.

A döntés vitathatatlan haszna, amint ezt a program félidős értékelésének fő megállapításait összefoglaló bizottsági jelentés (Európai Bizottság 2018c) is megerősíti, hogy az egységes program a média és a közvélemény számára jobban látható, nagyobb a kommunikációs értéke. A 2017-es 30 éves évforduló alkalmából is 9 millió Erasmus+ résztvevőről lehetett beszélni, nem csak az ennek a létszámnak a kb. 50-60%-át jelentő felsőoktatási (hallgatói, oktatói és dolgozói) mobilitás területéről. A + jel használata szintén bizonyos kommunikációs értéket jelent, mivel a program népszerűsítő anyagaiban azt lehet vele hangsúlyozni, hogy Erasmus+ mindenkinek valamilyen „pluszt” ad.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Ennek kapcsán azért meg kell jegyezni, hogy ha valaki nem csak egy-két vonatkozó anyagot néz meg, annak egy idő után valószínűleg már elég erőltetettnek tűnik, hogy minden volt ösztöndíjas hozzáteszi a mondandója végére érve, hogy „Ezt a pluszt adta nekem az Erasmus+”.

Az új struktúra és a név azonban nem csak előnyökkel járt. A nagy összevonás értelemszerűen sokkal összetettebbé is tette az új programot, miközben az ágazatok közti együttműködésnek objektív korlátokat szab az, hogy alapvetően eltérő célcsoportokról van szó: a közoktatásban tanulók számára például nyilvánvalóan elég korlátozott módon lehet felsőoktatási projekteket szervezni, és fordítva.

Az Erasmus+ e könyv írása során is folyamatosan érezhető nagy hátránya a korábbiakhoz képest, hogy egy túl komplex struktúrát akar egységesen kezelni, például a program dokumentációja kapcsán. A program éves beszámolóiban és a pályázati útmutatóban együtt szerepelnek a közoktatás, a felsőoktatás, az ifjúságügy, a szakképzés és egyéb területek adatai. Ezek a dokumentumok így nagyon nehezen áttekinthetőek, ráadásul a tartalmuk jelentős része szinte minden olvasójuk számára irreleváns. Aki a közoktatás területén aktív, azt alapvetően ennek a szektornak az adatai érdeklik, aki meg a felsőoktatással foglalkozik, az nyilvánvalóan arra a területre fókuszálna. Ezt közvetve az Erasmus+ program havi hírlevele is elismeri: az erre feliratkozni kívánók választhatnak, hogy a néhány egész programot érintő közös hír mellett mely ágazatokra vonatkozóan szeretnének információkat kapni.

Ha meg is marad az összevont programstruktúra (ami jelenleg teljesen biztosnak tűnik), az egyes ágazatokat, illetve a róluk szóló szabályozásokat és statisztikákat ismét külön kellene kezelni.¹⁷⁵ A felsőoktatási Erasmus kapcsán például nagyon jó lenne ismét évente kiadni az Erasmus+ program indulásáig (utoljára a 2013/2014-es tanév adataival) megjelent, az Erasmus-statisztikákat jól áttekinthetően és a mostani Erasmus+ kiadványoknál jóval részletesebben közlő „Erasmus: Facts, Figures & Trends” elnevezésű összefoglalókat.

Az általános bonyolultság és ehhez képest az ágazatközi együttműködések eléggé korlátozott lehetőségei mellett a felsőoktatáson kívüli szektorokban az Erasmus+ név választását is többen problematikusnak tartják.

A korábbi keretprogramok esetében olyan nevek választásáról (Socrates és Lifelong Learning) volt szó, amelyekben nem működött és működik külön ágazati program is. A már széles körben ismert Erasmus név viszont egyértelműen a felsőoktatási terület „márkanéve” volt és máig az, akár az Európa számos egyetemén megforduló Rotterdami Erasmusra utalva, akár kvázi mozaikszóként (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) értelmezve. A 2014 előtti viták során többen így inkább egy, a korábbiakhoz hasonlóan „semleges” elnevezést támogattak volna (például „YES for Europe”, amelyben a YES jelentése: Youth – Education – Sport), az egyes szektorális alprogramok „identitását” és láthatóságát megőrizve.

Ez annyiban meg is valósult, hogy az Erasmus+ elnevezés mellett továbbra is lehetséges a korábbi ágazati elnevezések használata, például „Erasmus+: Comenius” formában a kizárólag az adott területre vonatkozó tevékenységek esetében. Ezzel együtt is tény azonban, hogy a programok történetében először az egyik ágazat elnevezése lett általánosan használandó. Ezt az Európai Parlament 2017. januári, az Erasmus+ addigi eredményeit értékelő jelentése is problematikusnak tartotta, mivel a közvélemény így hajlamos kizárólag a felsőoktatásban tanulók számára nyitottnak gondolni az Erasmus+ programot. A jelentés szerint ennek elkerülése érdekében szükséges a régi elnevezések párhuzamos használata, és annak hangsúlyozása, hogy az Erasmus+ programon belül a korábbról ismert többi ágazati program is tovább működik, az Erasmus+ nevet azonban a következő programperiódusra vonatkozóan is megőrzendőnek tartja (Európai Parlament 2017), akárcsak a program félidős értékelése, amely szerint az Erasmus+ nagyobb láthatósága minden ágazat javára vált (Európai Bizottság 2018c).

Az Erasmus+ programnév továbbvitele mellett (ami jelenleg szintén teljesen biztosnak látszik) értelemszerűen komoly érv, hogy a legtöbben megszokták már, jelentős energiát

¹⁷⁵ A több szektort képviselő intézmények közti együttműködések egy önálló kategóriát alkothatnának, az ilyen partnerségek sajátosságaihoz igazított előírásokkal.

igényelt a megismertetése, és egy új elnevezés esetén újra kellene kezdeni annak a „piaci bevezetését”. A program résztvevői azonban azt is viszonylag hamar megszokták majd, és egy „szektorsemleges” új név választása véletlenül sem kelthetné senkiben azt a benyomást, hogy a felsőoktatáson kívüli ágazatok kevésbé fontosak, hiszen csak egy + jel utal rájuk az alapvetően a felsőoktatási szektor „márkanévét” használó keretprogram elnevezésében. A DAAD 30 éves jubileumi kiadványában az Erasmus+ közoktatási tevékenységeit Németországban megvalósító programiroda képviselőjében kommentárt író Thomas Spielkamp például explicit jelezte, hogy bár kívánatos az egyes ágazatok közti együttműködés, a projektek legnagyobb része továbbra is az egyes ágazatok szerint elkülönülve valósul meg, amihez, ha felhasználóbarát, vonzó és polgárokhoz közeli akar lenni, akkor az új keretprogram struktúrájának is alkalmazkodnia kell majd. Emellett reméli, hogy 2021-től ismét hangsúlyosabb lesz az Erasmushoz képest nem kevésbé sikeres Comenius-program nevének a használata, amely program 2025-ben ünnepli majd a 30. születésnapját, és jogosan tart igényt az ünneplésre (Spielkamp 2017: 196-197).

Az is komoly érv a névváltás mellett, hogy a jövőben nem keletkezhetnének szükségtelen félreértések amiatt, hogy az Erasmus elsősorban felsőoktatási programként ismert a szélesebb közvéleményben. Ha egy tizenéves iskolás az Erasmus+ mobilitásáról mesél valahol, valószínűleg gyakran csodálkoznak ezen azok, akik a programot esetleg csak a „Lakótársat keresünk” (L’auberge espagnole) című film kapcsán ismerik.

E könyv szerzője szerint, ha megmarad az Erasmus+ elnevezés, mert a Bizottság a saját szempontjából érthető módon ragaszkodik minden ágazati program egységes kezeléséhez, illetve a programok eredményeinek egységes kommunikálásához, akkor minden ágazatra kizárólag és következetesen az Erasmus+ részelemeiként kellene majd utalni, a korábbi programnevek végleges eltörlésével, vagyis a felsőoktatás esetében például egyszerűen „Erasmus+ felsőoktatás”, a közoktatás esetében pedig „Erasmus+ közoktatás” lenne a megjelölés. Az „Erasmus+: Erasmus” elnevezés abszurd, gyakorlatban nem is használja senki, az „Erasmus+: Comenius” és hasonló elnevezések pedig nehézkesek, és elbizonytalanítóan hathatnak arra vonatkozóan, hogy akkor végül is létezik még önálló Comenius, Leonardo da Vinci stb. program vagy sem. Ha viszont nem marad meg az Erasmus+ név, akkor a korábbi programperiódusokhoz hasonlóan egy napi szinten ritkán használt semleges közös elnevezés (pl. Robert Schuman-program) alatt az egyes ágazatok újra saját arcúval, egyértelműen a korábban „bejáratott” Erasmus, Comenius stb. nevekké válhatnának. Tehát vagy csakis Erasmus+, vagy egy alapvetően semleges új név mellett a korábbi, sokak által kedvelt és megszokott elnevezések aktív használata: a jelenlegi helyzethez képest mindkét megoldás előnyösebb lenne.

Akárhogy is alakul majd az új program költségvetése, illetve a struktúrája és elnevezése, megkerülhetetlen kérdés lesz, hogy az egyes ágazatok a jövőben milyen arányban részesüljenek majd a forrásokból, és hogy a felsőoktatásra szánt kiadások mekkora részét fordítsák a „klasszikus” egy-két féléves Erasmus tanulmányi mobilitásra.

A 2020-ig tartó időben az egész Erasmus+ programnak a nevét kölcsönző felsőoktatási Erasmus egyértelműen kiemelt helyzetben van, minden más szektornál jelentősen többet fordítanak rá. A teljes Erasmus+ költségvetésnek kerekén az 1/3-a jut a felsőoktatásra, míg a szakképzés részesedése például 17%, a közoktatásé pedig 11,6% (Európai Unió 2013: 61).

Ennek oka alapvetően az egyes ágazati programok fejlődésében keresendő. A ma működő programok közül elsőként induló felsőoktatási Erasmusnak, amelyet a „célközönségének” a mobilitás szempontjából kedvező adottságai (a hallgatók és oktatók az átlagnál képzetebbek, jobb a nyelvtudásuk és jellemzően erősebb a külföldi kapcsolatépítés iránti érdeklődésük) is nagyban segítettek abban, hogy gyorsan népszerűvé váljon, egyszerűen helyzeti előnybe került a később induló és kisebb volumenű, az érdekeltek körében lassabban ismertté, illetve keresetté váló többi szektorális programhoz képest. A folyamatos büdzsé

emelések pedig alapvetően nem változtatták meg a „történelmileg” kialakult arányokat a források ágazatok közti felosztását illetően.

Időközben azonban a felsőoktatáson kívüli területek programjai is jelentősen fejlődtek és egyre szélesebb körben ismertté váltak, így az a helyzet alakult ki, hogy arányait tekintve sokkal nagyobb a versengés ezen ágazatok jelentősen kevesebb felhasználható forrásaiért, mint a jóval nagyobb keretösszegeből gazdálkodó felsőoktatás esetében. Az Erasmus+ 2016-os beszámolója szerint például miközben a felsőoktatási mobilitási projektekre több mint 760 millió eurót fordítottak és a pályázó projektek 70% fölötti arányban nyertek, a szakképzés területére 275 millió euró jutott, és csak a projektek 46%-át tudták támogatni (European Commission 2017v: 18). Ezt a nem szándékolt, de létező „diszkriminációt” nyilvánvalóan csökkenteni kell, amit az Erasmus+ féldős értékelése is egyértelművé tesz, azt ajánlva, hogy ha nagyobb költségvetés áll majd a program rendelkezésére, akkor a többletforrásokat elsősorban a komoly növekedési potenciállal rendelkező, felsőoktatáson kívüli szektorokra kell fordítani, *„amelyeknél a programok hatása igazolható volt, a költségvetésből való kisebb részesedés miatt azonban a hatás nem volt olyan széles körű, mint a felsőoktatásban”* (Európai Bizottság 2018c: 3).

Azt, hogy a Bizottság elsősorban a felsőoktatáson kívül látja szükségesnek az intenzívebb fellépést, már a 2016 decemberében meghirdetett „Befektetés az európai ifjúságba” nevet viselő új kezdeményezés is jelezte, amelynek alapján létrejött két, a fiatalok külföldi tapasztalatszerzését segítő új támogatási forma is: a szakképzésben tanulók hosszabb idejű, 6-12 hónapos szakmai gyakorlatait lehetővé tevő ErasmusPro és a más országokban ún. szolidaritási munka (pl. katasztrófák kárainak felszámolása, hajléktalan-ellátás, menekültek beilleszkedésének segítése) végzésében való részvétel lehetőségét biztosító Európai Szolidaritási Testület, amelyek révén a tervek szerint 2020-ig legalább 45 ezer (ErasmusPro), illetve 100 ezer (Európai Szolidaritási Testület) fiatal mobilitását kívánják megvalósítani (Európai Bizottság 2016; European Commission 2017y).

Régóta napirenden lévő, a fiatalok mobilitását erősíteni kívánó kezdeményezés, hogy minden 18. évét betöltő európainak egy ingyenes Interrail vasúti bérletet kellene ajándékozni, amellyel Európa szinte minden országa bejárható. A javaslatot az Európai Parlamentben legnagyobb képviselőcsoporttal rendelkező Európai Néppárt is felkarolta, és jelentős részben Manfred Weber frakcióvezető kitartó lobbizásának köszönhetően az Európai Bizottság 2018-ra már elkülönített egy 12 millió eurós összeget, amelyből várhatóan 20-30 ezer¹⁷⁶ 18 éves fiatal kaphat majd ingyenes vasúti utazásra jogosító bérletet. A kezdeményezésről hamarosan tájékoztató kampány indul, a részvételre jogosult 2000-ben született fiataloknak maguknak kell jelentkezniük, ha érdekli őket ez a lehetőség. Túljelentkezés esetén valamilyen kiválasztási folyamat is lesz. A tervek szerint az első résztvevők már 2018 nyarán útra kelhetnek, a program pedig 2019-ben és 2020-ban is folytatódni fog, a 2020 utáni jövője pedig az addigi tapasztalatoktól függően alakul majd (European Commission 2018b).¹⁷⁷

A felsőoktatás a fenti fejlemények mellett 2021-től várhatóan végleg elveszíti majd a program, illetve programok eddigi története alatt élvezett helyzeti előnyét, és a következő keretprogramban már csak az egy, a többihez képest egyáltalán nem kiemelten fontos és valószínűleg nem is a legdinamikusabban fejlődő szektorális program marad. Ami egy, az európai fiatalokat a szociális háttérüktől függetlenül lehetőleg azonos eséllyel bevonni kívánó hosszú távú gazdasági és politikai projekt esetében összességében egy pozitív fejlemény.

¹⁷⁶ A pontos létszám az ajándékozandó bérlettípustól függően alakul majd. Erről egyelőre nincs végleges döntés.

¹⁷⁷ A kezdeményezésről további részletek annak honlapján olvashatók: <http://www.youdiscover.eu/> A javaslat pártolói szerint annak sikere esetén mindenképpen szükség lesz további intézkedésekre is, például a kedvező árú szállások biztosítása érdekében. Ez utóbbi lényeges tényező, hiszen enélkül valószínűleg nagyrészt csak azok a fiatalok veszik majd igénybe az ingyenes vasúti bérletet, akik egyébként is megengedhetik maguknak az utazást.

A felsőoktatási szektoron belül is lényeges kérdés, hogy maradjanak-e az eddigi arányok a források felhasználásánál, és ily módon a „klasszikus” féléves tanulmányi Erasmus legyen-e továbbra is a „zászlóshajó” projekt ebben az ágazatban.

Az Erasmus-részképzések számának további dinamikus növelése mellett szól, hogy ez a formátum, minden korábban már részletesen bemutatott problémája és ellentmondása ellenére is, összességében egyelőre meg tudta őrizni a hallgatók érdeklődését: az európai felsőoktatási intézményekben tanulók egy jelentős része számára, országonként erősen eltérő mértékben és különböző háttérű hallgatókat bevonva, de továbbra is a „klasszikus” tanulmányi Erasmus a legkönnyebben elérhető, illetve a legvonzóbb mobilitási forma. Azt is látni kell viszont, hogy a széles körben ismert és kedvelt klasszikus „Erasmus-ajánlat” (külföldi tanulmányi félév korlátozott mértékű anyagi támogatással) lassan, de biztosan veszít a versenyképességéből. Az utóbbi évek statisztikáit megnézve egyértelmű, hogy az Erasmus-hallgatók számának folyamatos növekedése egyre nagyobb arányban az Erasmus szakmai gyakorlatra menő hallgatóknak köszönhető, és a tanulmányi mobilitásra jelentkezők száma több országban már csökkenő tendenciát mutat.¹⁷⁸ Ez arra utal, hogy bizonyos országokban egyszerűen már sikerült minden ez iránt a lehetőség iránt az adott kondíciók mellett érdeklődő hallgatót bevonni, rajtuk kívül másokat pedig inkább csak a munkaerőpiaci érvényesüléshez hasznosabbnak gondolt (emellett némileg magasabb ösztöndíjjal járó) szakmai gyakorlatokkal lehet elérni. A legnagyobb hallgatói létszámokkal rendelkező államok azonban egyelőre azon országok közt vannak, ahol még nem csökkent az Erasmus tanulmányi mobilitás iránti érdeklődés, így az európai felsőoktatás egészét tekintve összességében nem mondhatjuk, hogy a tanulmányi Erasmus mint mobilitási forma az érdeklődők számát tekintve már elérte a lehetőségei maximumát.

A „klasszikus” tanulmányi Erasmus melletti fontos érv az is, hogy a hallgatók európai identitása, az európai integrációhoz való pozitív viszonyulása kapcsán továbbra is kiemelkedő az Erasmusban való részvétel hatása. A foglalkoztathatóság szempontjából a külföldi szakmai gyakorlatok támogatása persze valószínűleg nagyobb előnyökkel járhat, mint a tanulmányi Erasmusé, egy pár hónapos külföldi szakmai gyakorlat azonban (a kinti idő jelentős részét jellemzően egy irodában, néhány, gyakran eléggé elfoglalt és stresszes kolléga társaságában eltöltve) nem biztos, hogy minden esetben annyira pozitív élmény, mint egy Erasmus-félév.

Ahogy a 30. évforduló kapcsán is láhattuk, a gazdasági válság éveit utáni viszonylag kedvezőbb helyzetben az európai döntéshozók számára az Erasmus Európához való kötődést erősítő hatása tűnik jelentősebb célnak, illetve eredménynek. Ernst Gesslbauer értékelése szerint a politikának és a program felelőseinek az utóbbi években be kellett látniuk, hogy az Erasmus kapcsán az európai polgárrá válás, illetve Európa közelebb hozása a résztvevőkhöz nem a program egyfajta „pozitív mellékhatása”, hanem éppenséggel a központi feladata (Gesslbauer 2017: 14).

Függetlenül attól, hogy ki mit vár el tőle, az Erasmus-mobilitás társadalmi hatásának a nagysága értelemszerűen azon múlik, hogy hányan vehetnek részt a programban. Jelentősen nagyobb hatás logikus módon csak jelentősen nagyobb hallgatói részvételtől várható. Ennek kapcsán fontos kérdés, hogy az Erasmus sokak által szorgalmazott inkluzívabbá tétele érdekében szükség lenne-e egy általános ösztöndíj-emelésre, vagy esetleg az ösztöndíjak mértékének, illetve a tanulmányi fél évekre kiutazó hallgatók számának a növelése helyett inkább a rövidebb idejű külföldi tartózkodások számát kellene megsokszorozni?

Mint többször szó volt már róla, az Erasmus-program a kezdetek óta csak a külföldi tartózkodás kapcsán felmerülő többletköltségek fedezésére törekszik. Ennek egy logikus

¹⁷⁸ Az, hogy a 33 programországban hogy alakult a tanulmányi és szakmai gyakorlati mobilitásban részt vett hallgatók aránya 2008 és 2016 közt, a 2017 novemberében közzétett „Erasmus+ country factsheets 2016” dokumentumokban szereplő oszlopdiagramokon jól nyomon követhető. A 33 adatlapot erről az oldalról lehet letölteni: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets_en

eredménye, hogy sok hallgató számára, akiknek a családja ehhez nem tud további támogatást hozzátenni, bizonyos országok egyszerűen megfizethetetlenül drágák, így a program nem szándékoltan szociális alapon is szelektál az érdeklődők között. Ennek orvoslására sokan szorgalmazták az Erasmus-ösztöndíjak jelentős emelését. Ez általános jelleggel azonban több komoly problémába ütközik. Egyrészt nagyobb ösztöndíjakat nyilvánvalóan csak kevesebb hallgató kaphat, tehát a program társadalmi hatása, még ha ezáltal szociális szempontból kevésbé szelektív válik is, éppen hogy csökkenne. Másodszor, a hallgatók egy komoly hányada egyszerűen nincs ráutalva a nagyobb támogatásra, az általános emelés jelentős része így szükségtelen, sőt teljesen indokolatlan kiadást jelentene az európai adófizetők részéről. Természetesen (elméleti alapon mindenképpen) lehet rászorultsági alapon szelektálni (szociális alapú kiegészítő támogatások jelenleg is igényelhetők), de ennek kapcsán komoly problémát jelent a megalapozottság ellenőrzése, illetve ellenőrizhetősége. A nem a szüleivel egy háztartásban élő, értékes vagyontárgyakkal, illetve saját jövedelemmel nem rendelkező hallgatók jelentős részéről papíron könnyen ki lehet mutatni, hogy nehéz anyagi körülményei vannak, miközben ez nem feltétlenül igaz. Az igények valóságalapjának alapos kivizsgálása pedig nem csak időigényes, de adatvédelmi okokból a gyakorlatban szinte kivitelezhetetlen is. Éppen ezért (a könyv szerzője szerint) az ösztöndíjak jelentős emelése általában véve nem lenne indokolt. Számos olyan helyre is el lehet jutni az Erasmus-program keretében, ahol nagyjából ki lehet jönni az ösztöndíjból jelentős többletkiadások nélkül is. Akinek ez döntő jelentőségű szempont, annak vagy ilyen helyet érdemes választania, vagy pedig, ha feltétlenül egy drágább országhoz ragaszkodik, akkor kalkulálnia kell azzal, hogy az Erasmus-ösztöndíját a szükséges mértékben önerőből kell majd kiegészítenie.¹⁷⁹

Az ösztöndíjak általános emelése, illetve ezáltal az egész fél évekre menő Erasmus-ösztöndíjasok számának a további növelése helyett megfontolandó lehet, hogy az esetleges többletforrásokból a korábban Franck Biancheri által szorgalmazott módon inkább nagyságrendileg több hallgató rövid idejű mobilitását kellene megvalósítani. Egy Erasmus-félévre adott ösztöndíjból akár 3-4 hallgató közel teljes ellátást biztosító pár hetes külföldi tartózkodása is finanszírozható lenne. Egy rövidebb idejű mobilitás értelemszerűen kisebb hatást gyakorol az egyes résztvevőkre, de a támogatottak száma csak így növelhető radikálisan viszonylag rövid idő alatt is olyan hallgatók bevonásával, akik anyagi vagy más okokból nem tudnak, illetve nem szeretnék több hónapon át tartó mobilitásban részt venni.

Az ő szemszögükből célszerű lenne a már a program kezdeteitől létező, de kevésbé elterjedt formátum, a néhány hetes, pár intézmény hallgatóit és oktatóit összehozó Erasmus intenzív programok számának a jelentős növelése, lehetőleg olyan módon, hogy a hallgatók ezek keretében egy-két otthon kreditet jelentő kurzus anyagát teljesíthessék tömbösítve. Emellett jó lenne arra is lehetőséget, illetve forrást biztosítani, hogy az egyes egyetemek saját erőből Erasmus nyári egyetemeket szervezhessenek, ahova minden Erasmus-partnerük olyan hallgatói szabadon jelentkezhetnének, akik korábban még nem vettek részt egész féléves Erasmus-mobilitásban. Hallgatói oldalról egy nyári egyetemen a legkönnyebb úgy részt venni, hogy az időben ne ütközzön semmilyen más kötelezettséggel. Hallgatók tömegei számára ezek a rövidebb programok jelenthetnék az első külföldi tapasztalatszerzési lehetőséget, ami után később könnyen lehet, hogy már komolyabb lehetőségekre is mernek majd jelentkezni.

Bár ez biztosan nem lenne népszerű döntés, a minél több új hallgató bevonásához szükséges források biztosítása érdekében megfontolandó lehet visszatérni ahhoz az elvhez, hogy egy hallgató a tanulmányai során csak egyszer kaphasson Erasmus-ösztöndíjat külföldi tanulmányi, illetve szakmai gyakorlati mobilitáshoz. Nyilván nem tömeges jelenség, de egy-egy hallgató jelenleg alap- és mesterképzésen is akár 12-12 hónapig „erasmusozhat”. Ez

¹⁷⁹ Ennek különböző lehetőségeivel a gyakorlati részben részletesebben is foglalkozunk majd.

esélyegyenlőségi szempontból indokolatlan: ha valaki már túl van egy sikeresen elvégzett külföldi féléven és szakmai gyakorlaton is az Erasmus támogatásával, akkor az ő második hasonló mobilitása helyett inkább további hallgatók első külföldi tapasztalatszerzését kellene elősegíteni.

Mindemellett pedig, ahogy például az Erasmus Impact Study készítését irányító Uwe Brandenburg is javasolja (Brandenburg 2017), nagyobb figyelmet kellene fordítani az úgynevezett „nemzetköziesítés otthon” (Internationalisierung zu Hause / internationalisation at home) kínálta lehetőségekre, illetve ezek támogatására is. Vagyis arra, hogy a hallgatók lehetőség szerint az otthoni intézményükben is minél több nemzetközi vonatkozású programban (pl. közös idegen nyelvű kurzusok és egyetemi rendezvények a bejövő külföldi hallgatókkal) vehessenek részt, helyben maradva is sokat megtapasztalva a nemzetközi mobilitás lehetséges előnyeiből.

Szintén megfontolandó lehet annak a támogatása, hogy minden Erasmus Felsőoktatási Chartával rendelkező intézménybe beiratkozó új hallgató kaphasson az első féléve kezdetén egy, a számára az adott intézményben elérhető mobilitási lehetőségeket részletesen bemutató tájékoztató kiadványt. Ha a tanulmányaikat éppen csak megkezdő hallgatók ilyen módon automatikusan megkapják a mobilitási lehetőségeikre vonatkozó összes releváns információt, valószínűleg nagyobb arányban és tudatosabban terveznék majd a jelentkezésüket, mint a jelenleg inkább csak az egyéni érdeklődésre és tájékozódásra építő rendszerben.

Az Erasmus népszerűsítése érdekében jó lenne minden évben az összes részt vevő országban fotó- és videó pályázatokat kiírni, amelyekre az Erasmus-mobilitás alatt készült anyagokkal lehetne nevezni. A legjobb fotók és videók díjazása, illetve széles körű terjesztése sokakat motiválhat a jelentkezésre. Az egyes országokban győztes anyagokat nevezve összeurópai nyerteseket is lehetne választani, és a legjobb fotókat, illetve a hozzájuk tartozó történeteket évente európai uniós népszerűsítő kiadványokban publikálni. Hasonló pályázatokat természetesen az egyes intézmények házon belül is kiírhatnának az Erasmus-hallgatóiknak, és mindig az adott évi győztes fotókkal lehetne illusztrálni a következő évre vonatkozó tájékoztató kiadványaikat.

A program népszerűsítése kapcsán szintén megfontolandó lehet minden részt vevő országban évente néhány, az Erasmus-mobilitás kapcsán különösen jelentős eredményeket elérő hallgató és oktató kitüntetése és az ő történeteik terjesztése. Az egyes tanévek győzteseinek történeteit célszerű lehet központi uniós kiadványban összesíteni. Az ilyen pozitív példák sokak számára inspirálóak lehetnének.

Ahogy az előző alfejezetben is volt róla szó, célszerű lenne célzott támogatást adni a kevésbé preferált országoknak, városoknak és intézményeknek, hogy hatékonyabban tudják népszerűsíteni magukat Erasmus-hallgatók fogadóiként. Amennyiben ennek biztosítottak lesznek a feltételei, jó lenne az összes EU-n kívüli nyugat-balkáni országnak is minél előbb teljes jogú programország státuszt adni, és az „Erasmus-csatlakozásuk” alkalmából egy kampány keretében célországként kiemelten népszerűsíteni őket az európai felsőoktatási intézményekben. Ez a gesztus értéken túl az EU szomszédságpolitikája szempontjából is jelentős eredmény lehetne, hasonlóan az európai integrációra akkor még csak készülő kelet-közép-európai országok teljes körű bevonásához a 90-es évek második felében.

Az Európai Unió szomszédságpolitikája kapcsán is jelentős új eredmény, hogy 2018. március 15-én elindult az Erasmus+ virtuális változata a 33 programország és a Földközi-tenger déli és keleti partján fekvő államok között. A 2018 decemberéig tartó kísérleti időszakban 8000 fiataalt szeretnének bevonni, 2019-ben pedig lehetőség szerint további 17000 főt. A részben felsőoktatási, részben ifjúsági projektként megvalósítandó virtuális csereprogram on-line képzéseken, moderátorok által vezetett vitákon és projektmunkákban való részvétel lehetőségét biztosítja, például heti rendszerességgel internetes összekapcsolódások alkalmával előre kiadott anyagok alapján különböző aktuális témák

megvitatását. A program sikere esetén ez a formátum az Erasmus+ tartós elemévé válhat, és más régiókra is ki lehet majd terjeszteni (Európai Bizottság 2018d).

Nagyon pozitív fejlemény, hogy jelentősen halad az Erasmus-program adminisztrációjának a digitalizációja, és reális lehetőségnek tűnik, hogy az új programperiódus alatt teljes mértékben sikerülhet egy minden országban egységesen használt on-line rendszerre áttérni. Emellett egy, a hallgatói státusz igazolására egész Európában használható elektronikus diákigazolvány bevezetése kapcsán is zajlik már az előkészítő munka. Az ezek iránt részletesen érdeklődő olvasók a <http://www.erasmuswithoutpaper.eu/> és a <http://europeanstudentcard.eu/> oldalakon tudnak tájékozódni.

A korábban idézett Franck Biancheri kritikája szerint az Erasmus fontos hiányossága, hogy nem ad felkészítést a hallgatóknak ahhoz, hogy a jövőben Európa elitjévé, fontos vezetőivé válhassanak. Bár ezt nem feltétlenül kell a program általában vett és alapvető feladatának tekinteni, e könyv szerzője szerint mindenképpen érdemes lehet elgondolkodni azon, hogy a legjobb képességű hallgatók Erasmus iránti érdeklődésének, illetve ezzel együtt a program társadalmi presztízsének a növelése céljából nem lenne-e célszerű a következő programperiódus során korlátozott létszámmal és kísérleti jelleggel egy deklaráltan Európa legversenyképesebb hallgatóit bevonni kívánó kiválósági programot is indítani, például „Erasmus Excellence” vagy „Erasmus Futuro” elnevezéssel.

Az ebben való részvételre szakterülettől függetlenül minden európai végzős hallgató pályázhatna, akik közül az egyes nemzeti Erasmus-irodák választhatnák ki a legjobbkat minden országban azonos kritériumrendszer alapján, és mindenütt annyi hallgatót, ahányan az ország lakosságának arányában beleférnek az adott évben rendelkezésre álló létszámkeretbe. A kiválasztott hallgatók ezután egy olyan exkluzív 6-8 hónapos programon vehetnének részt egy minden felmerülő kiadásukat fedező ösztöndíj támogatásával, amelynek keretében számos tagországban tartanak nekik különböző, őket későbbi vezetői pozíciókra felkészítő programokat. Minden év részletes programjának az előkészítéséért egy tekintélyes európai vezetőkből álló testület lenne a felelős, amely a különböző uniós és tagállami intézmények (kormányzati szervezetek, egyetemek és kutatóintézetek¹⁸⁰, think tanke, stb.) által ajánlott (értelemszerűen a program költségvetéséből megvalósítandó) lehetőségekből állíthatnák össze az egyes évek programját. A programban való részvételre pályázó intézmények közül előnyben kellene részesíteni azokat, amelyek több uniós tagállamot érintő, illetve több tagállamból érkező szakértőket és vezetőket bevonó rendezvényeket ajánlanak a hallgatóknak.

Ideális esetben az Erasmus kiválósági programjában részt vevő hallgatóknak lehetősége nyílna arra, hogy a tagállamok legalább felébe ellátogatva felkereshessenek különböző intézményeket, aktuális témákról beszélgethessenek az egyes országok legjobb szakértőivel és fontos döntéshozóival, az európai integráció jelentős kihívásaival foglalkozó konferenciákon és workshopokon vegyenek részt, valamint magas színvonalú tréningeken fejleszthessék a különböző fontos készségeiket (pl. retorika, tárgyalástechnika). A programot minden évben az aktuális soros elnök tagállam fővárosában tartott konferencián kellene megnyitni és a következő soros elnök fővárosában zárni az ösztöndíjas hallgatók aktív közreműködésével. A program lehető legtöbb elemét minél nagyobb helyi hallgatóságot bevonva kellene megvalósítani, ezáltal minél jelentősebb társadalmi hatást, illetve a részt vevő hallgatók számára minél több helyi kapcsolatépítési lehetőséget biztosítva. Amennyiben az elsőre csak egyszeri és kísérleti jelleggel megvalósított formátum sikeresnek bizonyul, akkor az Erasmus tartós elemévé, minden évben induló fontos részprogramjává lehetne tenni.

¹⁸⁰ Köztük kiemelten is az európai integráció különböző problémáival hangsúlyosan foglalkozók, például a firenzei European University Institute.



A magyar, illetve magyarországi hallgatók külföldi „egyetemjárásának” hosszú történelmi hagyománya van.¹⁸¹ A Magyarországról érkező vándordiákok, „peregrinusok” már az első európai egyetemeken megjelentek.

Ilyen korai magyar peregrinus volt például Bánfi Lukács, az egyik 12. századi esztergomi érsek, aki fiatalon a Párizsi Egyetemre ment. Közel azonos időben itt tanult a később meggyilkolt és a halála után hamarosan szentté avatott Becket Tamás canterbury érsek is. Egykori párizsi diáktársa tiszteletére Bánfi érsek Esztergomban a mai Szent Tamás-hegyen prépostságot alapított. Ez a török időkben elpusztult, de a hegyen később egy újabb kápolna és egy barokk keresztút is épült. Angliában VIII. Henrik parancsára megsemmisítették a Becket Tamáshoz kötődő emlékeket, Esztergomban azonban megmaradt néhány apró ereklye, amelyeknek egy részét Lékai László bíboros a Canterbury Érsekségnek ajándékozta. 2004 óta Canterbury és Esztergom testvérvárosi kapcsolatban állnak. Utóbbiban minden évben ökumenikus megemlékezést és hozzá kapcsolódóan konferenciát tartanak jelentős közéleti szereplők részvételével Becket Szent Tamás és a magyarországi kultuszát megalapozó Bánfi Lukács tiszteletére (Rátkai 2016), ami kiválóan mutatja, hogy a külföldi tanulmányoknak milyen komoly, akár évszázadokra nyúló hatásai is lehetnek.

A középkori magyar egyetemek (Pécs, Óbuda, Pozsony) viszonylag rövid fennmaradása a különböző súlyos problémák¹⁸² mellett részben nyilván azzal is magyarázható, hogy az ekkor még szintén latin nyelven oktató bécsi, krakkói, prágai, észak-italiai és még távolabbi egyetemek sikeresen vonzották a magyar nemesi és polgári elitek egymást követő generációit. Ezzel együtt is tény, hogy az 1367-es pécsi egyetemalapításra tekintettel a magyar felsőoktatás 2017-ben már 650 éves lett, ami akkor is tiszteletre méltó kor, ha közben tudjuk, hogy a Nagyszombati Egyetem (az ELTE és a hittudományi kara révén a PPKE jogelődje) 1635-ös alapításáig ebben inkább kevesebb, mint több a kontinuitás.

¹⁸¹ Itt természetesen csak egy nagyon rövid áttekintés fog szerepelni. A magyar felsőoktatási mobilitás és általában a magyar felsőoktatás története iránt érdeklődők további tájékozódásához a legjobb kiindulás az MTA-ELTE Egyetemtörténeti Akadémiai Kutatócsoport honlapja: <http://egyetemtortenet.elte.hu/>

¹⁸² Hogy csak az összességében talán legfontosabbat említsem: a török háborúk. Amikor Greifswaldban voltam egy szakmai programon, a helyi egyetem minden kiadványán láthattam a „Wissen lockt. Seit 1456.” mottót. Az éppen egyetemet alapító derék greifswaldi polgárok valószínűleg örömmel értesültek róla, hogy Nándorfehérvárnál egyébként egyelőre sikerült megállítani az oszmánokat.

A magyar művelődéstörténet érdekes sajátossága, hogy a reformációval kezdődő vallási megosztottság miatt a magyar peregrinusok összességében sokkal több helyre jutottak el, és hoztak haza tapasztalatokat, mint számos más ország képviselői, ami nyilvánvalóan pozitívan hatott a magyar kultúra fejlődésére (Szögi 2005: 250).

Egy-egy, a korabeli magyar kulturális életben vezető szerepet betöltő katolikus és protestáns mobil személyiségre talán külön is érdemes kitérni. Az első máig folyamatosan fennmaradt magyar egyetemet létrehozó Pázmány Péter esztergomi érsek jezsuita szerzetesként Krakkóban, Bécsben, Rómában és Grazban is tanult, illetve tanított rendje különböző intézményeiben, a jeles erdélyi kálvinista pedagógus, tudós és művelődésszervező Apáczai Csere János pedig öt évet töltött különböző holland egyetemeken, itt is doktorált, és egy utrecht-i polgár leányát, Aletta van der Maet-et¹⁸³ vette feleségül, akit hazatérésekor magával hozott Erdélybe.¹⁸⁴

Az a tény, hogy 1526 és 1918 között Magyarország a Habsburg Birodalom része volt, a politikai mellett az ország kulturális orientációját is alapvetően meghatározta. A magyar elit túlnyomó része német iskolázottságú volt, a korszakban „külföldi” intézményekbe beiratkozó hallgatók 43,7%-a egyszerűen valamelyik bécsi intézményt választotta, a Habsburg Birodalom más intézményeit és a Német Császárság területeit is számítva pedig már 85%-os arányról beszélhetünk (Szögi 2005: 249). Az időszakból csak két fontos magyar politikus példáját megemlítve: Tisza István későbbi miniszterelnök Budapest mellett Heidelbergben és Berlinben, a Horthy-korszak legismertebb szakminisztere, a Collegium Hungaricumok hálózatát létrehozó Klebelsberg Kuno pedig Berlinben, Münchenben és Párizsban folytatott még egyetemi tanulmányokat.¹⁸⁵

Trianon után az elcsatolt területekről komplett egyetemek települtek át a mai országterületre, és a két világháború közt sok határon túlra került magyar hallgató jött az anyaországba diplomát szerezni. Ugyanebben az időszakban az 1920-as „*numerus clausus*”-törvény következményeként számos zsidó származású hazai hallgató kényszerült arra, hogy más országok egyetemein tanuljon.¹⁸⁶

A második világháborút követően a szovjet blokkba kerülés a felsőoktatási mobilitás irányait is alapvetően átrajzolta: a vasfüggöny lényegében elzárta az évszázadok óta „bejáratott” nyugati mobilitási utakat, amelyeket mérsékelt sikerrel a keleti blokk államai közti kapcsolatokkal helyettesítettek. A szocialista országokban tanulók becsült száma évente 200-500 fő közt mozgott (Rédei 2009: 70).

A hagyományos német orientáció alapján a legnagyobb érdeklődés még a kelet-német intézmények iránt volt, de akik jól megtanultak oroszul, és támogatták, vagy legalábbis elfogadták a rendszert, azok közül néhányan szovjet intézményekbe mentek. A Kádár-korszak részben a rendszerváltás után is tovább szolgáló külügyi apparátusának egy jelentős része például a moszkvai Nemzetközi Kapcsolatok Intézetében végzett.

Az 1945 utáni évtizedekben Magyarország a történetében először jelentős felsőoktatási mobilitási célországga is vált, a „szocialista testvériség” jegyében ugyanis számos ösztöndíjast fogadott a szovjet orientációjú fejlődő országokból. Az 1980/1981-es tanévben például nagyjából 2700 külföldi hallgató tanult Magyarországon, ami az akkori teljes

¹⁸³ Áprily Lajos az ő emlékének ajánlotta a „Tavaszi a házsongárdi temetőben” című szép versét, amelyben az Erdélybe érkező Apáczainé dallamos neve a magyar szellemi élet nyugatos tájékozódását is a költő eszébe juttatja: „*S a dallamot karra kísérve halkan, napsugaras nyugat dalolt a dalban, hol a sötétség tenger-árja ellen ragyogó gátat épített a szellem*”.

¹⁸⁴ A Magyar Elektronikus Könyvtárban elérhető Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 adatai alapján.

¹⁸⁵ A Magyar Elektronikus Könyvtárban elérhető Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 adatai alapján.

¹⁸⁶ E korszak fejleményeivel foglalkozik a VERITAS Történetkutató Intézet 2017-ben indult „Trianon és a magyar felsőoktatás” elnevezésű, több felsőoktatási intézménnyel együttműködve 2020-ig tervezett kutatási projektje: <http://www.veritasintezet.hu/hu/esemenytar/1740-trianon-es-a-magyar-felsooktatasi>

hallgatói létszám 4,21%-a (Berács 2012: 154). Ebben az időszakban például csak Vietnámból több, mint 3000 ösztöndíjas szerzett Magyarországon diplomát (Berács 2017: 59).

A 70-es évektől enyhülő nemzetközi légkörben („Helsinki-folyamat”) lassan elkezdődhetett az aktívabb együttműködés a nyugati országokkal is, ami jelentős részben a régi (nyugat-)német kapcsolatok felélesztését jelentette, de például az amerikai Fulbright-programba való bekapcsolódás is 1978-tól, a II. világháború után az USA-ba került koronaékszerek Magyarországra visszahozásától, illetve ezzel kapcsolatban a kétoldalú kapcsolatok megélénkülésétől datálható (Hrubos 2005; Fulbright.hu 2017b).

Döntő változást azonban ezen a téren is a rendszerváltás jelentett. Egyrészt hirtelen elhárultak a felsőoktatási intézmények és a mobilitás iránt érdeklődő hallgatók és oktatók előtt álló politikai és adminisztratív akadályok, másrészt a kiépülő (jelentős részben a külföldi tőkebefektetésekre alapozó) piacgazdaságban tömeges igény lett a külföldi tapasztalatokkal és jó nyelvtudással rendelkező munkaerőre (Rédei 2009; Rédei 2014).

A 90-es években Magyarország a többi térségbeli államhoz hasonlóan az európai integrációra is készülve teljesen újjászervezte a mobilitást támogató intézményrendszerét. Egy sor állammal megállapodásokat kötött az egymás közti mobilitás előmozdítására, saját (főleg a kutatási célú) mobilitást támogató ösztöndíjakat alapított, valamint eredményesen bekapcsolódott az Európai Unió (illetve a Maastrichti Szerződés hatályba lépéséig Európai Közösségek) felsőoktatási mobilitást támogató programjaiba is.

A legelső ilyen közösségi program, amelyben Magyarország részt vehetett, a korábban már említett, 1990-ben kimondottan a rendszerváltó országok számára létrehozott Tempus volt. Ennek a koncepciója egyébként egy 1989-es magyar javaslaton alapult, ami az Erasmushoz hasonló részképzési mobilitási lehetőség biztosítását szorgalmazta a közép-európai régió hallgatói számára is. A kezdeményezésben döntő szerepet vállaló Lajos Tamás visszaemlékezése szerint a magyar felsőoktatási intézmények képviselőinek az új program magyarországi szervezését előkészítő, a BME dísztermében megtartott tanácskozásán nagyszerű volt a hangulat. *„A Tempus-programot, a PHARE-program fontos elemét úgy értelmeztük, mint Európa szerencsésebb részének üzenetét: a felsőoktatásnak kiemelkedően fontos felelőssége van a hazai változásokban, fejlődésben, az európai integrációnkban”* (Lajos 2005: 269-270).

A Tempus-program nevéből származik a ma már szinte minden magyar állami részvétellel működő mobilitási programot kezelő Tempus Közalapítvány elnevezése. Az 1996-ban jogi önállóságot kapó szervezetet eredetileg ugyanis e program magyarországi koordinálására hozták létre (Tempus Közalapítvány 2016).¹⁸⁷

1997-ben aztán sor kerülhetett Magyarország „Erasmus-csatlakozására”, amelynek eredményeként a hazai intézmények is pályázhattak az Erasmus-programban való részvételre, és az 1998/1999-es tanévtől kezdve a szintén újonnan csatlakozott Ciprus, Csehország, Lengyelország, Románia és Szlovákia intézményeihez hasonlóan program teljes jogú résztvevőiként küldhetnek és fogadhatnak Erasmus-hallgatókat (Pépin 2006; European Commission 2012). Magyarország annak 1999-es indulásától kezdve részese a korábban már részletesen leírt Bologna-folyamatnak is.

A magyar felsőoktatási intézmények többsége, élve a 90-es évek elejétől egyre több rendelkezésre álló lehetőséggel, igyekezett minél eredményesebben bekapcsolódni a nemzetközi felsőoktatási mobilitásba. Létrehozták vagy bővítették az intézményi nemzetközi irodákat, partnerségi megállapodásokat kötöttek számos külföldi intézménnyel, egyre több helyen kezdtek teljes képzéseket idegen nyelven is oktatni, illetve az ilyen képzéseik számát

¹⁸⁷ A Tempus elnevezés az Erasmushoz hasonlóan, sőt annak mintájára egy kvázi rövidítés: Trans-European Mobility Scheme for University Studies (Pépin 2006: 126). Lajos Tamás szerint a Tempus név is a magyar fél ötlete volt Trans-European Mobility Programme for University Students formában (Lajos 2005: 269), ami a Tempus szót rövidítésként értelmezve logikusabb is, mint a program később hivatalosan elfogadott neve.

és kapacitásait növelni, akár külföldi partnerekkel közösen. Mindemellett több, különböző jogi státuszú, kizárólag idegen nyelven oktató intézmény is alakult.

A rendszerváltás idejéhez képest mind a kifelé, mind a befelé irányuló mobilitás meg többszöröződött, akárcsak a felsőoktatásban tanulók összlétszáma.

A tartósan külföldön tanuló magyar hallgatók számára csak a fogadó országok beiratkozási statisztikáiból lehet következtetni, mivel Magyarországon nincs ezzel kapcsolatos bejelentési kötelezettség. A vonatkozó elemzések szerint nagyjából 10 ezer fő, azaz a teljes hazai hallgatói létszám kb. 3%-a végzi külföldön a tanulmányait (Derényi 2018: 133). Ez sem régiós, sem összeurópai összehasonlításban nem számít magas aránynak, viszont a kiáramlás mértéke elég gyorsan nő. Az Eurostat adatai szerint a legtöbb magyar hallgatót vonzó öt EU-s ország (Egyesült Királyság, Németország, Ausztria, Hollandia, Dánia) intézményeiben 2013 és 2015 közt 40%-kal több magyar állampolgár iratkozott be, a brit Higher Education Statistics Agency összesítése szerint pedig 2008/2009 és 2015/2016 között nagyjából a kétszeresére emelkedett a tanulmányaikat az Egyesült Királyságban folytató magyar hallgatók száma (Golovics 2018).

A teljes külföldi képzéseket választóknál némileg pontosabb adatok állnak rendelkezésre a külföldi részképzésre menő hallgatók esetében, hiszen ez utóbbi fajta mobilitás az otthoni tanulmányok részeként valósul meg, így erről a hazai intézmények is nyilvántartást vezetnek. Pontos számot azonban ebben az esetben is nehéz mondani, mivel számos különböző részképzési ösztöndíj-lehetőség áll az érdeklődő hallgatók rendelkezésére, és elég jelentős lehet azok száma is, akik saját szervezésben, „free mover”-ként mennek külföldre, és ezeket az intézményi szinten létező adatokat nem egyszerű feladat országosan összesíteni. Azt mindenesetre több korábbi felmérésből tudni lehet, hogy a magyar hallgatók részképzése 2013-ig legalább 60-70%-ban az Erasmus-program keretében valósult meg (Kiss 2014: 151-152). A lehetőségek azóta, például a Campus Hungary, illetve Campus Mundi ösztöndíjaknak köszönhetően, tovább bővültek, így az Erasmus-ösztöndíjasok aránya jelentősen csökkent, és valószínűleg már csak 50% körül lehet. Az évente közzétett Erasmus-statisztikákat ezekre tekintettel érdemes vizsgálni.

Az Erasmusszal más programországokba kiutazó magyar hallgatók száma az 1998/1999-es és a 2015/2016-os tanév között 856-ról 4135-re¹⁸⁸ emelkedett, utóbbi adatba már az Erasmus szakmai gyakorlatra menő hallgatók 1261 fős létszáma is beleértendő, akik így már a kiutazók 30%-át adják (Berács 2012; European Commission 2017q).¹⁸⁹

A maga 4135 kiutazó hallgatójával a 33 Erasmus-programország között Magyarország ebben a tanévben a 18. legtöbb hallgatót küldő állam volt, az összes Erasmus-hallgató kb. 1,36%-ával. A 2015/2016-os tanévben a magyar hallgatók öt legnépszerűbb célországa sorrendben: Németország (844), Spanyolország (365), Olaszország (363), Franciaország (313) és az Egyesült Királyság (279) (European Commission 2017v: 32-33). A 30 éves Erasmus-évforduló alkalmából készített Magyarországra vonatkozó adatlap becslései adatai szerint 1998 és 2017 között összesen 66 200 magyar Erasmus-hallgatóval lehet számolni (European Commission 2017a).

Az Erasmus oktatói mobilitásban részt vevők száma a kezdeti 500 fő/tanév alatti értékről a 2015/2016-os tanévre 1928-ra (a partnerországokba irányuló mobilitással együtt

¹⁸⁸ Az Erasmus-partnerországokkal folytatott, azaz a másik 32 Erasmus-országon kívülre irányuló mobilitásban 2015/2016-ban 60 magyar hallgató vett részt, a teljes kiutazói létszám így 4195 fő volt (European Commission 2017q).

¹⁸⁹ Magyarország azok közé a programországok közé tartozik, amelyekben az utóbbi években már nem sikerült érdemben növelni az Erasmus-hallgatók számát, és a 4000 és 4400 fő közt stabilizálódó éves kiutazói létszámon belül egyre nagyobb hányadot tesznek ki a szakmai gyakorlatos hallgatók (European Commission 2017q). Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a külföldön végzett szakmai gyakorlatoktól a hallgatók nagyobb karrier-előnyt remélnek, és ezekre magasabb összegű ösztöndíjat, illetve kiegészítő támogatásokat lehet kapni, mint a tanulmányi Erasmus esetében.

2198-ra) emelkedett, utóbbi adatokba már a személyzeti mobilitásban részt vevők számát is beleértve. Az Erasmus-programországok között 2015/2016-ban Magyarország ezzel az eredménnyel a 12. legnagyobb kibocsátó állam volt, az összes résztvevő 3,32%-ával. Az e tanévben legtöbb magyar oktatót fogadó öt ország sorrendben: Románia (432), Németország (184), Szlovákia (135), Olaszország (128), Spanyolország (127) (Berács 2012; European Commission 2017q; European Commission 2017v).

Németország a magyar hallgatók körében hagyományosan a legnépszerűbb célország és Ausztria is kiemelkedően sok magyar kiutazót fogad,¹⁹⁰ ami több tényező együttes hatásával magyarázható: földrajzilag közel vannak, a német továbbra is a második legnépszerűbb idegen nyelv Magyarországon, nagyon sok az akár hosszú évtizedekre vagy esetleg évszázadokra visszanyúló intézményközi kapcsolat, és ami szintén lényeges: Németország (és részben Ausztria) kiemelkedő gazdasági jelentősége Magyarország számára. Németország az ország első számú kereskedelmi partnere és egyben a legnagyobb működőtőke-befektető. A Magyarországon aktív német cégek közel kétszázezer embert alkalmaznak, a német nyelvtudás és a németországi szakmai tapasztalatok tehát a hazai munkaerőpiacon is jól használhatóak (Központi Statisztikai Hivatal 2017).

A magyar kiutazókra is igaz, hogy körükben az összeurópai helyzethez hasonlóan erősen felülreprezentáltak a nők, illetve a humán szakterületeken (gazdaság-, bölcsészet- és társadalomtudományok) tanuló hallgatók és az egyes intézmények hallgató-kibocsátása nem csak abszolút számokban, hanem a mobilitásban részt vevők számát az egyes intézményi hallgatólétszámokhoz viszonyítva is igen nagy különbségeket mutat (Bazsalya 2014; Kiss 2014; Malota et al. 2014).

Jó hír, hogy egy pár évvel korábbi kutatás szerint a részképzésről visszatért magyar hallgatók 92%-a mindenképpen, 7%-uk pedig „inkább igen” javasolná másoknak is, hogy részt vegyenek az övékhez hasonló külföldi részképzésben, tehát összességében a hazatérők szinte mindegyike elégedett volt a kinti tartózkodásával (Malota et al. 2014: 144). Ezt az eredményt az Erasmus vonatkozásában (más országok ugyanezen adataihoz hasonlóan) megerősítik az Erasmus+ program felidős értékeléséhez készült magyar országjelentésben a program 2014 és 2016 közti első három évre vonatkozó elégedettségi mutatók: a programban való részvételével összességében az oktatók (és intézményi munkatársak) 100%-a elégedett volt (83% nagyon elégedett, 17% elégedett), a hallgatók körében pedig 95%-os elégedettségről beszélhetünk (61% nagyon elégedett, 34% elégedett), míg 1% inkább elégedetlen, 4% pedig nem tudta eldönteni, mit válaszoljon (Ministry of Human Capacities 2017: 47).

A befelé irányuló mobilitás volumene a kimenőhöz képest pontosabban mérhető, mivel ebben az esetben Magyarországon történik a beiratkozás, és így viszonylag egyszerű az adatok országos szintű összesítése. Az 1990/1991-es tanévben 3310 külföldi állampolgárságú hallgató tanult Magyarországon, ami az összes hallgató 4,32%-át jelentette (Berács 2012: 154). Ugyanezek az adatok a 2017. októberi állapot szerint: 32 309 hallgató, illetve 11,4%-os részarány (Berács 2018: 156).

2017-ben összesen 162 államból jöttek Magyarországra hallgatók (Berács 2018: 156). Őket az állampolgárságuk szerinti országokat tekintve alapvetően három nagy csoportra érdemes osztani: a szomszédos országokból (ahonnan szinte csak magyar nemzetiségű hallgatók jönnek, tehát a többi külföldi hallgató nagy többségével ellentétben inkább a magyar nyelvű képzések iránt érdeklődnek), a más európai országokból és a többi kontinensről érkezők (Berács et al. 2014: 20).

A szomszédos, jelentős magyar kisebbséggel rendelkező országokból (Románia, Szlovákia, Szerbia, Ukrajna) jövők, vagyis érdemben a határon túli magyar hallgatók 2017-

¹⁹⁰ A 2015/2016-os tanévben 254 fős létszámmal a magyar Erasmus-hallgatók 6. legkedveltebb célországa volt (European Commission 2017v: 32).

ben a Magyarországon tanuló vendéghallgatók 21,5%-át adták, összesen 6950 fővel. Számuk és részarányuk a határon túli magyar nyelvű képzési lehetőségek számának növekedésével, illetve a más országokból jövő külföldi hallgatók létszámának emelkedésével párhuzamosan folyamatosan csökken: 2009-ben még a külföldről érkező hallgatók majdnem felét (46,2%) ez a csoport adta 8384 hallgatóval (Berács 2018: 155). Ezek a hallgatók jellemzően a lakhelyükhöz közelebb eső intézményeket preferálják, a Szerbiából jövők többsége például a Szegedi Tudományegyetemet választja, a Romániából érkező hallgatókat pedig a Debreceni Egyetemen fogadják a legnagyobb számban (Berács 2017: 58-61).

A nem szomszédos európai országok közül a legfontosabb küldő Németország, tőle jóval lemaradva következik Norvégia, majd más államok. Az Európán kívüli országok közül már Kína küldi a legtöbb hallgatót, az ő létszámuk 2009 óta a nyolcszorosára nőtt. Lehetséges, hogy a nagy nyugati fogadó országokhoz hasonlóan idővel Magyarországon is a Kínából érkezők alkotják majd a vendéghallgatók legnépesebb csoportját. A 2017/2018-as tanév első félévi adatai szerint a 10 legnagyobb küldő állam sorrendben: Németország (3258), Románia (2141), Kína (2075), Szerbia (1931), Irán (1878), Szlovákia (1710), Ukrajna (1168), Törökország (1113), Norvégia (1012), Nigéria (1005). Az első 10 küldő országból érkezők aránya az összes vendéghallgató között 53,5%. 506 hallgatóval India egyelőre csak a 18. helyen szerepel a fő küldő államok listáján, de a Kínához hasonlóan gyors ütemű növekedésre tekintettel (2013-ban még csak 69 indiai hallgató tanult nálunk) hamarosan Magyarország esetében is a legfontosabb küldő országok egyikévé válhat (Berács 2018: 154-155).¹⁹¹

Ha a legfrissebb rendelkezésre álló, 2015/2016-os Erasmus-adatokat vesszük, akkor azt látjuk, hogy a többi Erasmus-programországból Magyarországra tanulmányi részképzésre vagy szakmai gyakorlatot végezni érkező hallgatók száma (5707) már jelentősen meghaladja a kimenő (4135) hallgatókét, a bejövő hallgatók közt a szakmai gyakorlatosok aránya kb. 21%. A 33 Erasmus-programország közül Magyarország ebben a tanévben a 17. legtöbb hallgatót fogadó állam volt, az összes Erasmus-hallgató kb. 1,87%-ával. A Magyarországra 2015/2016-ban legtöbb Erasmus-hallgatót küldő öt állam sorrendben: Németország (770), Franciaország (742), Románia (721), Törökország (558), és Spanyolország (524) (European Commission 2017v: 32-33; European Commission 2017q).¹⁹²

Az, hogy a beérkező Erasmus-hallgatók rendületlenül növekvő száma a 2013/2014-es tanévtől kezdve már meghaladja a kiutazókéét (European Commission 2017q), olyan szempontból sikerként értékelendő, hogy a magyar Erasmus-részvétel első éveiben a bejövő hallgatók száma még csak nagyjából harmada volt a kiutazókéénak. Azóta azonban jelentősen megnőtt az idegen (főleg angol) nyelven elérhető tárgyak, illetve képzések száma, és úgy tűnik, hogy összességében a Magyarországról visszatértek is jó hírért vitték az országnak, amely így részképzési mobilitási célországként is fokozatosan egyre népszerűbb lett (Berács et al. 2014: 28).¹⁹³ A történelmileg jelentős hallgató-kibocsátó Magyarország tehát a be- és kiutazó hallgatók egyenlegét tekintve jelenleg mind a teljes, mind a részképzések terén (előbbi esetben a becsült adatok alapján közelítően háromszoros, utóbbiban az Erasmus-statisztikák alapján kb. 40%-os) többletet könyvelhet el. A pozitív képet persze némileg árnyalja, hogy miközben egyre több jó képességű magyar fiatal megy rögtön az érettségi után

¹⁹¹ 2013 és 2016 között kiemelkedően sok, összesen majdnem 2000 hallgató érkezett Brazíliából is a helyi kormány három évre meghirdetett „Tudomány határok nélkül” (Ciencia sem fronteiras) nevű programjának keretében, amely összesen 100 000 brazil hallgató külföldi részképzését támogatta. A programban való magyar részvételt a Magyar Rektori Konferencia koordinálta (Magyar Rektori Konferencia 2015; Berács 2018: 148).

¹⁹² Az Erasmus-partnerországokból, azaz a másik 32 Erasmus-országon kívülről 2015/2016-ban 211 hallgató érkezett, a teljes bejövő létszám így 5918 fő volt (European Commission 2017q).

¹⁹³ Az Erasmus-programot Magyarországon kezelő Tempus Közalapítvány célja azonban természetesen a kiutazó és az érkező hallgatók számának nagyjából egyensúlyba hozása, illetve egyensúlyban tartása a jelenleginél magasabb szinten (Tordai 2017). Mint korábban láthattuk, a hozzánk hasonló méretű Csehországnak ez évi 8-9 ezer fő körüli hallgatói létszámokkal sikerült.

nyugati intézményekbe tanulni, a Magyarországon tanuló külföldiek számának növekedése főleg a fejlődő országokból érkező hallgatóknak köszönhető.

Az Erasmus oktatói mobilitás számai már az első években viszonylag kiegyenlítettek voltak, egyes években a kiutazó, más években a beérkező oktatók kisebb-nagyobb többletével (Berács et al. 2014: 28-29). A 2015/2016-os tanévben a személyzeti mobilitást is számítva 1791-en érkeztek a programországokból, ami csak 137 fővel (alig 7%) alacsonyabb a kiutazók számánál.¹⁹⁴ 2015/2016-ban Magyarország így a 12. legnépszerűbb programország volt, a résztvevők 3,08%-át fogadva. A Magyarországra e tanévben legtöbb oktatót küldő öt ország sorrendben: Románia (542), Lengyelország (196), Németország (144), Törökország (111), Szlovákia (83) (European Commission 2017q; European Commission 2017v). Az külön öröndetes, hogy egy korábbi felmérésben a magyarországi Erasmus-hallgatók közel fele azt jelezte, hogy az otthoni tanárai biztatására választotta Magyarországot, illetve az adott magyarországi intézményt, ami arra utal, hogy az ide látogató oktatók is jellemzően jó benyomásokkal térnek haza (Berács et al. 2014: 28).

A kiutazókhoz hasonlóan a bejövő hallgatókra is igaz, hogy nem egyenletesen oszlanak el a különböző szakterületek és intézmények között. A külföldiek körében hagyományosan az orvosi képzés a legkeresettebb, mind a négy magyar orvosképzést folytató egyetem indít idegen nyelvű szakokat is, és már a hallgatóik nagyjából fele külföldről érkezik. A 2017/2018. tanév első félévében összesen 66 magyarországi felsőoktatási intézménynek voltak külföldi hallgatói. Közülük a legtöbbet a Debreceni Egyetem fogadta (5000 fő felett), a következő három helyen a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Semmelweis Egyetem osztozott (3000 feletti létszámokkal), az ötödik pedig az ELTE volt (kicsivel 3000 fő alatt), 1000 fölötti számú hallgatót rajtuk kívül még négy intézmény tudott vonzani: a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, a Szent István Egyetem és az Állatorvostudományi Egyetem (Berács 2018: 158-159).

A rendelkezésre álló adatokból úgy tűnik, hogy miközben a teljes képzésre érkezők országosan viszonylag egyenletesen oszlanak el a nagyobb intézmények között, és a határon túli magyarok egy jelentős része igyekszik a lakhelyéhez legközelebbi intézményekbe bejutni, addig a részképzésre érkező Erasmus-hallgatók az átlagosnál nagyobb mértékben választanak budapesti intézményeket.¹⁹⁵ Az ő esetükben persze intézményközi szerződések jelölik ki, hogy mely magyar egyetemekre jelentkezhetnek egyáltalán, de ha a küldő intézményük csak budapesti partnerekkel szerződik hallgatócseréről, vagy Budapestre nagyobb létszámokat kér, az nyilván a hallgatók preferenciáit is jelzi.

A bejövő Erasmus-mobilitás jelentős emelkedésében így valószínűsíthetően komoly szerepe van annak, hogy a magyar főváros az utóbbi években általában is egyre népszerűbb turisztikai célponttá vált az európai fiatalok körében – nem elhanyagolható mértékben a fapados járatoknak, illetve a felkapott (és nemzetközi összehasonlításban rendkívül olcsó) belvárosi vendéglátóhelyeknek köszönhetően. Budapest a régióban mostanában kerül abba a helyzetbe, mint amiben a kilencvenes években Prága volt: egyre többek számára válik olyan, nyugati szemmel kissé egzotikus, „trendi” nagyvárossá¹⁹⁶, amit egyszerűen illik legalább

¹⁹⁴ Az Erasmus-partnerországokból 2015/2016-ban 226 fő érkezett, a teljes bejövő létszám tehát 2017 volt, ami a kimenők 2198-as teljes számánál 181 fővel kevesebb (European Commission 2017q).

¹⁹⁵ A pontos arányok megállapításához persze valamennyi intézmény vonatkozó adatait összesíteni kellene több évre visszamenőleg, amire jelen munka keretében sajnos nincs lehetőségem. Egy, a legtöbb hallgatót fogadó intézmények 2007 és 2013 közti számait tartalmazó táblázatból (Eurologus 2016) mindenesetre az látszik, hogy a Budapesten kívüli intézmények, köztük az összességében egyébként legtöbb külföldi hallgatót vonzó Debreceni Egyetem is, jellemzően jóval kevesebb Erasmus-hallgatót fogadnak, mint a fővárosi egyetemek.

¹⁹⁶ Hajlamosak vagyunk elfelejteni, pedig tény, hogy Budapest Európa 10-15 legnagyobb városának egyike. A pontos helyezés attól függ, hogy a városi agglomerációkat is számítják-e, illetve a lakosságszámok is folyamatosan változnak.

egyszer meglátogatni, „kipróbálni”, és a sok interneten megosztott fotó és videó aztán újabb és újabb látogatókat generál, akik közül bizonyára egyre többen vendéghallgatóként is visszatérnek. Ezt egy friss nagymintás felmérés eredményei is alátámasztják: a megkérdezett magyarországi Erasmus-hallgatók 20%-a említette, hogy turistaként járt már itt, és nagyon megkedvelte az országot, 36% pedig ismer olyanokat, akik korábban már tanultak Magyarországon és ajánlották (Malota 2017: 39).

A YouTube videómegosztó oldalon egy „Erasmus Budapest” kereséssel több tucat hosszabb-rövidebb videót találni, amelyekben a vendéghallgatók az itteni élményeiket mutatják be. Általában kedves, rokonszenves alkotások, látszik, hogy a hallgatók jól érzik magukat, sokat kirándulnak az egész közép-európai térségben, fürdőkbe járnak, sétálnak a Duna-parton, néhány videón pedig a helyieket meglepve dalra fakadnak, táncolnak a mozgólépcsőn és a metróban, és persze, mint szinte mindegyik összeállításból kiderül, nagyon sokat buliznak. Budapestiként örülök, hogy kedvelik az otthonomat jelentő várost, a jelenlétük gazdaságilag is mindenképpen pozitív. Az is nyilvánvaló azonban, hogy a többség Budapesten inkább csak a külföldi életet kipróbálni és kellemes élményeket gyűjteni szeretne, és nincs különösebb Magyarországgal, illetve a magyar tudományossággal kapcsolatos szakmai érdeklődése.

Az imént említett felmérés adatai szerint a jellemzően az EU-ból érkező Erasmus-hallgatók 53%-a számára volt szempont Magyarország választásakor, hogy szeretett volna megismerni egy másik kultúrát, 68% említette a viszonylag megfizethető árakat, és csak 15% állította, hogy a magas színvonalú oktatás szerepet játszott a döntésében. A teljes képzésre főleg Európán kívülről érkező Stipendium Hungaricum-ösztöndíjasoknak viszont az 51%-a említette, hogy a magas színvonalú magyarországi oktatás miatt döntött az ország mellett, így számukra ez volt a leglényegesebb szempont (Malota 2017: 39). Ez Magyarország vonatkozásában is megerősíti, hogy a kevésbé fejlett országokból teljes képzésekre jövő hallgatók esetében általában sokkal erősebbek a szakmai motivációk, mint a fejlett államok részképzésre induló hallgatóinál.

A felmérés szerint a Magyarországra érkező külföldiek összességében elégedettek. Magyarországot biztonságos, megfizethető, turisztikailag érdekes és a földrajzi fekvésének köszönhetően más országok meglátogatásához is jó kiindulási helynek látják a vendéghallgatók, akik a felsőoktatási intézmények színvonalát is alapvetően pozitívan ítélik meg, igaz, nem meglepő módon, az Európán kívülről érkezők kimutathatóan nagyobb mértékben.¹⁹⁷

A külföldi hallgatók tapasztalatait összegző kérdésre, miszerint ha ismét választaniuk kellene, újra Magyarország mellett döntenének-e, 70% válaszolta, hogy biztosan ismét minket választana, 26% talán újra Magyarországra jönne, és csak 4% mondta azt, hogy ő bizony biztos máshogyan döntene (Malota 2017: 59), ami egy elég jó eredménynek tűnik, bár nyilván érdemes lenne nemzetközi összehasonlításban is vizsgálni.

Mindenképpen pozitív fejlemény, hogy a mobilitás mértékének folyamatos emelkedésével párhuzamosan az utóbbi években a hazai felsőoktatási intézmények láthatóan egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a témának és aktívan foglalkoznak vele. Magyarországon mára egyértelműen kialakult a felsőoktatási mobilitás kultúrája. A nemzetköziesítés területe egyre több intézményi stratégiában megjelenik, a legtöbb egyetem esetében elkészültek a színvonalas idegen nyelvű honlapok, több intézmény intenzív külföldi marketinget folytat, egyre jelentősebb az idegen nyelven is induló kurzusok és teljes képzések száma, az intézmények vállalják a nemzetközi rangsorokban történő szereplést, stb.

¹⁹⁷ A Tempus Közalapítvány honlapján szabadon elérhető publikáció (Malota 2017) számos érdekes adatot tartalmaz, és a szerzője több gyakorlati javaslatot is megfogalmaz a külföldi vendéghallgatók elégedettségének további javítása érdekében.

Az egész folyamathoz jelentős központi támogatást, segítséget is kapnak az intézmények, amelynek a jelenlegi fő koordinálója a Tempus Közalapítvány. Itt kezelik a legtöbb mobilitást támogató ösztöndíjprogramot, működtetik a magyar felsőoktatást népszerűsítő tartalmas angol nyelvű információs oldalt (<http://studyinhungary.hu>)¹⁹⁸, szervezik a magyar felsőoktatási intézmények külföldi felsőoktatási vásárokon, fórumokon történő megjelenéseit, illetve számos, a honlapjukról letölthető szakmai és információs kiadvánnyal támogatják az intézmények nemzetköziesítési törekvéseit.

Mindez nem független attól, hogy a kormányzat részéről is egyértelmű a nemzetközi felsőoktatási mobilitásban való magyar részvétel fokozásának az igénye.

A kormány által 2016 decemberében megtárgyalt és elfogadott „Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016” című dokumentum, akárcsak az annak előzményeit jelentő anyagok, hangsúlyosan foglalkozik a felsőoktatási mobilitás kérdésével: „*A magyar felsőoktatás vonatkozásában a felsőoktatás nemzetköziesedésének fokozása, a hallgatói, személyzeti – oktatói, kutatói és szakalkalmazotti – kétirányú mobilitás támogatása a globális trendeket figyelembe véve elengedhetetlen **nemzetstratégiai lépés**.*¹⁹⁹ A támogatás eszközeihez tartozik az ösztöndíjprogramokon kívül a felsőoktatás tudatos nemzetközi marketingje és a kifelé irányuló részképzéses mobilitás ösztönzése is: a hazai diákok, oktatók és szakszemélyzet mobilitása segíti az intézmények felkészülését a nemzetközi szerepvállalásra, új tanulási lehetőségeket kínál, és fejlesztési innovációkat alapoz meg”. A befelé irányuló mobilitás kapcsán a dokumentum megállapítja, hogy „*A felsőoktatásban a negatív demográfiai trendek miatt csökkenő meritési bázist ellensúlyozhatja a **nemzetköziesítés növelése***²⁰⁰, minél több külföldi hallgató hazánkba csábítása”.

A stratégia mind a kimenő, mind a bejövő mobilitás esetében számszerű célokat is meghatároz. A kifelé irányuló mobilitás kapcsán a kitűzött cél az, hogy a „*Külföldi részképzésben legalább 3 hónap, vagy minimum 15 kredit értékű külföldi utazás vagy szakmai gyakorlat keretében részt vevő hallgatók aránya*”, amely 2012-ben 10,41%-on állt, 2023-ig 20%-ra nőjön. Ez a cél az általános európai mobilitás-növelő elképzelésekkel is összhangban van, a korábban már ismertetett ún. leuveni cél értelmében ugyanis az Európai Felsőoktatási Térség egészében 2020-ig kellene elérni, hogy a végzős hallgatók legalább 20%-a rendelkezzen mobilitási tapasztalatokkal. A magyar célkitűzés az időpontot tekintve ennél némileg kevésbé ambiciózus, de legalább, számos más országgal ellentétben, a 2012-es közös európai ajánlást követve pontosan definiálja, hogy milyen elvárásai vannak a figyelembe veendő mobilitási tapasztalatokkal kapcsolatban.

Jelentős állami beavatkozás a magyar hallgatók részképzési mobilitásának fokozása érdekében, hogy a 87/2015. (IV. 9.) kormányrendelet értelmében a 2019/2020-as tanévtől kezdődően minden újonnan induló képzés esetében kötelező lesz az egyes képzések tanterveibe beépített, kimondottan a nemzetközi mobilitásban való részvételre szánt időszakok, ún. „mobilitási ablakok” kialakítása. Ezzel az előzetes várakozások szerint a mobilitás az intézmények, a hallgatók és az oktatók számára is hatékonyabban, illetve tudatosabban tervezhetővé válhat (Fekete – Szabó 2017).²⁰¹

A befelé irányuló mobilitás tekintetében a „Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016” című dokumentumban megjelölt számszerű cél az, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma a 2013-as 23 000 főről 2023-ig

¹⁹⁸ Érdemes felkeresni és megnézni, milyen első benyomást szerez a magyarországi tanulmányok iránt a világ bármely pontjáról érdeklődő hallgató. Összességében szerintem jól sikerült, a környező országok hasonló „Study in...” oldalaival összehasonlítva abszolút versenyképes.

¹⁹⁹ Kiemelés a dokumentum „Helyzetelemzés - a magyar felsőoktatás egyes elemeinek részletes elemzése” című függelékének 27. oldalán.

²⁰⁰ Kiemelés uo. 28. o.

²⁰¹ Az intézmények felkészülését a Tempus Közalapítvány honlapjáról letölthető részletes útmutató (Fekete – Szabó 2017) segíti.

40 000-re emelkedjen.²⁰² Az oktatói mobilitásra vonatkozóan nincsenek számszerű célok, de ez nem magyar sajátosság. Egyrészt nem nagyon vannak olyan összesített adatok, amelyekhez viszonyítani lehetne a célokat²⁰³, másrészt pedig jogosan feltételezhető, hogy a hallgatói mobilitás fokozása együtt jár majd az oktatók mobilitásának a hasonló arányú növekedésével.

Az elmúlt években több nagy volumenű állami program indult a felsőoktatási mobilitás erősítése és diverzifikálása céljából. 2012 és 2015 között valósult meg az európai uniós forrásokból finanszírozott Campus Hungary program, amelynek keretében összesen 8899 hallgató és 1870 felsőoktatásban dolgozó kapott támogatást a világ összesen 98 országában megvalósított mobilitáshoz, ami lehetett féléves részképzés, szakmai gyakorlat és különböző hosszúságú egyéni vagy csoportos tanulmányút. A program fontos sajátossága volt, hogy a világ bármely országába lehetett pályázni, és előnyben részesítette a hazai mobilitásban egyébként alulreprezentált műszaki és természettudományos területet, illetve a konvergencia régiókban található intézményekből pályázókat. A Campus Hungary fontos része volt még a magyar felsőoktatás külföldi megjelenésének támogatása, nemzetközi oktatási vásárokon való szereplésekkel, internetes adatbázisok létrehozásával, a mobilitással foglalkozó szakmai kiadványok és idegen nyelvű, összesen 13 nyelven kiadott tájékoztató brosrák megjelentetésével.²⁰⁴ Ennek a programnak az utódja a jelenleg is futó, hasonló célokat követő Campus Mundi - felsőoktatási mobilitási és nemzetköziesítési program a Széchenyi 2020 keretprogram részeként.

A keleti és a déli nyitás külpolitikai stratégiájához kapcsolódóan a kormány 2013 júliusában létrehozta a Stipendium Hungaricum (SH) ösztöndíjprogramot. Ennek keretében a programban való részvételre pályázó magyar felsőoktatási intézmények fogadhatnak hallgatókat azokból az országokból, amelyekkel erre vonatkozóan Magyarország kétoldalú megállapodásokat kötött, a hallgatók költségtérítését pedig a magyar állam fizeti az intézmények számára. Azt az egyes államközi megállapodások határozzák meg, hogy az adott országból hány hallgató jöhet, és hogy ők milyen képzésekre jelentkezhetnek. A Magyarországon tanuló Stipendium Hungaricum-ösztöndíjasok száma 2017 őszére már 5100, a programba bevont államok száma pedig 50 fölé emelkedett.²⁰⁵

A programot bemutató 2013. július 8-i sajtótájékoztatón Szijjártó Péter megemlítette, hogy korábban a venezuelai pénzügyminiszter, a ghánai külügyminiszter, a Dél-Afrikai Köztársaság parlamentjének az elnöke és az algériai mezőgazdasági miniszter is Magyarországon tanultak, és rámutatott arra, hogy a távoli országokkal való kapcsolatépítésben nagy jelentősége van annak, ha a későbbi állami vezetők közül minél többen jönnek Magyarországra vendéghallgatóként, hiszen így magasabb fokú elkötelezettségük lesz az ország iránt (MNO.hu 2013). 2016 októberében az Emberi Erőforrások Minisztériuma nagyszabású nemzetközi alumni találkozót szervezett Budapesten, számos Magyarországon tanult és később otthon jelentős karriert befutó személyiség, például a jelenlevőket magyar nyelven köszöntő Jorgosz Vasziliu, volt ciprusi elnök részvételével. A

²⁰² 25. o. Bár itt kimondottan nem szerepel, a cél valószínűleg alapvetően a teljes képzésüket Magyarországon végző hallgatók számának a 40 000 fő körüli értékre növelése, és csak kisebb mértékben kalkulálnak a részképzésre érkező hallgatókkal.

²⁰³ Berács József szerint szükség lenne egy országos adatgyűjtésre a külföldi oktatók és kutatók kapcsán, „*hogyan egyáltalán tudunk róluk és ösztönözzük a jelenlétüket*” (Berács 2017: 62). Ez már csak azért is jó lenne, mert így kiderülhetne, hogy a hallgatói mobilitáshoz képest mennyiben térnek el a küldő országok szerinti arányok, amiből számos következtetést lehetne levonni. Ha egy, a hallgatói mobilitás terén aktív partnerország az oktatási mobilitás terén érthetetlenül alulreprezentált, akkor ott a magyar fél kezdeményezően tudna fellépni.

²⁰⁴ A Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016. „Helyzetelemzés - a magyar felsőoktatás egyes elemeinek részletes elemzése” című függelékének 28-29. oldala és a Campus Hungary program weboldala (Campus Hungary 2015) alapján.

²⁰⁵ A részt vevő államok listája, a program pontos kondíciói és a kapcsolódó statisztikák a Tempus Közalapítvány vonatkozó internetes oldalán olvashatók (Tempus Közalapítvány 2017a).

vendégek méltatták Magyarországnak azt a törekvését, hogy akárcsak a rendszerváltás előtt, ismét hallgatók ezreinek biztosítson őket diplomához juttató ösztöndíjakat (Berács 2017: 59).²⁰⁶

A Tempus Közalapítvány 2017. október 10-én rendezett „Trendek és kihívások a felsőoktatás nemzetköziesítésében” című konferenciáját megnyitó előadásában Palkovics László felsőoktatásért felelős államtitkár a Stipendium Hungaricumról azt mondta, hogy a kormány célja a program folyamatos fenntartása egy 8-10 ezer fős hallgatószámmal (Palkovics 2017). A konferencia panelbeszélgetésein az egyes intézmények képviselői általában elégedetten nyilatkoztak a Stipendium Hungaricum koncepciójával kapcsolatban. Az SH-hallgatókat fogadó intézmények értékelése szerint a program ugyanis egy kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy egy „könnyített piaci helyzetben”, az állami ösztöndíjas külföldi hallgatók által generált mesterséges keresletet kihasználva jelentősen fejleszteni tudják az idegen nyelvű képzési programjaikat, illetve általában az egyetemi szolgáltatásaikat, és ilyen módon megerősödve később önerőből is eredményesen helyt tudjanak majd állni a globális felsőoktatási piacon.

A Stipendium Hungaricumhoz képest nagyságrendileg kisebb volumenű, inkább szimbolikus jellegű kezdeményezés a kormány által „*az üldözött keresztény vallási kisebbségek iránti szolidaritás politikája jegyében*” 2017 júniusában létrehozott Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak. E program keretében olyan, a világ különböző válságrégióiból érkező, egyházi ajánlással rendelkező keresztény fiatalok folytathatnak magyarországi felsőfokú tanulmányokat, akiknek az országában a keresztények üldöztetésnek, fenyegetésnek vannak kitéve, illetve korlátozzák őket a vallásuk szabad gyakorlásában. Az első pályázati felhívásra 251-en jelentkeztek, akik közül 82 fő kapta meg az ösztöndíjat. A támogatott hallgatók legnagyobb csoportja ápoló, illetve szociális munkás képzésen vesz részt, mások gyógyszerésznek, műszaki mérnöknek vagy informatikusnak készülnek. A 2018/2019-es tanévtől 150 hallgató tud majd bekapcsolódni a programba (Tempus Közalapítvány 2017c; Klekner 2017: 31).

Figyelemre méltó új fejlemény a nem hivatalosan „magyar Erasmusnak” is nevezett Makovecz-program elindítása is. Az először a 2016/2017-es tanévre meghirdetett, Kárpát-medencei Felsőoktatási Együttműködési Keretprogramnak is nevezett kezdeményezés a hallgatói és oktatói mobilitást kívánja erősíteni a magyarországi és a határon túli (felvidéki, kárpátaljai, erdélyi, vajdasági) magyar oktatási nyelvű képzést folytató felsőoktatási intézmények között. A Makovecz hallgatói ösztöndíj a hallgatók 1-5 hónapos részképzését támogatja (külhoni-külhoni relációkban is), az oktatói ösztöndíj pedig magyarországi oktatók, elsősorban a külhoni intézmények számára akkreditációs szempontból fontos docensek és egyetemi tanárok legalább 1 éves kiküldetését kívánja lehetővé tenni, úgy, hogy közben a hazai munkaviszonyukat is megőrizhessék. A „magyar-magyar” mobilitás támogatásának a stratégiai céljai „*a külhoni magyar közösségek értelmiségi utánpótlás biztosításának elősegítése*”, „*az anyaországi és a külhoni magyar felsőoktatás minőségi fejlesztési és nemzetköziesítési folyamatainak támogatása*” és a kormány felsőoktatási stratégiájában leírt „*egységes Kárpát-medencei felsőoktatási tér*” kialakításának előmozdítása. A program az első tanéve során, 2017 májusáig 370 hallgató részképzési mobilitását és 40 magyarországi oktató külhoni intézményekben történő foglalkoztatását támogatta.²⁰⁷

Ha a Makovecz-program tartósan népszerűnek bizonyul, azzal jelentősen csökkenhet az egyik komoly aszimmetria a szomszédos országok vonatkozásában, amelyre a magyar mobilitási adatokat elemző szakértők rendszeresen emlékeztetnek: miközben a

²⁰⁶ A rendezvényről több videó és híresszefoglaló is elérhető az interneten.

²⁰⁷ A program első és második hivatalos felhívása alapján (EMMI 2016; EMMI 2017). „A Kárpát-medence magyar felsőoktatásának egysége” alfejezet a Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016. dokumentum 34. oldalán olvasható.

Magyarországra érkező vendéghallgatók jelentős része határon túli magyar, alig vannak olyan hazai hallgatók, akik a környező országokba mennének tanulmányokat folytatni (Berács et al. 2014: 21).

Ez most talán megváltozhat valamennyire, a másik jelentős aszimmetria, nevezetesen, hogy a szomszédos országokból is nagyon kevés nem magyar nemzetiségű hallgató érkezik Magyarországra, csökkentése érdekében azonban szintén megfontolandó lehet majd valamilyen intézkedés, például intenzívebb marketing tevékenység folytatása a környező országok nem magyar nyelvű intézményeiben. Ez a határon túli magyaroknak is érdekében állna, hiszen ha több román, szlovák stb. fiatal tanulna Magyarországon, és szerezne ismereteket, illetve remélhetőleg pozitív tapasztalatokat az országról, az várhatóan kedvező hatással lenne a szomszédos országokban élő magyar közösségek többségi nemzet általi megítélésére, és így a kisebbségi nyelvhasználati és kulturális igényeikhez való viszonyulásra is.²⁰⁸

Ha a magyar mobilitás jelenlegi mértékét és a kapcsolódó célkitűzéseket régiós összehasonlításban vizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy viszonylag kedvező a helyzet. A mobilitás mértéke nem kiugróan magas, de nem is kirívóan alacsony, a jövőre vonatkozó célok pedig nem kiemelkedően ambiciózusak ugyan, de nem is olyanok, amelyek különösebb erőfeszítés nélkül is szinte automatikusan teljesülnek.

A közép-európai térség kapcsán is érdemes észben tartani, hogy a teljes képzésre ide érkező hallgatók általában előbb választanak országot, mint intézményt, mivel a céljuk jellemzően nem egy konkrét „csúcsegység” képzése, hanem általában egy külföldi, otthon számukra jelentős versenyelőnyt adó diploma megszerzése (Hrubos 2014b: 542). A vendéghallgatók megnyerésében tehát az egyes országok általános „színvonala” is jelentősen számít: milyenek a megélhetés költségei, mennyire vonzó kulturálisan, illetve turisztikailag stb. A régióban a legtöbb hallgatót nem meglepő módon Ausztria fogadja. Nagy előnyük a német nyelvűség, illetve a gazdasági fejlettség, magas életminőség. Őket Csehország követi, de a mobilitás kiemelkedő mértékét némileg árnyalja, hogy a bejövő hallgatók jelentős hányada Szlovákiából érkezik, és sok szlovák értelmiségi család generációk óta prágai vagy brnói intézményekbe küldi a gyerekeit. Harmadik helyen Lengyelország áll, ami az ország méretét tekintve szintén érthető. Magyarország e három ország után következik, a térség többi országát megelőzve (Berács et al. 2014: 16-17).

Ha az Erasmus-mobilitásban való részvétel alakulását nézzük²⁰⁹, és az abszolút számokat lakosságarányosan vizsgáljuk, akkor itt is egyértelmű Ausztria, Csehország és Szlovénia kimagasló, a magyarhoz képest nagyjából kétszeres, sőt, Szlovénia esetében inkább háromszoros teljesítménye, még hozzá egy nagyjából egyensúlyban lévő kimenő, illetve bejövő mobilitással. Magyarország, Horvátország és Lengyelország esetében egy alacsonyabb mértékű, de szintén relatíve kiegyenlített mobilitásról beszélhetünk. Szlovákiából ezzel szemben a magyar résztvevői számokat közelítő, lakosságarányosan tehát majdnem kétszeres mértékű a kimenő mobilitás, miközben hozzájuk csak nagyjából harmadannyi külföldi érkezik, mint Magyarországra. Bulgária és Románia esetében pedig arányosan a kimenők száma is kicsit kevesebb, a bejövő mobilitás aránya pedig nagyságrendekkel kisebb, mint a

²⁰⁸ Az is nagyon kedvező lenne, ha a környező országokba menő magyar hallgatók számára a tartózkodásuk alatt a fogadó intézmények mindenütt biztosítanának egy bevezető jellegű román, szlovák stb. nyelv- és országismereti kurzust. Az ezen való részvétel, amellet, hogy a helyi mindennapi életben is nyilván a hallgatók hasznára válna, egy udvarias, a nyitottságot kifejező gesztus is az adott állam nem magyar polgárai felé.

²⁰⁹ Az egyes Erasmus-programországokból kimenő, illetve a hozzájuk irányuló bejövő mobilitás mértéke a 2017-es jubileumi év elején közzétett „Erasmus+ country factsheets 2015” adatlapok második oldalán található vonaldiagramokon tanulmányozható, minden ország esetében az Erasmusban való részvételük első évétől kezdődően. Az egyes adatlapokat erről az oldalról lehet letölteni: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets_en Az ugyanitt elérhető 2016-os „country factsheet” dokumentumok oszlopdiaagramjain 2008/2009-től kezdve minden tanév pontos számadatai is szerepelnek.

többi térségbeli Erasmus-országé. A három balti államban a kimenő mobilitást tekintve meglepően magas arányokkal lehet találkozni, a bejövő mobilitás azonban Észtországot kivéve a bejövőnél jelentősen kisebb mértékű.

Magyarország tehát, miközben egyrészt komoly mértékű a lemaradása a térség legnépszerűbb Erasmus-célországaihoz képest, még mindig elég magasan a régiós átlag felett áll, jelentős mértékben a „Budapest-faktornak” köszönhetően.

Ahhoz azonban, hogy a bejövő mobilitás egészét tekintve a jelenlegi színtről jelentősen feljebb lehessen lépni, komoly erőfeszítésekre lesz szükség. Ahogy arra a kérdés szakértői felhívják a figyelmet, még egy 60 ezres külföldi hallgatói létszám elérése is csak a 2005-ös osztrák szintre jutást eredményezné (Berács et al. 2014: 41), vagyis Magyarország még a 2023-ra megcélzottnál nagyobb arányú növekedéssel is csak a relatív pozíciói megőrzésére törekedhet reálisan. A vendéghallgatók fogadásának pozitív hatásai pedig igen jelentősek: az intézmények ebből származó éves bevétele már nagyjából 30 milliárd Ft körülre tehető, a magyar felsőoktatásban dolgozók nyelvi és szakmai készségeit folyamatosan fejleszti a külföldi hallgatók jelenléte, és persze az ország nemzetközi megítélése szempontjából is nyilván kedvező, ha minél több külföldi hallgató tanul nálunk (Berács 2017: 62).

A kifelé irányuló mobilitás kapcsán megállapítható, hogy Magyarországon még igen messze van egymástól a mobilitási lehetőségek iránti általános érdeklődés és a megvalósuló mobilitás mértéke, vagy optimistán fogalmazva: ezen a téren még nagyon komoly tartalékok vannak. A Balassi Intézet már többször említett felmérésében megkérdezett hallgatók 75%-a gondolta úgy, hogy nagyon hasznos lenne számukra, ha a tanulmányaik egy részét külföldön végeznék, és mindössze 6% nyilatkozta azt, hogy biztosan nem venne részt tanulmányi célú mobilitásban (Bazsalya 2014: 171). Ehhez képest akár meglepőnek is tűnhet, hogy a magyar részképzési mobilitás mértéke nem sokkal haladja meg a 10%-ot, és a 20%-ra növelése a jelenlegi cél. Ha a mobilitás jelentős gyakorlati akadályait nézzük: anyagiak, megfelelő információk hiánya, félelem a külföldi tárgyak itthoni elismertetésével kapcsolatos nehézségektől stb.²¹⁰, akkor viszont a 20%-os arány elérése is igen ambiciózus terv.

A hallgatói mobilitás jelentős mértékű növelése értelem szerűen egy igen komplex kihívás, nem csak a megfelelő országos és intézményi szabályozást, a szükséges anyagi források biztosítását jelenti, hanem a hallgatók kellő szakmai és nyelvi felkészítését, az érdeklődés, a motiváció felkeltését is magában foglalja.

Ennek kapcsán a téma szakértői kiemelik az egyes intézményekben uralkodó hozzáállás jelentőségét. Egyáltalán nem mindegy ugyanis, hogy a mobilitási lehetőségekről való tájékoztatás csak a vonatkozó információk közzétételét jelenti, vagy a hallgatókat kimondottan bátorítják, buzdítják is arra, hogy éljenek a rendelkezésükre álló lehetőségekkel. Az oktatók támogató vagy elutasító hozzáállása különösen fontos a kint tanultak sikeres hazai elismertetését illetően (Bazsalya 2014).²¹¹ A hallgatók mobilitási felkészítése kapcsán pedig mindenképpen megfontolandó felvetés, hogy a 20%-os mobilitási arány elérése mellett kisebb, a nagy cél eléréséhez is hozzájáruló célkitűzéseket is meg lehetne fogalmazni, például, hogy az itthoni tanulmányaik alatt legalább a hallgatók 80%-a tanuljon legalább egy tárgyat idegen nyelven, vagy hogy legalább 40% tanuljon 30 kredit értékben idegen nyelvű tárgyakat is (Berács et al. 2014: 43). Emellett erősíteni kellene az itt tanuló külföldi és a hazai hallgatók integrációját, több, mindkét csoportnak elérhető idegen nyelvű kurzust ajánlva, valamint fokozottabban lehetne támogatni az alapképzéseken tanulók rövidebb külföldi

²¹⁰ A Campus Hungary program keretében készült kutatás során a hallgatók által megemlített mobilitási akadályokról részletesen ld. Bazsalya 2014: 174.

²¹¹ Mint erre már utaltunk, az Erasmus-program hivatalos adatai (Tordai 2017) szerint Magyarországon a legalacsonyabb arányú a külföldön szerzett kreditek teljes mértékű elismerése. Ezt a sajnálatos ténytet az Eurostudent nemzetközi felmérés legújabb eredményei is megerősítik (Derényi 2018).

tanulmányutakon, nyári egyetemeken való részvételét, amelyek sikeresen felkészíthetik, illetve motiválhatják is őket a komolyabb mobilitási formákban való későbbi részvétellel (Bazsalya 2014; Berács 2014).

Összességében egyébként (e könyv szerzője szerint legalábbis) a kimenő mobilitás növelése egyértelműen fontosabb, mint a bejövőé. Az persze alapvetően jó, ha több hallgató jön be (főleg a teljes képzések esetében), mint ahány kimegy, hiszen ez nyilván siker: a nettó bevétel mellett az ország iránti érdeklődést, megbecsültséget, presztízst is jelent. Alapvető különbség azonban, hogy a bejövő hallgatókkal az ország a bevétel mellett jó esetben csak számos barátot, illetve egyes esetekben akár néhány tartósan is maradó tehetséges fiatal nyerhet, a kimenő mobilitás esetében azonban a saját polgáraitól van szó. Az ő nemzetközi mobilitással megszerezhető, illetve megerősíthető szaktudásuk, nyelvismeretük és nemzetközi beágyazottságuk lényeges hozzájárulást jelent az ország nemzetközi versenyképességéhez, a világban zajló folyamatokhoz való sikeres alkalmazkodásához, vagyis végső soron a magyar nemzeti közösség további megmaradásához, biztonságához és jólétéhez.

Nemzetközi kapcsolatok elemző végzettséggel biztosan erősen elfoglalt vagyok, de azt hiszem, hogy fontos lenne jobban tudatosítani minden, bármely szakterületen felelős munkakörök betöltésére készülő fiatalban, hogy a magyarországi helyzet semmilyen területen nem független és ezért nem is érthető meg, nem látható át teljesen a külföldi folyamatok, a nemzetközi kontextus legalább nagyjából ismerete nélkül. Az egész magyar történelem, a nagy fordulópontok az államalapítástól a rendszerváltásig is csak így értelmezhetők reálisan. De ugyanez igaz a magyar tudományosság, sőt a művészet egészére is. A legnagyobb magyar tudományos eredmények vagy művészeti alkotások is akkor értékelhetők igazán, ha nemzetközi összehasonlításban vizsgáljuk őket: milyen külföldi hatások érték az egyes alkotókat, illetve az ő munkájuk hogyan hatott vissza az adott terület egészének a fejlődésére.

Ahogy Hatos Pál történész, a Campus Hungary program kezdeményezője, a Balassi Intézet akkori főigazgatója fogalmaz „A mozgás tere” című tanulmánykötethez írt előszavában: *„Magyarországon az egyetemjárás a 20. század közepéig, a vasfüggöny lezáródásáig minden korszakban meghaladta az európai átlagot, s döntő mértékben járult hozzá egy egyre szélesedő alkotó értelmiségi réteg kialakulásához. [...] Ezt a hagyományt a mai körülmények között meg kell újítani. Ahhoz, hogy öntudatos és tájékozott értelmiségi legyen valaki itthon; ahhoz, hogy diplomája munkaerőpiaci értéke végzése után versenyképes legyen; ahhoz, hogy a modern polgári lét anyagi és szellemi színvonalán élhesse életét és nevelhesse fel gyermekeit, szüksége van külföldi tapasztalatszerzésre és pályáját erősítő külföldi szakmai kapcsolatokra. Ahhoz pedig, hogy ennek fontosságára minél több hallgató ráébredjen, s ne tartsák vissza szokásszerű vagy éppen társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó akadályok, a mobilitás növelését nemzeti célként kell támogatni”* (Hatos 2014: 8).

A vonatkozó kutatások eredménye szerint egyébként az 1918 előtti évtizedekben minden 4,6-ik magyar hallgató szerzett külföldi (részképzési) tapasztalatokat (Szögi 2005: 248), a tervezett 20%-os arányszám elérése tehát akár a Monarchia időszakának szintjéhez való visszatérésként felfogható, azzal a nem elhanyagolható különbséggel persze, hogy azóta óriási mértékben emelkedtek a felsőoktatási beiskolázási arányok az egész világon, ami nyilván nem véletlen. Csaba László közgazdász szerint *„Magyarország sosem lesz versenyképes mondjuk Kínával és Indiával a munka költségei és az energiaárak, valamint a környezeti szabályozás engedékenysége terén. Következésképp axiómaként kell kezelni azt, hogy – a hangzatos tévhitekkel szemben – nem alapozhatunk betanított munkára és tömegtermelésre. A minőségi munka végzésére csak teljes és ép személyiség képes, akit jó esetben a szülői házban, a bölcsődében kell elkezdni képezni, de az egyetem elvégzése még nem tehet pontot a folyamat végére. Márpedig Magyarország akkor szűnik meg olcsó bérű versenytárs lenni, ha a foglalkoztatottak tudása és az általuk kezelt technológia együttese*

kellően magas termelékenységi szintet biztosít a tevékenységek teljes sorában” (Csaba 2016: 501-502).

A fentieket összegezve: akinek erre lehetősége van²¹², annak mindenképp érdemes részt vennie a nemzetközi mobilitás valamilyen formájában. Mindenki, aki a további szakmai pályája során hasznosítható külföldi tapasztalatokat szerez, az egész országnak is jót tesz ezzel.

²¹² Ez e könyv szerzőjének értelmezésében mindazon hallgatók és oktatók halmaza, akiknek nincs nyomós családi, illetve magánéleti oka arra, hogy ne töltsön néhány hetet, hónapot külföldön. A többi nehézség egyértelműen kezelhető. Bővebben kifejtve lásd a gyakorlati részben.



5. Összegzés, következtetések

Gniezno, székesegyház

A hallgatók és oktatók mobilitása már az elsőként létrejövő egyetemek között megindult, és változó intenzitással ugyan, de az európai egyetemi világ több mint kilenc évszázados története alatt mindvégig fontos jellemzője maradt. Ennek társadalmi jelentőségét nehéz ugyan számszerűsíteni, de abból a tényből kiindulva, hogy az egyes országok nemzeti elitjének tagjai jellemzően a felsőfokú végzettséget szerzők közül kerülnek ki, ezeknek az embereknek a külföldi tanulmányi és személyes tapasztalatai számos esetben igen komoly hatással lehetnek az egyes országok fejlődésére és azok nemzetközi kapcsolataira is.

Az elmúlt évtizedekben világszerte egyre jelentősebb méreteket öltő hallgatói mobilitás alapvetően egy spontán folyamat: a tehetséges és stabil anyagi háttérrel rendelkező egyének reakciója arra, hogy a globálissá vált gazdasági életben a versenyképes szaktudás mellett rendkívül fontos lett a valóban használható szintű nyelvtudás és a multikulturális környezetbe való beilleszkedés, illetve az ilyen környezetben való munkavégzés képessége. Egy külföldön elvégzett képzés ezért jelentős előnyökhöz juttathatja az emellett döntő hallgatót, egyes pozíciók betöltéséhez pedig a külföldi tapasztalatszerzés ma már gyakorlatilag nélkülözhetetlen, különösen azokban az országokban, amelyekben bizonyos szakok egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevés hallgató számára, illetve más államok hasonló képességeihez mérve egyértelműen alacsonyabb színvonalon érhetők el.

A nemzetközi hallgatói mobilitásban az egyének mellett az egyes államok és felsőoktatási intézmények is egyre erősebben érdekeltek: a népességfogyással küzdő fejlett országokban az intézményeknek, ha a kapacitásaikat nem kívánják leépíteni, egyre nagyobb szükségük van a külföldi hallgatók jelenlétére, akik a fogadó ország reményei szerint jelentősen hozzájárulhatnak az adott ország és a hallgatókat küldő államok közti kapcsolatok építéséhez, és így az őket fogadó állam gazdasági és politikai céljainak teljesüléséhez, nemzetközi befolyásának növeléséhez. A fogadó államok emellett természetesen abban is bíznak, hogy a legtehetségesebb vendéghallgatóik közül sokan tartósan is maradni fognak, és a szaktudásukat majd náluk kamatoztatják.

A külföldi képzések iránt érdeklődő hallgatókért tehát verseny folyik, amelyben azok az államok és intézmények nyernek, amelyek a legjobb feltételeket tudják ajánlani. A felsőoktatásba és azon belül a hallgatói mobilitás előmozdításába való befektetés azonban nyilvánvalóan nem rövid távon térül meg, hozadékai csak hosszú évek alatt válhatnak

egyértelművé. A társadalomtudományokban „Máté-effektusként”²¹³ ismert jelenség a hallgatói mobilitás esetében ezért különösen élesen megmutatkozik: azok az országok, amelyek ezt fontosnak tartják, és invesztálnak a felsőoktatásba, vonzani fogják a hallgatókat, azok viszont, amelyek inkább a rövid távú költségmegtakarításokat nézik csak, és jelentős forrásokat vonnak ki a felsőoktatásukból, még a saját hallgatóikat sem fogják tudni megtartani. Különösen mivel a hatalmas ázsiai kapacitás-bővítésekkel párhuzamosan a más országokban tanulási lehetőséget kereső hallgatók száma az eddiginél várhatóan jóval lassabban fog csak növekedni (O'Malley 2018), pesszimistább elemzők pedig már annak a lehetőségét sem zárják ki, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése lényegében le fog állni (Altbach – de Wit 2018).

A Bologna-folyamat, illetve az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása is ebben az összefüggésben értelmezhető: az EFT Európa nagy közös kísérlete, hogy megerősítse a pozícióit a világ felsőoktatási piacán. Ebben az együttműködésben hosszabb távon komoly lehetőségek rejlenek, az amerikaihoz mérhetően rugalmas és átjárható, egységes európai felsőoktatási rendszer kialakulása azonban belátható időn belül nem várható, ehhez túl nagyok az egyes nemzeti oktatási rendszerek közti különbségek.

Magyarország a felsőoktatási mobilitás tekintetében a tágabban vett közép-európai régió erős középmezőnyébe tartozik. Az ország relatív pozíciói azonban csak akkor tarthatók fenn, vagy optimális esetben akkor javíthatók hosszabb távon, ha a felsőoktatás egészének a finanszírozása, beleértve az oktatói, illetve kutatói életpályát a legtehetségesebb fiatalok számára is vonzóvá tevő fizetéseket, megfelelő mértékű.²¹⁴ Ha ezen a téren nem sikerül tartani a lépést legalább a régiós versenytársakkal, akkor a bejövő mobilitás fokozása érdekében tett minden erőfeszítés ellenére sem lehet az elért eredményeket tartósan megőrizni, illetve javítani.

Az Európai Unió mobilitást támogató tevékenysége kapcsán összességében megállapítható, hogy annak ellenére, hogy az első, ilyen irányba mutató kezdeményezések óta már évtizedek teltek el, és igen komoly eredmények is születtek, az oktatási, képzési és ifjúsági terület, amelyhez a mobilitás támogatása is tartozik, továbbra sem számít különösebben jelentősnek más ágazatokhoz viszonyítva. A teljes Erasmus+ programra a 2014 és 2020 közti pénzügyi tervezési időszakban az EU kiadásainak mindössze kb. 1,5%-át fordítják.

Az EU által támogatott mobilitás abszolút számokban úgy is tekintélyes mértékűnek tűnik, hogy 1987 óta az Európai Unió jelenlegi össznépeségének valójában kevesebb, mint 2%-a vett részt az Erasmus+ és bármely elődprogramja által támogatott mobilitásban.

Nagy paradoxon, hogy 30 év alatt 9 millió ember mobilitását támogatni egyrészt óriási eredmény (ez nagyjából annak feleltethető meg, mint ha a magyar lakosság 90%-át meg tudták volna mozgatni az uniós mobilitási programok keretében), másrészt egy 500 milliós közösségben ez rendkívül alacsony arány, értelemszerűen viszonylag mérsékelt társadalmi hatással. Erasmus-generációról, illetve Erasmus+ generációról beszélni így erős eufemizmus, egy jól hangzó retorikai túlzás, hiszen még a legnagyobb arányban mobilis csoport, a 9 millió résztvevő közel felét kitevő hallgatók esetében is csak hosszú évek után sikerült egy 5-6%-os Erasmus részvételi arányt elérni.

Nagyságrendileg nagyobb mértékű részvételhez és így ezzel arányosan növekvő társadalmi hatáshoz nyilvánvalóan az ehhez szükséges forrásokat is biztosítani kellene, valamint a hallgatók érdeklődésének, motivációjának az erősítésére is szükség lenne, ami az egyes tagállamok elkötelezettségét, aktív támogatását igényli, illetve igényelné.

²¹³ „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25,29).

²¹⁴ Magyarország a felsőoktatásra GDP-arányosan legkevesebbet fordító OECD-országok közé tartozik. A magyar felsőoktatás gazdasági helyzetét Polónyi István új tanulmánya (Polónyi 2018) részletesen elemzi.

A hallgatók mobilitása így egy-egy tagállam hozzáállásának függvényében országonként jelentősen eltérő mértékben fog növekedni. Nem kétséges, hogy a „Máté-effektus” ebben az esetben is érvényesül majd: Németország és Ausztria például aktívan támogatják a hallgatói mobilitást, és célul tűzték ki, hogy 2020-ban már a hallgatóik legalább 50%-a szerezzen mobilitási tapasztalatot. Ha ezekben az országokban valóban a diplomás munkaerő fele rendelkezik majd mobilitási tapasztalatokkal (tehát gyakorlatban megerősített nyelvtudással és interkulturális készségekkel), Magyarországon és a környező országokban viszont csak a végzetek 20% körüli vagy még kisebb arányára lesz igaz ugyanez, annak az adott államok gazdasági versenyképessége szempontjából is nagyon komoly következményei lesznek.

Nem szabad azonban a mobilitás növelésének a potenciális társadalmi-politikai hatásairól sem elfeledkezni. Hosszabb távon, ha a felsőoktatásban tanulók többségének lehetősége nyílik arra, hogy mobilitási tapasztalatokat szerezzen, de közben a felsőoktatáson kívül maradó fiatalok körében nem sikerül biztosítani a mobilitásban való részvétel hasonló mértékű növekedését, az egy demokratikus politikai rendszerben komoly mértékben felerősítheti az egyébként is jelentős társadalmi konfliktusokat: a diplomás, nyelveket beszélő, nemzetközi kitekintéssel bíró, a világ minden részén boldogulni képes mobilis elit még inkább elkülönülne a társadalom kevésbé képzett és tájékozott, alapvetően csak nemzetállami keretekben gondolkodó többi csoportjától. Pedig mint azt például a Brexit vagy a 2016-os amerikai elnökválasztás kapcsán láthatjuk, már jelenleg is rendkívül erős az elitellenesség, a választók egy jelentős része egyáltalán nem hisz a médiában közölt adatoknak, a megszólaltatott szakértőknek. Ha az elitek hitelvesztése tovább folytatódik és az értelmes párbeszéd a közügyekről teljesen ellehetetlenül, az Európában akár az Európai Unió szétesésével is járhat, mivel a választók az EU-t eleve bizonyos szépséggel szemlélő többsége a hiteltelennek tartott elitek elképzeléseit nem fogja támogatni, hanem ahogy ez korábban a tervezett európai alkotmány esetében már megtörtént, egy-egy népszavazáson az integráció továbbvitele ellen foglal állást.

Az európai uniós mobilitás-támogatásnak ezért nagyon fontos felismerése, hogy a hallgatók mobilitása mellett lehetőleg egyre nagyobb figyelmet kell fordítani a felsőoktatásba be nem kerülő fiatalok (akik az EU-ban egy-egy nemzedék kb. 60-70%-át jelentik) mobilitásának a fokozására is. Jacques Delors, az Európai Bizottságnak az Erasmus-program indításakor hivatalban lévő elnöke a program 25 éves jubileumára készült kiadványhoz írt előszavában hangsúlyosan emlékeztetett arra, hogy az „európai kalandban” való részvétel lehetőségét minden európai fiatalnak meg kell adni, nem csak azoknak a szerencséseknek, akik a felsőoktatásban tanulhatnak (European Commission 2012: 5). A korábban idézett, az Erasmus-programot méltató interjújában Umberto Eco szintén arról beszélt, hogy az Erasmust szerinte nem csak a hallgatóknak kellene kötelezővé tenni, *„hanem a taxisofőröknek, víz-gáz szerelőknek és másoknak is. Bizonyos időt az Európai Unión belül más országokban eltölteni, ez az integráció útja”* (Ecót idézi Riotta 2012).

Az, hogy a 2021-ben kezdődő új programperiódusban remélhetőleg majd rendelkezésre álló többletforrásokat nagyrészt a felsőoktatáson kívüli szektorok kapacitásainak növelésére kívánják fordítani, és ezáltal a közoktatásban, illetve a szakképzésben tanulók, valamint a tanulmányokat már nem folytató fiatalok mobilitási arányait (legalább az EU által támogatott mobilitás esetében) a hallgatókéhoz közelítő szintre hozni, egyértelműen nagyon fontos pozitív fejlemény, egy olyan lépés, ami a társadalmi stabilitást szolgálja egész Európában.

Az Erasmus+ keretében, ha a programot mint az európai integrációt előre vivő politikai projektet nézzük, valószínűleg a közoktatásban tanulók mobilitásának a fokozása lenne a legfontosabb. A közoktatásban való részvétel ugyanis az összes többi szektorral ellentétben minden fiatal számára kötelező, emellett a fiatalabb korban más EU-s országokban szerzett (remélhetőleg pozitív) élmények hosszabb távon is meghatározó hatással lehetnek a

gyerekek gondolkodására. Az általános és középiskolások mobilitása azonban a hallgatókéval, illetve a már nagykorú többi fiataléval összehasonlítva sokkal nehezebben kivitelezhető: nyelvileg kevésbé felkészült és kevésbé önálló csoportról van szó, a külföldi tartózkodás minden elemét (utazás, szállás stb.) intézményi szinten kell nekik előkészíteni, felnőtt kísérő is szükséges, stb. Így a diákmobilitást szervező iskoláknak igen komoly támogatásra van szüksége. Mivel az oktatás szigorúan a tagországok kompetenciája, jelentős előrelépés csakis tevékeny tagállami közreműködéssel képzelhető el, ami bizonyos mértékig értelemszerűen az oktatás tartalmát is érinti, például a nyelvvoktatás megfelelő minőségének biztosítása vagy az EU-ra és a többi tagállamra vonatkozó ismeretek minden országban közös minimumának az eredményes közvetítése, illetve természetesen a mindehhez szükséges anyagiak biztosítása kapcsán.

Ha ezen a területen lesz érdemi előrelépés, és az európai választópolgárok újabb generációi már úgy nőnek fel, hogy nem csak néhány százalékuk, hanem egy valóban jelentős hányaduk hosszabb-rövidebb időt tölthetett más EU-s országokban is, akkor a nemzeti identitásuk és a településükhöz, régiójukhoz való kötődésük mellett várhatóan egy mostaninál erősebb európai közösségtudatuk is kialakul, és így valószínűleg támogatni fogják az európai integráció továbbvitelét. Az ifjúság tagállamok közötti mobilitása, illetve általában az oktatás területén történő együttműködés így végső soron stratégiai fontosságúnak tekinthető az egész Európai Unió jövője szempontjából. Az Európai Bizottság 3.7. alfejezetben ismertetett közelmúltbeli előterjesztései, illetve az ezekre adott alapvetően pozitív tagállami reakciók arra utalnak, hogy van már politikai szándék az eddiginél akár jóval komolyabb léptékű oktatási együttműködés megvalósítására és a mobilitás támogatásának a fokozására. Azt azonban, hogy az ambiciózus elképzelések a következő években mennyire bizonyulnak reálisnak, e könyv írása idején még nem lehet tudni.

Ami az ebben a munkában részletesen is vizsgált felsőoktatási Erasmust illeti, a kezdeményezése valóban történelmi jelentőségű, a program egyértelműen az európai integráció legfontosabb eredményei közé sorolható. Ez egy vitathatatlan tény, nem csak sablon méltatás.

Egyrészt alapvetően e program érdeme, hogy Európában ismét „témává tette” a mobilitást, elsőként a hallgatók, illetve az Erasmus sikere nyomán később létrehozott többi ágazati program révén általában a fiatalok körében.

Ahogy a 30 éves jubileum alkalmából készült írása bevezetőjében Adam Tyson, az Európai Bizottság egyik Erasmus+ programért felelős vezetője fogalmaz: *„Mióta az Erasmus-programot 1987-ben létrehozták, az európaiak egy egész generációja tanulta meg, hogy mit jelent kitörni a komfortzónájukból, és más országokból, illetve különböző kultúrákból érkező emberekkel közösen tanulni vagy szakmai gyakorlatot végezni. Az, hogy valaki a tanulmányai ideje alatt átlépi az országa határait, a program első éveiben még kivétel volt. 30 évvel később ez, ha nem is norma, de teljesen normális lett”* (Tyson 2017: 65).

Az indulása után gyorsan népszerűvé váló Erasmus, mint arra a 30. évforduló kapcsán is sokan utaltak, az egész európai felsőoktatási együttműködés alapja lett. A mobilitás, illetve az egyetemek közti partnerségek „kritikus tömegét” Európában alapvetően az Erasmus-program biztosította. Az Erasmus bizonyos értelemben Európa viszonylag sikeres kísérlete arra, hogy a tömegessé vált felsőoktatás körülményei között is vissza lehessen térni a régebbi korok magas mobilitási arányaihoz. Míg a program indulása előtt, a 70-es években csak a hallgatók kb. 0,5%-a végezte a tanulmányai egy részét más tagállamban (Pépin 2006: 74), az Erasmus létrehozása után 30 évvel már a hallgatók 20%-ának a részképzési mobilitása lehet az Európai Felsőoktatási Térségben kitűzött cél.

A program „katalizátor szerepe” nélkül valószínűleg az egész Bologna-folyamat elindítása is elképzelhetetlen lett volna. A legtöbb intézményben az Erasmusba való bekapcsolódás volt az alapja a nemzetközi jellegű tevékenységeik bővítésének, a tudatos

nemzetköziesítési stratégiájuk megfogalmazásának. Az évtizedek alatt nem csak közel 4,5 millió hallgató, hanem 600 ezer oktató és egyetemi dolgozó mobilitását, az intézmények szakmai együttműködését, a jó gyakorlatok cseréjét is támogató program pontosan nehezen számszerűsíthető, de mindenképpen óriási hatással volt és van az európai felsőoktatási ágazat egészére.

Mindemellett az Erasmus jelentős mértékben „demokratizálta” is a hallgatók mobilitását: a vonatkozó adatok szerint az Erasmus-hallgatók több mint 80%-a az első a családjából, aki külföldi tanulmányi tapasztalatokat is szerezhettek (Stertz 2011: 23). Más, komoly követelményeket támasztó ösztöndíjakhoz viszonyítva az Erasmus-támogatást nem különösebben nehéz elnyerni: a saját intézményben kell pályázni rá, alapesetben nem szükséges hozzá oktatói ajánlás, meghatározott tanulmányi eredmény, bizonyos nyelvvizsga megléte, stb. És a program nagyságrendekkel több hallgató mobilitását tudja elősegíteni, mint a különböző magánalapítványok vagy egyes állami alapok jellemzően pár száz, esetleg pár ezer főt támogató ösztöndíjai. 30 év alatt 4,4 millió hallgató számára mobilitási lehetőséget biztosítani akkor is figyelemre méltó eredmény, ha közben tudjuk, hogy az 1987 óta végzett európai hallgatók alig néhány százalékáról van csak szó.

Ha a programhoz kapcsolódó különböző célok teljesülését vizsgáljuk, akkor az egyes elvárások kapcsán eltérő mértékben beszélhetünk sikerességről.

A hallgatók munkaerőpiaci versenyképességének és munkavállalói mobilitásának előmozdítása kapcsán megállapítható, hogy az Erasmus-mobilitásban való részvétel jelentősége, ha nem is radikálisan, de folyamatosan csökken (Teichler 2011a; Teichler 2011b). Mivel már hallgatók milliói rendelkeznek ilyen jellegű mobilitási tapasztalattal, annak relatív értéke értelemszerűen egyre kisebb: egy, a 90-es évek elején teljesített Erasmus-félév munkaerőpiaci értékének megfelelő külföldi tapasztalat ma már inkább Európán kívüli (USA, Távol-Kelet) mobilitást feltételez. Az Erasmus értékének „inflálódására” a szakmai karrier szempontjából a részt vevő hallgatók számának dinamikus növekedése mellett a széles körben elterjedt „buli ösztöndíj” hírnév is hatással van. Ezzel együtt is elmondható azonban, hogy, ahogy ezt a korábban ismertetett Erasmus Impact Study empirikus eredményei kapcsán is láthattuk, a külföldi félév során jelentősen fejleszthető „soft skill” jellegű készségek és a nyelvgyakorlás révén az Erasmus összességében továbbra is hasznos hozzájárulást jelent a hallgatók munkaerőpiaci sikerességéhez. Ráadásul, mivel számos hallgató dönt úgy egy-egy Erasmus-félév után, hogy más lehetőségekre is jelentkezik, vagy egyszerűen külföldön keres munkát, az Erasmus-programban való részvétel akár ígéretes nemzetközi karriernek kezdetét is jelentheti.

Emellett, ahogy Christian Krenthaller, az osztrák szövetségi oktatási minisztérium egyik Erasmus+ programért felelős vezető munkatársa nyilatkozta a 30. évforduló kapcsán: *„A nemzetközi tapasztalatok új ötleteket hoznak. Az ember összehasonlítja a sajátot az újonnan megismerttel. Otthon minden résztvevő hasznosítani tudja azokat az innovációkat, amiket másutt tanult meg. Ennyiben az Erasmus+ alacsony szinten, de tartósan hozzájárul az innovációhoz”* (Krenthaller – Pichl 2017: 9).

A program „európai szocializációs” eleméről megállapítható, hogy továbbra is kiemelkedően sikeres. Az Erasmus-időszak alatt a hallgatók számos más országból érkező társukkal találkozhatnak, kötnek barátságot, ami egyértelműen erősíti a más nemzetek iránti érdeklődést és az európai „közös haza” iránti elkötelezettséget. Richard Kühnel, az Európai Bizottság németországi képviselőjének vezetője egy évfordulós interjújában adott megfogalmazása szerint a hallgatóknak más európai országokban közvetlen, saját tapasztalatok szerzését lehetővé tevő Erasmus *„a modern európaiság iskolája”* (Kühnel 2017: 20). A más országokban sok ismerőssel, barátal rendelkező volt Erasmus-hallgatók vélhetően egy-egy, az integráció mélyítéséről szóló nemzeti népszavazáson is a pro oldalt erősítik. A széles körben ismert és kedvelt, sőt fontos popkulturális jelenségnek számító Erasmus, bár az

össztársadalmi hatása egyelőre viszonylag mérsékelt, valójában az EU egyik leghatékonyabb eszköze az integráció népszerűsítésére.

Tekintve, hogy az egész európai integráció mögött az a felismerés áll, hogy az olyan nagyhatalmak mellett, mint az USA, Kína, vagy Oroszország, az európai államok csakis a közös fellépés révén őrizhetik meg a gazdasági és politikai jelentőségüket, az „Európa-eszme” iránt elkötelezett vezetők utánpótlásának „kinevelése” döntő jelentőséggel bír. Ehhez a célhoz az Erasmus hozzájárulása felbecsülhetetlen értékű. Nem csak eszmeileg, hanem szó szerint is, hiszen az Erasmus-programban részt vettek szerepvállalása az európai integráció fejlődésében csak hosszú évek múlva lesz adatsorokra támaszkodva elemezhető. Több millió, idővel várhatóan részben vezető beosztásokba kerülő volt hallgatóval kalkulálva ez természetesen igen jelentős lehet. 2030 körül az európai társadalomtudományokban valószínűleg érdekes kutatási téma lesz majd az „erasmososok” karrierjének, illetve az „Erasmus-alumni” társadalmi jelentőségének az alakulása.

Az „európai szocializációs” hatás rendkívül fontos az EU-n kívülről érkező hallgatók esetében is. Az Európai Unió alapvető érdeke, hogy a vele határos államok elitjei elkötelezettek maradjanak az európai orientáció mellett. Az Erasmus-program ebben a vonatkozásban is jelentős eszköz. A 2021-től induló új programperiódus alatt így kívánatos lenne a nyugat-balkáni országok hallgatóinak és oktatóinak a mobilitását kiemelten támogatni, lehetőség szerint ezen országok teljes jogú „Erasmus-tagságának” a megadásával és őket ennek kapcsán egy információs kampány keretében lehetséges mobilitási célszágokként is népszerűsítve.

Az Erasmus-program legfőbb érdeme azonban mindezek mellett is egyszerűen az, hogy fiatal európaiak millióinak életét tette és teszi gazdagabbá egy jelentős élménnyel. Mint a hallgatók beszámolóit bemutató részben láthattuk, sokuk számára az Erasmus az addigi életük legmeghatározóbb élménye volt: a „szép ifjúság” része, amire emlékezni, és amiről mesélni lehet majd.

A program e hozadékát és persze a nyelvtudás és a különböző készségek fejlődését, illetve az Európához való kötődés erősödését még azok esetében sem lehet értéktelennek tartani, akik az Erasmus alatt esetleg valóban szinte csak szórakozással töltötték az időt. Nyilván nekik is hasznosabb lett volna, ha szakmai szempontból jobban kihasználják a külföldi tanulmányi időszakot, de ha így is értékesnek érezték az Erasmus révén szerzett tapasztalatot, akkor ezt vagy a „külvilágnak” is el kell fogadnia, vagy olyan módon kellene átalakítani a program működését, hogy az elsősorban egy „relaxed academic term” iránt érdeklődő hallgatók inkább ne jelentkezzenek rá.

Utóbbi viszont már csak azért is igen nehéz feladat lenne, mert nem lehet objektíven megmondani, hogy honnantól beszélhetünk egyértelműen „Erasmus-turizmusról”, hiszen valamilyen minimális szakmai jellegű motivációval (pl. az angol nyelv napi használata) többnyire még a leginkább „parti turista” hallgatók is rendelkeznek, és a külföldi féléből szakmailag minél többet kihozni akarók általában ugyancsak üdvözlik a „fun factor” jelenlétét. Az igazsághoz valószínűleg a Süddeutsche Zeitung Erasmus-programmal foglalkozó riportjában a müncheni Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) külkapcsolati irodájának akkori vezetőjeként megszólaltatott Stephan Fuchs pragmatikus véleménye áll legközelebb. Szerinte egy külföldi tanulmányi időszak „*egy rész bulizásból, egy rész nyelvtanulásból és egy rész szakmai tanulásból*” áll össze (Fuchst idézi Brochhagen 2010). Az pedig, hogy ezeket az „összetevőket” egyes hallgatók személy szerint milyen arányban „vegyítik”, végső soron mindenkinél egyéni felelősség kérdése.

A következő, 2021-ben kezdődő hétéves programperiódus előkészítése során persze érdemes lehet néhány kisebb-nagyobb változtatáson, „finomhangoláson” elgondolkodni a felsőoktatási Erasmus esetében is, például annak kapcsán, hogy a külföldön tanultakat továbbra is 100%-ban a hazai képzés szerves részének kell-e tekinteni; vagy, hogy szükséges-

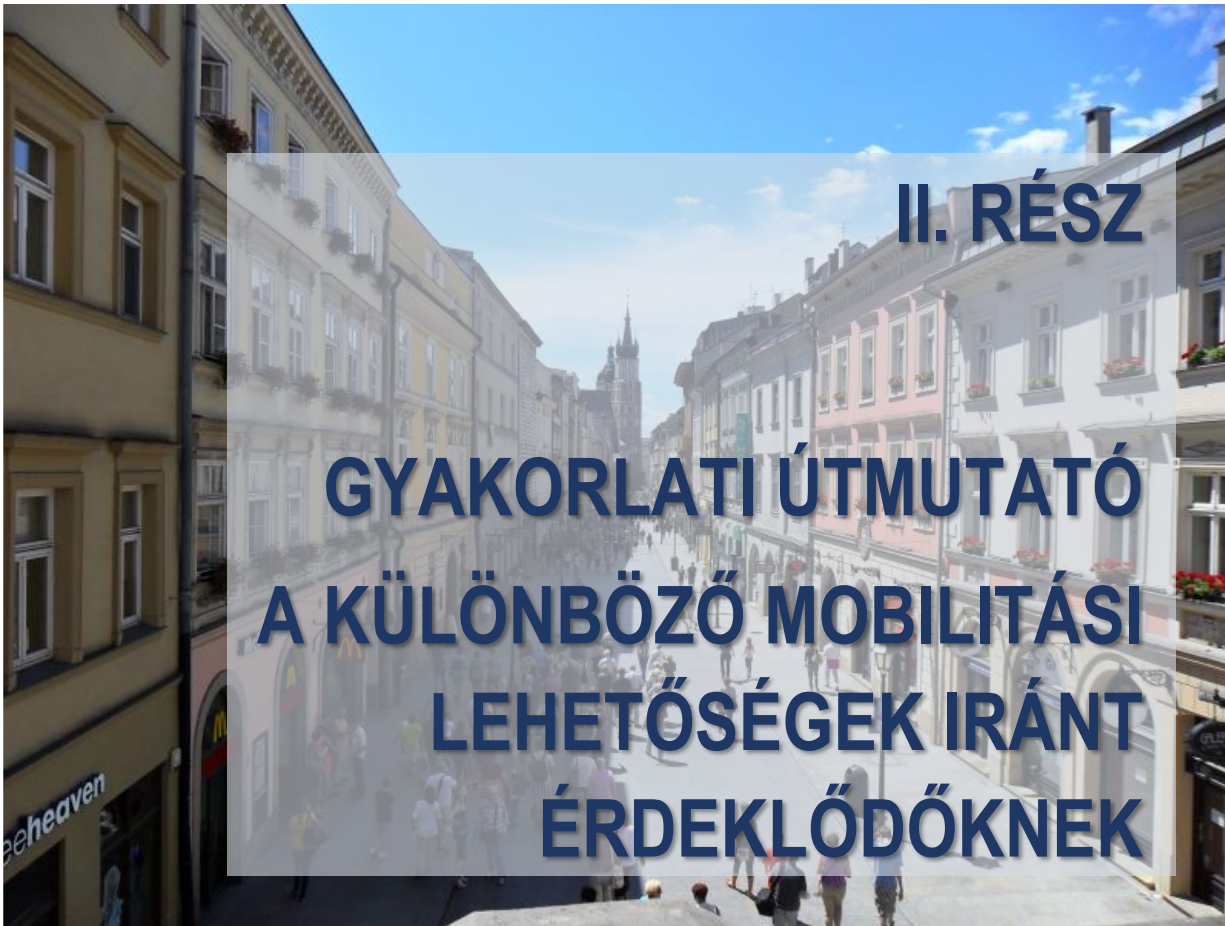
e célzott intézkedéseket tenni az Erasmus-hallgatók sikerebb külföldi integrációja vagy éppen egyes országok esetében a ki- és beutazó hallgatók száma közti aránytalan különbségek csökkentése érdekében. Illetve természetesen azon az alapvető kérdésen is, hogy célszerű-e 2020 után is megőrizni a „klasszikus” egy-két féléves tanulmányi Erasmust a hallgatók mobilitásának legfontosabb formátumaként, vagy az abban való részvétel további erőteljes növelése helyett a hallgatók esetében is minél nagyobb teret kellene adni más mobilitási formák, például a szakmai gyakorlatok, a hallgatói önkéntesség vagy a rövidebb idejű tanulmányi programokon való részvétel támogatásának.

Sok hasonló kérdésen érdemes gondolkodniuk, és biztosan így is tesznek majd a program következő hétéves ciklusát előkészítők. Jelentősebb változásokra a hallgatók tanulmányi mobilitása kapcsán azonban nagy valószínűséggel nem számíthatunk. Egy Erasmushoz fogható méretű bürokratikusan szervezett programnak ugyanis óriási inerciája van, ami, ha a fő érintettek egyike sem fogalmaz meg alapvető kritikát, szinte lehetetlenné teszi a kisebb, az adott programot nem az alapjaiban érintő, annak teljes átalakítását nem igénylő korrekciókat. A tanulmányi Erasmus esetében pedig egyértelmű, hogy nincsenek akkora gondok, amelyek a program fenntartható működését veszélyeztetnék: az „Erasmus-gépezet” a kisebb-nagyobb ellentmondásokkal és szerkezeti problémákkal együtt is megbízhatóan működik, a résztvevői alkalmazkodtak és alkalmazkodnak annak belső logikájához. Magyarán, az Erasmus egyszerűen túl sikeres bármilyen kisebb jelentőségű korrekcióhoz.

Az Európai Bizottság örül, hogy az Erasmus-programmal egy fiatalok körében népszerű, „cool” dolgot támogathat, az intézmények rutinszerűen küldik és fogadják a hallgatókat, a beérkező hallgatókkal kapcsolatos tapasztalataik alapján szakmailag tartalmas vagy kevésbé tartalmas programokat ajánlva nekik, a hallgatók pedig kimennek egy másik országba, megtapasztalják az ottani életet, fejlesztik a reflexív gondolkodásukat és a nyelvtudásukat, ismerkednek, jól érzik magukat, és persze (elvileg mindenképpen) sokat tanulnak is.

A saját korának társadalmát „A Balgaság dicsérete” című könyvében kifigurázó, jó humorú humanista gondolkodó Erasmus valószínűleg rendkívül szórakoztatónak találná, hogy széles körű 21. századi ismertségét alapvetően annak köszönheti, hogy ő lett az Európai Unió mobilitási ösztöndíjának névadója.²¹⁵ Az Erasmus-hallgatók „védőszentjeként” vélhetően arra is igen büszke lenne, hogy az európai integráció jövőjéért immár 33 országban fáradhatatlanul tevékenykedő ösztöndíjasok többsége mennyire komolyan veszi A Balgaság dicséretének zárszavában megfogalmazott örök érvényű jó tanácsát: „*Éljetek vidáman és igyatok*” (Erasmus [1511] 1987: 189).

²¹⁵ Az Erasmus+ elnevezés pedig talán még ennél is jobban tetszene neki: pár évszázad után végül is ő lett mindennek az origója az EU oktatási, képzési, ifjúsági és sport területen végzett tevékenységei kapcsán.



II. RÉSZ

GYAKORLATI ÚTMUTATÓ A KÜLÖNBÖZŐ MOBILITÁSI LEHETŐSÉGEK IRÁNT ÉRDEKLŐDŐKNEK

Krakkó, ulica Floriańska



1. Általános megjegyzések

Schwerin, belváros

A könyv most következő második részével a célom az, hogy a bevezetőben említett saját tapasztalataim alapján egy viszonylag rövid, általános jellegű, a további tájékozódást megkönnyítő útmutatót adjak a hallgatói és oktatói mobilitás gyakorlati kérdései iránt is érdeklődő olvasók számára.

Szándékom szerint szakterületről függetlenül közelítek majd a témához, de személyes tapasztalataim csak a társadalomtudományokhoz kötődő mobilitásról vannak, így a példáimat értelemszerűen inkább erről a területről hozom. A fókusz a felsőoktatási tanulmányokhoz, illetve az oktatói munkához kötődő mobilitáson lesz, de az ezektől független lehetőségekre is kitérek. Ahol nyelvileg az olvasó közvetlen megszólítása tűnik logikusnak, a tegező formát választom majd.

Szeretném hangsúlyozni, hogy a jelen „mobilitási útmutatóval”, bár igyekszem benne minél több szerintem releváns információt összefoglalni, nem törekszem arra, hogy a témakör kapcsán minden lehetséges szempontra kitérjek, ez a dolog komplexitása miatt eleve lehetetlen is lenne. Ami itt olvasható, az azoknak a javaslatoknak, tanácsoknak és észrevételeknek az összefoglalása, amelyek szerintem fontosak és hasznosak lehetnek a mobilitást gyakorlatban kipróbálni kívánó hallgatóknak és oktatóknak. Ahogy az életben általában, a mobilitás kapcsán sincs mindenki számára egyformán könnyen bejárható „királyi út”. Előfordulhat, hogy valaki egy adott helyzetben akkor jár jobban, ha egy-egy általam ajánlott szempontot tudatosan figyelmen kívül hagy²¹⁶, de természetesen bízom benne, hogy az olvasók nagy többsége hasznosnak és saját maga számára is relevánsnak találja majd az itt közölt információkat.

A további tájékozódáshoz az internet kimeríthetetlen lehetőségeket biztosít. A legtöbb magyar hallgató és oktató számára hasznos lehet a Tempus Közalapítvány gazdag tartalmú honlapja, az általuk kezelt mobilitási programok részletes leírásaival, inspiráló történetekkel, országajánlókkal és rengeteg gyakorlati tudnivalóval. Számos hasznos információ és konkrét lehetőségek leírása olvasható a szintén a Tempus Közalapítvány által működtetett eurodesk.hu oldalon is. Említést érdemel még a Nemzeti Pályainformációs Központ honlapja és a Campus

²¹⁶ Az egyértelműség kedvéért: ez a jogi felelősség kizárása. Nem tudom és nem is akarom vállalni a felelősséget azért, ha valaki később esetleg úgy érzi, hogy például sikeresebb motivációs levelet írt volna, és így elnyerhetett volna egy ösztöndíjat, ha nem veszi figyelembe az ebben a könyvben írtakat.

Hungary (sajnos már nem frissülő, de így is nagyon színvonalas) oldalán található „Mobilitási tudástár” anyaga és az ugyanitt on-line olvasható Útravaló című kiadvány is. Corvinus egyetemi éveim alatt nagyra értékeltem a 2013-ig megjelenő MOHA hallgatói magazint, amely minden lapszámban bemutatott valamilyen külföldi ösztöndíj-lehetőséget és Belépő címmel 2010-ben és 2011-ben is megjelentetett egy igen tartalmas, karriertervezéssel és ezzel összefüggésben különböző külföldi ösztöndíjakkal foglalkozó kiadványt, valamint 2012-ben, az Erasmus indulásának 25. évfordulójának alkalmából készítettek egy alapvetően gyakorlati megközelítésű Erasmus-különszámot is. Ezeket és a mohaonline.hu oldalon továbbra is elérhető cikkeket még mindig érdemes lehet átolvasnia a mobilitási lehetőségeket keresőknek. A németül olvasóknak a DAAD honlapján elérhető számos különböző, gyakorlati megközelítésű kiadvány is hasznos segítség lehet.

Ezek mellett magyar és más nyelveken is végtelen mennyiségű további mobilitással kapcsolatos oldalt, hallgatói beszámolókat, blogokat, videókat lehet találni. Ha az ember eldöntötte, hogy milyen szakterület, ország és intézmény érdekli, szinte kizárt dolog, hogy ne lenne az interneten valamilyen használható információ arról, hogy az adott helyre milyen mobilitási lehetőségekkel lehet eljutni, illetve hogy mások korábban milyen tapasztalatokat szereztek ugyanott.

Fontos tudni, hogy bármilyen mobilitás tervezése esetén minél előbb érdemes tájékozódni, illetve, ha megvan a döntés, hogy hova akar menni az ember, akkor megfelelő időben szükséges pályázni is. A legtöbb tanulmányi mobilitási pályázatnál például a következő tanévre lehet csak jelentkezni. Tehát ha valaki például 2020 tavaszán szeretne egy félévre Portugáliába menni, akkor neki már a 2018. őszi pályázati időszakban jelentkeznie kell, hacsak az intézményében nincs a tavaszi félévben is pályáztatás, illetve pótpályázati lehetőség. Oktatói és kutatói ösztöndíjaknál akár 2-3 évre is muszáj előre tervezni, hiszen a fogadó intézményeknek logikus módon minél előbb tudniuk kell, hogy az adott időpontban kik lesznek biztosan ott, akiknek a szaktudására építeni lehet az akkori programok (pl. az adott félévben a helyi hallgatóknak meghirdetendő kurzusok) összeállításakor.

Végezetül szeretném kiemelni, hogy a külföldön töltött idő hasznossága alapvetően az egyéni hozzáálláson múlik. Ha valaki aktív és kezdeményező, akkor egy objektíven nézve kevésbé nívós és frekvenciált helyen töltött időszakból is többet profitálhat, mint ha a világ egyik legelittebb intézményében passzívan és motiválatlanul, a minimális követelményeket teljesítve „elvan”. Bárhova megy valaki, az egyéni döntés kérdése lesz, hogy felveszi-e a kapcsolatot a tanulmányai vagy az aktuális projektje szempontjából releváns helyi szakemberekkel, elmegy-e a fogadó intézménye által szervezett nem kötelező szakmai és szabadidős programokra, beszélgetést kezdeményez-e az adott rendezvényen részt vevő többi hallgatóval vagy kollégával, javasol-e további együttműködést, felfedezi-e a várost és a környéket stb.

Természetesen nem lehet folyamatosan aktívnak és lelkesnek lenni; időnként mindenki fáradt, és „not in the mood”, de alapvetően erre kell törekedni. Ha ez megvan, az ember biztos lehet benne, hogy ki fogja hozni a dologból a maximumot, ami csak tőle telik. Ha valaki egy-egy külföldi út végén csak néhány kihagyott lehetőséget sajnál, az szerintem már jó. Akkor van baj, ha olyan sok ilyen van, hogy már számolni sem érdemes.

Ehhez kapcsolódóan még egy dolog a továbbiak előtt, csak hogy senkinek ne legyenek irreális elvárásai: ideális, minden szempontból tökéletesen sikerült mobilitás nem létezik. Olyan nincs, hogy valaki úgy jöjjön haza egy külföldi tartózkodás után, hogy amellet, hogy teljes mértékben elégedett volt a kint tanultak (vagy éppen a kinti lakhatási és munkakörülmények) színvonalával, a külföldön töltött idő minden percét élvezte, és még az adminisztráció vagy az anyagiak kapcsán sem akadt semmilyen problémája, kellemetlensége. Ha valaki ennek ellenkezőjét állítja, az vagy nem mond igazat, vagy (és remélhetőleg ez a gyakoribb eset) szeret csak a szépre emlékezni, és másoknak arról mesélni. Természetesen

szinte biztosan (később visszanézve, nosztalgizva: biztosan) túlnyomó többségben lesznek a pozitívumok, de valószínűleg lesz néhány olyan pillanat is, amikor az ember olyan szomorú, dühös, vagy csalódott valami miatt, hogy szíve szerint azonnal hazamenne, mert elege van az egészből. Ez természetes dolog: otthon sem sikerül minden nap egyformán jól, és az élet alapvetően egy külföldi tartózkodás alatt sem másmilyen.



2. Szempontok az egyéni mobilitási célok átgondolásához

Szaratov, a Volga partja

Egy mondás szerint, ha egy vitorlás nem tudja, hogy melyik kikötőbe tart, akkor azt egyik szél sem segíti. A mobilitási lehetőségek lehető leghatékonyabb kihasználásához is érdemes röviden átgondolni, hogy az ember személyes élethelyzetében (életkor, lakóhely, tanulmányok típusa, intézményi hovatartozás, családi háttér stb.) milyen reálisan elérhető célokat tűzhet ki magának ezen a téren. Ha az egyéni lehetőségek ismeretében meghatározott célok legalább nagyjából megvannak, utána mindjárt jóval célirányosabban lehet tájékozódni, illetve az így megtalált mobilitási lehetőségeket a siker komoly esélyével megpályázni.

A most következő kérdéseket szerintem mindenkinek érdemes feltennie magának, és a válaszait, vagy legalábbis a kérdések kapcsán felmerülő gondolatait akár fel is írnia, hogy később is emlékezzen rájuk, és hasznukat vehesse. Ezek nyilván nem kötelezik semmire, az egyéni „mobilitási terv” bármikor tovább pontosítható, módosítható, bővíthető, vagy éppen rövidíthető.

A legfontosabb átgondolandó kérdés az, hogy az ember mit szeretne elérni az életben rövid és hosszú távon, és hogy a tervezett külföldi mobilitási időszak vagy időszakok ehhez konkrétan miben tudnak segíteni?

A célok meghatározása persze csak akkor sikerülhet jól, ha az ember tisztában van azzal, hogy reálisan nézve neki személy szerint milyen lehetőségei vannak. Ennek kapcsán érdemes átgondolni például azt, hogy

- Szakmailag mennyire vagyok jó a területemen? Bírnám-e a tempót egy az otthoni intézménynél komolyabb helyen is?
- Nyelvileg mit tudok nyugodtan vállalni? (Ezzel a kérdéssel részletesen foglalkozik a 4.2. alfejezet.)
- Az itthoni kötelességeim mellett mennyi időre mehetek ki külföldre negatív következmények nélkül (intézményi/munkahelyi, családi kötelességek stb)?²¹⁷
- Anyagilag mekkora extra megterhelést tudok, illetve érdemes önerőből vagy családi segítséggel vállalnom? (Részletesen ld. 5. fejezet)

²¹⁷ Ezt egyénileg senki helyett nem tudom megválaszolni, de általánosságban szerintem mindenkinek, akinek van ilyen érdeklődése, illetve ambíciója, mindenképpen érdemes legalább valamilyen rövidebb idejű mobilitási lehetőségre jelentkeznie, kivéve, ha olyan egyértelmű szükséghelyzet van, amely miatt az illető folyamatos otthoni jelenléte nélkülözhetetlen a partnere vagy a családja számára.

Ha a személyes lehetőségeket reálisan átgondolva megvannak a mobilitás segítségével elérni kívánt célok, akkor már konkretizálni lehet, hogy az adott célokhoz milyen jellegű mobilitás lenne a legjobb. Egy tanulmányi félév? Egy fizetős nyelvtanfolyam? Esetleg pár hónap önkéntes munka? Stb. Nincs objektíve legjobb, hanem csakis az adott illető számára reálisan elérhető, az ő céljai szempontjából leginkább megfelelő „legjobb” mobilitás.

Ha már azt is tudja valaki, hogy milyen típusú mobilitás(ok)ban²¹⁸ szeretne részt venni, akkor még azt kell eldöntenie, hogy pontosan mikor és pontosan hova szeretne menni. A mikor kapcsán, ahogy már említettem, minél előbb, a tervezett kiutazást akár 1,5-2 évvel megelőzően dönteni kell, hogy esély legyen időben és sikeresen pályázni. Az élet persze nem mindig kiszámítható, szerencsés esetben akár váratlanul is találkozhat az ember egy-egy számára releváns aktuális, rövid határidejű lehetőséggel, és néhány hónap múlva már egy olyan helyen tanulhat, kutathat vagy dolgozhat, amire korábban nem is gondolt volna. De azért az a gyakoribb és persze a biztosabb, hogy jó előre tervezni kell.

A „Hova érdemes leginkább mennem?” kérdés szintén csak egyénileg válaszolható meg, méghozzá két részre bontva: 1, Szakmai szempontból mivel járnék legjobban? 2, Személyes érdeklődés alapján hova mennék legszívesebben? Remélhetőleg lesznek olyan helyek, amelyek mindkét szempontból kellően vonzóak, illetve hogy a két preferencia lista közt jelentős átfedések vannak. Magyarországon egy CV-ben a dolog relatív ritkaságára és a mobilitás pozitív hatásaira (az átlagnál feltételezhetően jelentősen jobb nyelvtudás, adaptációs és hasonló készségek) tekintettel igazából bármilyen helyszínen megvalósított mobilitás hasznos lehet. Az egyes szakterületeknek értelemszerűen megvannak a világszinten jegyzett legjobb intézményei, egy ilyenbe eljutni nyilván kivételesen jó lehetőség. A szakmai színvonal mellett persze fontos gyakorlati szempont az is, hogy az adott helyen vannak-e az általam jól beszélt nyelven is programok, lehetőségek. Ha nem, akkor az adott hely (egyelőre) nyilván kiesik. A megélhetési költségek mértéke az elnyerhető ösztöndíjak összegéhez viszonyítva szintén komoly szűrő tényező. A személyes preferenciákhoz nem szükséges racionális magyarázat, de nyilván mindenképp jelentősen szűkítik a lehetséges mobilitási helyszínek listáját.

Ezen a ponton szeretném felhívni a figyelmet a közép-európai, balti és balkáni posztszocialista országokra mint lehetséges mobilitási célpontokra. Egyrészt földrajzilag közel vannak, tehát viszonylag gyorsan és olcsón, a legtöbb nagyváros esetében közvetlen fapados járatokkal is elérhetők, illetve Magyarországhoz kulturálisan és mentálisan is viszonylag hasonló helyek, nem jelentenek nagyobb kultúrsokkot. Emellett, mivel nincs irántuk az Európa más részeihez mérhető érdeklődés a magyar hallgatók körében, az ezekbe az országokba kapható ösztöndíjakat relatíve könnyebb elnyerni, ráadásul (Nyugat-Európával ellentétben) ezek az összegek általában nagyjából fedezik is a helyi megélhetés költségeit.

És hogy miért hasznos mondjuk Romániát, Lettországot vagy éppen Montenegrót alaposan megismerni? A legtöbb nagy cég alapvetően egész térségekben gondolkodik, és értékeli a régiós helyismeretet, amivel Magyarországon elég kevesen rendelkeznek. Ha ehhez egy használható szintű nyelvtudás is társul, az akár rendkívül jelentős karrier előny is lehet. Egy közgazdász, aki korábban bejárta egész Bulgáriát, és egy céges delegációt kísérve magabiztosan el tudja intézni a felmerülő gyakorlati ügyeket? Sőt, néhány hasznos kifejezést is meg tud tanítani a főnökeinek a tárgyalások előtt, és a vacsoraasztalnál még arra vonatkozóan is tud tanácsot adni, hogy melyik helyi bort érdemes választani? Szerintem jól hangzik.

A Budapesti Corvinus Egyetem ezeket az országokat választó hallgatói általában kiváló tapasztalatokat szereznek. Érdemes elolvasni az egyetem honlapján elérhető beszámolóikat, amelyekből kiderül, hogy például egy prágai vagy zágrábi félév is mekkora

²¹⁸ A különböző lehetőségek áttekintése a következő fejezet témája.

élmény, és hogy Tallinnból vagy Vilniusból kiindulva helyi vendéghallgatóként egy félév alatt nem csak a három balti országot lehet viszonylag olcsón bejárni, hanem Helsinkibe, Stockholmba és Szentpétervárra is könnyen el lehet jutni.



3. Különböző mobilitási lehetőségek: pár napos utaktól a több éves képzésekig

Greifswald, főtér

Ebben a fejezetben teljesen gyakorlati alapon egy rövid áttekintést szeretnék adni arról, hogy milyen sokféle különböző mobilitási lehetőség létezik. Igyekszem nagyjából teljes képet adni, így nem csak a felsőoktatási tanulmányokhoz vagy az oktatói munkához kötődő mobilitási formákra térek ki, hanem az olyan egyéb lehetőségekre is, amelyek a hallgatók és oktatók mint egyének számára a hallgatói, illetve oktatói státuszuktól függetlenül is rendelkezésre állhatnak.

Ahogy az életben általában, nyilván a mobilitás esetében is a fokozatos fejlődésre, előrelépésre érdemes törekedni. Ha valaki esetleg még sosem járt külföldön, akkor például nem biztos, hogy mindjárt egy többhónapos útra érdemes mennie egy olyan távoli helyre, ahonnan menet közben valószínűleg haza sem tud jönni. Egy átlagos tanulmányi félétől persze nem kell túlságosan megijedni, de ha lehetőség van rá, először érdemes lehet inkább kimondottan rövid, pár napos, egy-két hetes programokon részt venni, és ezeken kipróbálni, hogy milyen egy olyan csoportban dolgozni, ahol mindenki más országokból jött, milyen egész nap idegen nyelven kommunikálni, stb.

Ezeket az első interkulturális tapasztalatokat adott esetben egyébként magyarországi programokon, például egyes hazai intézmények által idegen nyelven szervezett nyári egyetemeken is meg lehet szerezni. Ilyen esetben külön érdekes a „házigazdai” szerep: mi tudunk a külföldieknek tanácsot vagy segítséget adni a felmerülő gyakorlati kérdéseik kapcsán, és mi tudunk mesélni nekik az itteni szokásokról, körülményekről. Érdekes és szórakoztató látni, hogy az egyes országokból érkező kollégáknak mi tetszik, vagy éppen nem tetszik, mi lepi meg őket, stb.

Ha egy hallgató már biztos benne, hogy melyik országba, illetve városba szeretne majd később kiutazni, és van erre lehetősége az itthoni intézményében, mindenképp ajánlott az intézményi tandem, illetve mentor programra jelentkeznie, és vállalnia, hogy segít majd egy vagy több, az általa választott helyről érkező hallgatónak a magyarországi tartózkodás alatt. Ez a nyelvgyakorlás mellett arra is lehetőséget ad, hogy az új ismerőstől tájékozódhassunk a kinti körülményekről, a majd minket érintő elvárásokról. Ha jól alakul az itthoni kapcsolat, akkor a Magyarországon általunk segített hallgatóval valószínűleg a kinti tartózkodásunk alatt is rendszeresen fogunk találkozni, és ő is szívesen segít majd nekünk. Nekem anno két varsói tandem partnerem is volt, két egymás utáni félévben. Az egyikkel

valahogy nem találtuk meg a közös hangot, a másikkal viszont Budapesten és aztán Varsóban is viszonylag gyakran találkoztunk, és máig jóban vagyunk.

Ahogy korábban is utaltam rá, szerintem érdemes mindenkinek átgondolnia, hogy az adott pillanatban milyen mobilitási lehetőségek érdeklik, és ez alapján a felmerülő teendőit is összesítenie. Példaképpen: tegyük fel, hogy egy elsőéves joghallgató kitalálja azt, hogy nyárra jelentkezik egy kéthetes krakkói nyári egyetemre, hogy kipróbálja, milyen egy rövidebb külföldi program. Mivel a második nyelve a német, később szívesen jelentkezne egy müncheni Erasmus-félévre. Ezt követően mindjárt elvégezhet egy szakmai gyakorlatot is egy ottani tanácsadó cégnél, amire helyben intézni tudja a jelentkezést. A diplomaszerzés után, de még a munkába állás előtt pedig elmegy még pár hónapra egy dél-amerikai önkéntességre, hogy kicsit világot lásson és átgondolja a további céljait. Mindegyik lehetséges, és ezekkel a tapasztalatokkal valószínűleg sokkal jobb esélyei is lesznek a munkakeresésnél, mint ezek nélkül. Viszont ha nem gondolja át időben a mobilitással kapcsolatos elképzeléseit, és mondjuk csak negyedévesen jelentkezik egy nyári egyetemre, akkor a többi terv realizálására jóval kevesebb ideje, illetve lehetősége marad.

A kisebbtől a nagyobb kihívás felé haladás és a mobilitási célok tudatos tervezése természetesen az oktatók esetében is ajánlott. Az idegen nyelven történő oktatást nekik nyilván az itthoni intézményükben, a szokott közegben érdemes először kipróbálniuk a vendég- és/vagy a hazai hallgatóknak szánt idegen nyelvű választható tárgyak meghirdetésével. Ezután (vagy ehelyett) egy külföldi nyári egyetemen való kurzustartás lehet még ajánlható első oktatói mobilitási tapasztalatszerzésként²¹⁹: a nyári szünetre tekintettel az átlagosnál kevesebb otthoni teendő van, egy rövid program kevesebb felkészülést igényel, mint például egy egész féléves kurzus, és persze egy nyári egyetemen nyilván a hangulat is oldottabb, felszabadultabb, a részvétel a szakmai kihívás mellett bizonyos mértékig kikapcsolódásként is felfogható. Természetesen, ha nem perfekt nyelvtudásról van szó, először inkább olyan helyen érdemes vendégoktatóként szerepelni, ahol a kollégák és a hallgatók többsége szintén nem angol (vagy német stb.) anyanyelvű. Anyanyelvi angol (vagy német stb.) közegben vendégoktatást inkább már bizonyos rutinnal, az adott nyelven szerzett oktatási tapasztalatokkal érdemes vállalni.

Mindenesetre mind a hallgatók, mind az oktatók számára nagyon sokféle mobilitási típus áll rendelkezésre, érdemes minél többféle lehetőséget kipróbálni. Az Erasmus-program jelenlegi szabályozása szerint egy hallgató például egy képzési ciklus alatt akár 12 hónapnyi támogatást is kaphat, tehát adott esetben egy 5 hónapos Erasmus-félév mellett elméletileg akár még két 3 hónapos szakmai gyakorlatra és még egy pár hetes intenzív programra is kimehet. Erasmus szakmai gyakorlatot akár a diplomaszerzés utáni első évben is lehet teljesíteni, ha a jelentkezés még a hallgatói jogviszony birtokában megtörtént.

Ezen a helyen szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy egy külföldi félév vagy szakmai gyakorlat miatti esetleges fél- vagy akár egész éves csúszás a diplomaszerzéssel nem feltétlenül olyan súlyú probléma, hogy ennek elkerülése érdekében valaki ne éljen egy egyébként igénybe vehető mobilitási lehetőséggel. Nyilván komoly egyéni mérlegelésre van szükség, de szerintem, ha valakinek nincs mindenképpen szüksége arra, hogy azonnal munkába állva jövedelmet szerezzen, és a csúszás miatt esetleg felmerülő, az egyetemnek fizetendő díjakat is fedezni tudja, akkor jó eséllyel azzal jár jobban, ha nem hagy ki mondjuk egy franciaországi tanulmányi félévet. A kint megszerzett szakmai tapasztalatok, a sokat fejlődő nyelvtudás (és remélhetőleg számos szép élmény) együttesen valószínűleg jelenthetnek számára akkora előnyt pályakezdőként és gazdagíthatják annyival az életét, hogy ezek a pozitívumok bőven kompenzálják az esetleges csúszás miatti hátrányokat. Különös tekintettel arra, hogy ugyanaz a lehetőség később jó eséllyel már nem is lesz elérhető: fix

²¹⁹ Marton Péter értékes meglátása, 2017. február 22.

munkaidőben dolgozva, idővel családot is alapítva valószínűleg nem nagyon lesz alkalom több hónapos külföldi tapasztalatszerzésre. A különböző ösztöndíjprogramok jelentős részére pedig eleve csak érvényes hallgatói jogviszonnyal lehet jelentkezni.

Ezen általános szempontok után akkor valóban tekintsük is át az elméletileg lehetséges mobilitási formákat az egynapos külföldi látogatásoktól a teljes külföldi képzésekig, illetve határozatlan idejű oktatói/kutatói tartózkodásokig.²²⁰

Az egyes különböző „mobilitási típusokat” a jellemző időtartamuk, illetve részben a szükséges szakmai és nyelvi felkészültség mértéke alapján növekvő sorrendben sorolom fel, együtt szerepeltetve a csak egyénileg, saját forrásokból megvalósítható és a pályázattal elnyerhető, anyagilag támogatott, a felek között kötött szerződés alapján, illetve az egyénileg és valamilyen támogatást szerezve is megvalósítható lehetőségeket:

- hosszabb-rövidebb egyéni utazások, kirándulások
- szervezett szakmai látogatások, tanulmányutak; rövid tömbösített kurzus tartása
- nemzetközi konferenciák²²¹, szemináriumok, workshopok
- staff week: egy egyre jobban terjedő mobilitási forma oktatóknak és a felsőoktatás adminisztratív dolgozóinak. Sok intézmény egy adott hétre hívja meg minden partnerétől az érdeklődő oktatókat és más munkatársakat, hogy bemutassák nekik az adott intézményt és különböző közös programokat, továbbképzéseket, esetleg előadás-tartási lehetőségeket is ajánljanak számukra (ezen az oldalon érdemes lehet ilyeneket keresni: <http://staffmobility.eu/staff-week-search>)
- külföldi intenzív nyelvtanfolyam
- nyári egyetemek és az év más részeiben megvalósított hasonló intenzív programok
- külföldi nyári munkák hallgatóknak
- külföldi tanulmányi félév vagy tanév (oktatók esetében: vendégoktatói vagy kutatói tartózkodás)
- több intézmény (köztük a saját hazai intézményünk) közös diplomát adó képzésének (joint degree) keretében kötelezően külföldön teljesítendő időszak(ok)
- nemzetközi önkéntesség: ennek a formátumnak a lényege, hogy a résztvevők a végzett munkájukért cserébe általában ingyenes szállást, étkezést és esetleg bizonyos összegű „zsebpénzt” is kapnak
- külföldi szakmai gyakorlat
- „gap year”: a legfejlettebb országokban egyre gyakoribb mobilitási forma. A jövőjükről biztos elképzeléssel még nem rendelkező, tehetősebb családból jövő fiatalok az érettségi és az egyetemi tanulmányok kezdete vagy két felsőoktatási képzési szint, illetve a diplomaszerezés és a munkába lépés között tudatosan kihagynak egy évet, amit külföldi tapasztalatszerzéssel, világjárással töltenek, és közben megpróbálnak rájönni, mi is érdekli őket igazán. Egy elismert német karriertanácsadó szerint egy ilyen típusú „eltávozás” mindenképpen előnyös: a karrier célok határozottabbá válása mellett a potenciális munkáltatók jellemzően értékelik a „gap year” során megerősített nyelvi és egyéb (pl. nyitottság, önállóság, kezdeményezőkézség) kompetenciákat. Sőt, egy állásinterjú elején röviden a „gap year”-hez (pl. egy hátizsákos körutazás Ausztráliában) kapcsolódó legérdekesebb élményekről is beszélgetni kiváló alkalom lehet arra, hogy felkeltse, illetve megerősítse az interjúztatók érdeklődését az adott jelölt iránt (Sperling 2016: 22).

²²⁰ Az általam itt ajánlott tipizálás hangsúlyozottan gyakorlati szempontból közelíti meg a kérdést. Nem célom általános érvényű besorolásokat alkotni.

²²¹ A doktoranduszok és oktatók mellett minden olyan hallgatónak is ajánlott formátum, aki valamely területen kiemelkedő szakmai eredményekkel rendelkezik, hiszen ezeket érdemes minél előbb külföldön is megismertetni.

- egy teljes, diplomaszerezéssel záruló külföldi képzés²²²
- több külföldi intézmény által szervezett olyan teljes képzések, amelyeknek minden féléve vagy tanéve egy másik országban töltendő (pl. Erasmus Mundus mesterképzések és European Joint Doctorate doktori programok). Egy amerikai magánfőiskola már olyan mesterképzéseket is kínál, amelynek minden egyes féléve más-más kontinensen töltendő.²²³
- határozott vagy határozatlan²²⁴ idejű külföldi munkavállalás a tanulmányok végeztével, illetve oktatóként, kutatóként

A fejezet zárásaként még egy-egy gondolat a tanulmányi célú mobilitás szélesebb közvélemény és a legtöbb ezek iránt érdeklődő hallgató által is legtipikusabb formáinak tekintett külföldi tanulmányi félévek és teljes képzések kapcsán.

A mobil hallgatók túlnyomó többségének a külföldi tanulmányi féléve az első olyan alkalom, amikor egyhuzamban hosszabb időt tölt Magyarországon kívül, nem egy hallgatónak általában is ez az első külföldi útja. Egy ilyen félév ezért normális esetben mindenki számára nagy élmény, egy új és érdekes tapasztalat az életében, ami maradandó emlékeket hagy. Éppen ezért nagy kár lenne elrontani. Konkrétan: olyan helyre szerintem senki se menjen, ahova csak racionális érvek, esetleg családtagok, ismerősök rábeszélése miatt utazna ki. Ha egy adott hely iránt valakiben egyáltalán nincs személyes érdeklődés, akkor ne azt válassza! Ugyanígy: bárhová is megyünk, egy kényelmesen és egészen biztosan teljesíthető szint felett ne terheljük túl ezt a félévet! Ha túl sokat vállalunk, és egyáltalán nem marad semmi szabadidőnk, illetve végig azon stresszelünk, hogy teljesíteni tudjuk-e a követelményeket, és hogy milyen kellemetlen következményekkel járna, ha esetleg nem, akkor az a tanulmányi félév valószínűleg egy nagy negatív élmény lesz, és alig várjuk, hogy vége legyen. Az sem igazán szerencsés persze, ha az egész tartózkodás egy akkora misztifikált flow-élménnyé válik, amit a végén fájdalmasan nehéz elengedni, és az ember otthon, a „régiben” sokáig nem találja a helyét („poszt-Erasmus depresszió”), de azért mindenképp jobb, ha a kinti tartózkodás egészében az „életem eddigi legjobb”, mintsem az „életem eddigi legrosszabb” része végleghez lesz közelebb.

Az első hosszabb külföldi tartózkodás legfontosabb része szerintem a személyiségfejlesztő hatás, az a lehetőség, hogy valaki időlegesen a megszokott közegén kívülre kerülve, a sorozatban érkező új élmények hatása alatt nagyjából az egész addigi életét átgondolhatja: Mely dolgok fontosak számára, és mik nem? Mit szeretne csinálni a jövőben? Mi az, ami itt jobb, mi az, ami otthon? Ami otthon nem jó, az miért nem az, és hogyan lehetne rajta javítani? És még rengeteg ezekhez hasonló kérdés. Ha ezek átgondolására, a sok új élmény és kulturális hatás szellemi és érzelmi feldolgozására a túlzott megterhelés (vagy partizás...) mellett már nem marad idő és energia, akkor azzal valószínűleg éppen a kinti félév potenciálisan legnagyobb hozadékai vesznek el.

Ha valakinek nincs konkrét, határozott elképzelése arról, hogy hol szeretne eltölteni egy tanulmányi félévet, akkor az élmény alapú személyiségfejlődés szempontjából leginkább egy Greifswaldhoz hasonló, kisebb méretű történelmi egyetemi város választását ajánlanám, ahol minden adva van egy kellemes és inspiráló tartózkodáshoz. Egy patinás, 15. században

²²² Ennek speciális esete, nyilvánvalóan kevesebb vagy akár minimális mobilitással: külföldi, illetve külföldi részvétellel működő intézmények idegen nyelvű képzéseinek itthoni elvégzése; külföldi intézmények távképzése.

²²³ Nem olcsó dolog, de ha valaki esetleg olyan szerencsés, hogy a családja ilyeneket is megengedhet magának, annak azt javaslom, hogy a sikeres BA-diplomához egy sportkocsi helyett inkább ezt kérje ajándéknak. Egy ilyen programmal megszerezhető kapcsolati tőke és a globális folyamatok jobb megértése egy üzleti karrier során akár meglepően rövid idő alatt is visszahozhatja a programban való részvétel költségeit.

²²⁴ A valamikori hazatérés szándékát fenntartva. Enélkül ez már értelemszerűen nem mobilitási kategória.

alapított intézmény, történelmi és modern épületekkel, egy nagyon hangulatos, gazdag történelmi örökségű városközpont, biciklivel gyors eljutás bárhova, közeli tengerpart és folyótorkolat, érdekes látnivalók a környéken és három órán belül elérhető Berlin is. Egy ilyen adottságú helyen valószínűleg úgy telik el egy félév, hogy az az itthoni élethez képest kellemesen lassú és relaxált, de még pont nem unalmas.

A külföldi teljes képzések kapcsán, mint erről korábban is volt már szó, érdemes különbséget tenni az alap- és a mesterképzések között. Ha valaki külföldön végzi az alapképzést, annak egyáltalán nem lesznek itthoni szakmai kapcsolatai, nem fogja ismerni az adott szakterület hazai irodalmát, sőt, a nem a mindennapi szókincshez tartozó szakkifejezéseit sem. Ez persze (szerintem legalábbis) nem valamilyen morálisan elítélendő dolog, csak objektíve megnehezítheti a későbbi itthoni boldogulást, így ha valaki nem feltétlenül külföldi karrierre készül, ezt érdemes lehet észben tartania. A mester- (és doktori) képzések kapcsán már nincs ilyen jelentős „szocializációs” probléma. Nyilván kisebb lesz az itthoni beágyazottsága annak, aki külföldön végzi ezeket, de ezt a hátrányát adott esetben bőven kompenzálhatja azzal, ha az itthoninál magasabb színvonalú, a különböző munkáltatók által jobban keresett, illetve értékelt diplomát szerez. De csak ebben az esetben.

Vannak hallgatók (vagy gyakrabban a szüleik), akik azt gondolják, hogy egy külföldi végzettség mindenképpen nagy előny az otthonihoz képest. Nos, ez szerintem csak akkor lesz valóban így, ha amögött a diploma mögött tényleg több van. Egy konkrét példával: ha valakit Nyugat-Magyarországról simán felvennének az egyik legjobb budapesti egyetemre, de ehelyett valamelyik kis vidéki, Ausztrián belül sem különösebben nagyra tartott osztrák intézménybe megy, akkor azzal valószínűleg nem jár jól. Egy budapesti egyetemi diplomával Magyarországon egészen biztosan többre vinné (jobb szaktudás, itthoni szakmai kapcsolatok). Ausztriában így persze nem lenne semmilyen beágyazottsága, de ez egy helyi másodvonalbeli intézmény papírjával sem lesz túl erős, és hiába jut a kinti évek alatt nagyon magas szintre a németje, ha a Budapesten végzett szakember nagyjából meg tudja értetni magát, akkor várhatóan Bécsben is inkább őt fogják alkalmazni. Ja, és valószínűleg a diákévek is valamivel érdekesebbek lehetnek Budapesten, mint egy osztrák kisvárosban. Úgyhogy az intézményválasztás kapcsán azt javaslom, hogy mindenki egyszerűen törekedjen a szakmai és nyelvi felkészültsége, lakóhelye, anyagi háttere és minden egyéb releváns szempont szerint számára elérhető legjobbra. Legyen az itthon vagy külföldön.



Eddigi tapasztalataim alapján három olyan egyformán fontos dolog van, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy valaki elnyerhessen bármilyen külföldi ösztöndíjat:

1. értékelhető szakmai teljesítmény
2. használható szintű nyelvtudás
3. a pályázati lehetőségek ismerete

Könnyen belátható, hogy ha ezek közül az egyik hiányzik, akkor sajnos nem fog menni: hiába jó valaki szakmailag és nyelvtudás, ha nem tud róla, hogy van egy olyan lehetőség, amire jelentkezhetne. És hiába tud valaki egy lehetőségről, amire szakmailag is felkészült lenne, ha a nyelvtudása vállalhatatlanul gyenge. Ugyanígy: hiába perfekt valaki egy nyelven és ismeri a számára legjobb mobilitási lehetőségeket, ha nem tud olyan értékelhető szakmai teljesítményt felmutatni, amivel esélyes lehetne a pályázata.

Ez elsőre akár demotiválónak is hangzhatott, de bízom benne, hogy a három szükséges elem részletesebb leírásával érzékeltetni tudom, hogy némi ambícióval és szorgalommal ezek egyáltalán nem lehetetlen feltételek senki számára.

4.1. A szükséges szakmai teljesítmény

Gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy tudni kell felmutatni olyan eredményeket, amelyeket egy-egy pályázat elbírálásakor figyelembe vesznek, illetve konkrétan pontoznak. Egy hallgató esetében ez alapesetben viszonylag magas tanulmányi átlagot és minél több szakmailag értékelhető egyéb tevékenységet jelent (pl. diákszervezeti, szakkollégiumi munka, TDK-írás, Magyarországra érkező külföldi hallgató mentorálása). Oktatók esetében nyilván mások az értékelendő szempontok (pl. idegen nyelvű publikációk, magasra értékelt oktatási munka, külföldi partnerek számára releváns kutatási projekt). Az érdeklődésünket felkeltő mobilitási lehetőségek kapcsán minél előbb érdemes megismerkedni a konkrét pályázati feltételekkel, és felmérni, hogy aktuálisan hány pontot érnének el, illetve, hogy ha ez szükségesnek tűnik, milyen kritériumok esetében tudnánk javítani az eredményünkön.

Az, hogy mi az elégséges teljesítmény, alapvetően nyilván attól függ, hogy hány hely van valahova és ezekre hány jelentkező, illetve hogy egyes szempontok kapcsán van-e a

jelentkezők számától függetlenül is teljesítendő minimum érték. Ezek kapcsán mindenképpen érdemes tájékozódni. Ha a minket érdeklő helyre az utóbbi években sosem volt túljelentkezés, valószínűleg felesleges 4,9-es átlagot megcélozni a következő vizsgaidőszakban, ha viszont jellemzően sokszoros a túljelentkezés, illetve van olyan kötelező kritérium, aminek egyelőre nem tudunk megfelelni, akkor értelemszerűen azt kell mérlegelni, hogy maximális erőbedobással lenne-e reális esélyünk. Ha van, akkor bele kell vágni. Ha viszont alaposan átgondolva úgy tűnik, hogy nincs, akkor érdemesebb valamilyen más lehetőséget keresni.

Hallgatók és oktatók esetében is ajánlott jelentkezni a szakterületünk országos szakmai szervezetébe. Az évi néhány ezer forintos tagdíj ellenében rendszeresen küldenek különböző rendezvényekre, konferenciákra szóló meghívókat, egyéb lehetőségekről tájékoztató hírleveleket. Ezek, illetve az ezekben a szervezetekben megismert kollégák a mobilitási tervek kapcsán is sokat segíthetnek a saját tapasztalataik megosztásával vagy éppen egy pályázathoz csatolandó szakmai ajánlással. Doktoranduszok és doktorjelöltek számára a Doktoranduszok Országos Szövetségének tudományos osztályaihoz történő csatlakozás is érdemes lehet. Tagdíj nincs, viszont az adott tudományos osztályokon keresztül számos hasonló területen aktív kollégát meg lehet ismerni, velük személyesen és az egyes osztályok levelezőlistáin a mobilitási lehetőségekhez kapcsolódóan is információkat és tapasztalatokat cserélni. Ha van lehetőség egyéni tagságot igényelni és elfogadható mértékű a tagdíj, megfontolandó lehet a szakterületünk nemzetközi szakmai szervezetéhez, illetve, ha több ilyen is van, akkor a nekünk legmegfelelőbbhöz csatlakozni. Ezek általában évente szerveznek egy nagy konferenciát, ahol a világ minden tájáról érkező kollégákkal lehet kapcsolatokat építeni, emellett jellemzően egyéb szakmai programokat és publikációs lehetőségeket is ajánlanak.

4.2. A szükséges nyelvtudás

Sokak számára ez a rész tűnik a nagy, leküzdhetetlen akadállyal, pedig nem feltétlenül az. Ezt bizonyítandó erről kicsit részletesebben is írok.

Először is szögezzük le: ha valaki nem kisgyerekként tanul meg egy nyelvet, akkor a nyelvtudása soha nem lesz azonos szinten az anyanyelvekével, még akkor sem, ha felnőttként aztán hosszú évekig az adott nyelvi közegben él. Több olyan külföldi kollégát ismerek például, akik már régóta Németországban élnek, a tökéleteshez közeli szinten beszélik a nyelvet, de egy-egy apróság azért mindig lebuktatja, hogy nem német anyanyelvűek: nem ismernek egy-egy szót, más vonzatot használnak egy-egy igéhez, rossz névelőt választanak egy-egy főnévhez (nyilván, ami az ő anyanyelvük alapján logikus lenne), vagy csak a szórend nem stimmel valahogy, és persze általában bizonyos akcentusuk is marad. A küldetés tehát egyrészt valóban lehetetlen, másrészt viszont a teljesítését nem is várja el senki.

Egy rövid nyári egyetemhez vagy egy Erasmus-félévhez bőven elég egy megbízható középszintű (B2) nyelvtudás: sok hibával és hiányos szókinccsel, de az ember meg tudja értetni magát, és a nagyon bonyolult dolgokat leszámítva megérti, amit olvas, vagy mondanak neki. Komolyabb ösztöndíjakkal, például egy könyvtári kutatáshoz vagy egy oktatói mobilitási pályázathoz már nyilván magasabb (C1) szint kell: az ember szinte mindent megért és a bonyolult dolgokról is kevés hibával beszél. De ez sem varázslat, amire csak néhány zseni képes, és messze nem anyanyelvi szint.

Számos pályázat esetében szükséges a nyelvtudás elvárt szintjének nyelvvizsgálattal vagy más bizonyító erejű dokumentummal (pl. adott nyelven tett érettségi, adott nyelvű képzésen szerzett korábbi diploma) történő igazolása.²²⁵ Így, bár egy-egy állásinterjú már jó eséllyel valóban nem kéri számon, a sikeres mobilitás érdekében mindenképp célszerű, ha az ember fel tud mutatni valamilyen nyelvvizsgát, lehetőleg olyat, amit külföldön is minél

²²⁵ Már csak azért is, mert a pályázattal sok esetben nem is tesztelik a gyakorlatban a nyelvtudást, hanem a kiírásban szereplő pontszámok járnak a bemutatott nyelvvizsgáért.

többen tudnak hova tenni. Egyes intézmények bizonyos esetekben konkrét nemzetközi nyelvvizsgákon elért megfelelő eredményekhez kötik a jelentkezőt, de megfelelő rákészséssel²²⁶ és motivációval („no pain: no gain”) ezek is teljesíthetők.

Hogy még jobban megnyugtassam a nyelvtudásuk miatt bizonytalankodókat, néhány példával szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy a tökéletes nyelvtudás, pontosan annak a gyakorlati lehetetlenségére tekintettel, egyáltalán nem elvárás. Az elvárás az adott helyzetben történő folyamatos és eredményes kommunikációhoz szükséges szint, amibe bármikor belefér egy-egy nyelvi „rövidzárlat”: egy-egy szó nem jut az ember eszébe, egyeztetési hibákat vét, stb. Doktoranduszként több alkalommal vettem részt angol és német nyelvű konferenciákon, illetve workshopokon, és azt tapasztaltam, hogy ha valaki nem jön ettől látványosan zavarba és nem szabadkozik folyamatosan „for my bad English”, hanem operatíván kezeli a problémát, akkor ezek a nyelvi hiányosságok egyáltalán nem ártanak az illető szakmai komolyan vehetőségének. Sőt, még szimpatikusabbá is teheti, hogy lám, a nagy szaktudás mellett néhány nyelvi kérdés azért neki is kihívást jelent. A Rostocki Egyetem egy angol nyelvű programján a németül is jól beszélő lengyel anyanyelvű szeminárium-vezető például úgy kezelte az időnként előforduló szókincsbeli hiányosságait, hogy az adott kifejezést németül vagy lengyelül mondva kérte a jelenlevőket, hogy segítsék ki a vonatkozó szó angol megfelelőjével, például „– Meinungsumfrage (közvélemény-kutatás)? – Opinion poll”. Aztán a frissen hallott angol kifejezéssel össze tudta rakni a szükséges mondatot.

Magamon is gyakran tapasztalom, hogy a sok évi nyelvtanulás és nyelvgyakorlás ellenére is rendszeres, hogy 1/3. személyben akarok magázni németeket, akiket többes szám harmadikban kellene, egy-egy mondatba egy másik nyelvből kerül be valamelyik szó, sőt, szerencsére ritkán, de még az is előfordult, hogy a számokat reflexből magyarul akartam mondani angol vagy német mondatokban is. Néha bosszantó a dolog, meg az ember igyekszik is fejlődni, de egy idő után be kell látni, hogy a gépi szinkronfordítás tökélyre fejlesztéséig, ami egy nap (talán nem is olyan sokára) akár feleslegessé is teheti a nyelvtanulást, a 0%-os hiba arány nem érhető el, ahogy a 100%-os szókincs sem. Állítólag Ludwig Wittgenstein mondta, hogy „a nyelvem határai a világom határai”. Az idegen nyelvi világunk valamennyivel mindig szűkebb lesz, mint az anyanyelvi, de ezzel nagyobb problémák nélkül együtt lehet élni.

Egy több országból érkezett résztvevővel zajló vacsora alkalmából például kiderült, hogy a jelenlévők közül senki nem ismeri a „kupak” szót angolul, ami mindenkinek meglepetés volt: nyilván benne van a mindennapokban használt néhány ezer szóban, de valahogy eddig kimaradt. Van ilyen, ettől még lehet értékelhető nyelvi színvonalon beszélgetni komoly szakmai témákról is. Főleg, mivel a passzív nyelvtudás mindig sokkal erősebb, mint az aktív. Egy német szakon végzett, némettanításból élő boszniai ismerősömről például nemrég megtudtam, hogy nem ismeri németül a „kalauz” szót. Ez abból derült ki, hogy egy kirándulás alkalmával ezt én az angol megfelelője (ticket inspector) alapján pont tőle szerettem volna megtudni. Látszott, hogy meglepi a hiányosság, de nem rázta meg különösebben: „ha hallom, vagy olvasom valahol, a kontextus alapján biztos megértem”. És igaza van!

Szerintem, ha valaki már rendelkezik egy viszonylag jó középfokú nyelvtudással, de a nyelvtudása hiányosságai miatt nem mer kimenni külföldre valamilyen mobilitási program keretében, az olyan, mint ha az úszás alapjait a tanulómedencében elsajátítva azt mondaná, hogy a nagy medencébe azért inkább nem fogok átmenni, mivel ott nem ér le a lábam... Élő, aktív, a való életben is magabiztos nyelvtudás csakis az adott nyelv külföldön, valódi, kisebb-nagyobb tételekkel bíró kommunikációs helyzetekben történő rendszeres használatával

²²⁶ Főleg a vizsga struktúrájának a megismerése és a típusfeladatok begyakorlása fontos. Sokan az egyébként megfelelő nyelvtudással azért buknak meg, mert úgy mennek vizsgázni, hogy nem tudják, milyen jellegű feladatok lesznek.

szerezhető. Itthoni, szimulált nyelvórai párbeszédekkel nem, az csak a szükséges alapokat adhatja, mint a tanulómedence.

Életem első, nem magyar hallgatótársaknak tartott angol nyelvű prezentációját a varsói Erasmus-félév során egy német, egy francia és egy svédországi lengyel hallgatóval közösen kellett tartanom. Rám öt perc jutott, a kiadott 2-3 tanulmány alapján egy rövid áttekintést kellett adnom a nyugat-európai szociáldemokrata pártok második világháború utáni együttműködéséről. Elsőre elég ijesztő volt, az átnézett olvasmányokban volt egy csomó ismeretlen szó, kb. egy egész napom ráment, mire biztosan megértettem mindent. Aztán átgondoltam magyarul, hogy mit akarok mondani, csináltam néhány angol nyelvű jegyzetet, a legfontosabb mondatokat szó szerint is leírtam, de így is megmaradt az a rossz érzés, hogy biztos nagy égés lesz az egész a sok perfekt nyelvtudású nyugati kolléga közt. De az a helyzet, hogy nem. Kiderült, hogy a feladatot komolyan véve simán hozom a mezőny átlagát. A mi csoportunkban a német és a svédországi kolléga tényleg jobb volt, de a francia már nem. Néhány másik csoportban pedig voltak olyan emberek is, akiknek szinte egyetlen nyelvileg helyes mondata sem volt. Úgyhogy szerintem nem kell félni senkinek: a külföldi csoportokban szinte biztos, hogy lesznek olyan társak, akik nyelvileg gyengébbek, sőt adott esetben sokkal gyengébbek nálunk. És egyébként, ha amúgy barátságosak és szimpatikusak, őket is mindenki kedveli, csak emiatt nem rekesztődik ki senki. Ezzel együtt is, ha valahol egy adott programon rajtunk kívül szinte mindenki anyanyelvi beszélő, az első megszólalásunkkor röviden azért érdemes utalni arra, hogy mi külföldiek vagyunk, és előre is elnézést kérünk, ha valamit nem tudnánk világosan kifejezni, és kérjük, hogy ilyen esetben nyugodtan kérdezzenek vissza. Ha mindenki számára egyértelmű, hogy mi nem anyanyelvi beszélők vagyunk, értelemszerűen kedvezőbb, türelmesebb hozzáállásra lehet számítani az adott nyelvet nem idegen nyelvként használó hallgatótársak és az oktatók részéről is.

Arra viszont érdemes figyelni, hogy az ember ne rekesse ki saját magát azáltal, hogy külföldön is kizárólag csak a szintén ott tartózkodó honfitársaival érintkezik. Egy varsói spanyol ismerős a kollégiumból tört angolsággal és rezignáltan mesélte egyszer, hogy eredetileg azért jött ki, hogy végre használja és fejlessze kicsit az angoltudását, csak akkora spanyol baráti köre lett már az elején, hogy azóta szinte csak velük tölti az időt, és az egyetemi órákon kívül nem is nagyon beszél angolul, így az eredeti cél nem nagyon teljesül, de most már sajnos ez van. Nyilván nem ajánlom senkinek, hogy egy-egy külföldi tartózkodás alatt bunkósbottal üzze el maga mellől a magyarul beszélőket (ha a helyi átlagnál szimpatikusabbak, akkor főleg ne), de ha a nyelvtudás fejlesztésének céljával ment valahova, akkor igenis jogos és értelmes cél törekedni arra, hogy az ember ne csak a magyar ismerőseivel töltse az idejét, például egy olyan rutint kialakítva, hogy velük mindig a hét egy adott napján szervez programokat. Más napokon meg másokkal.

Ami a konkrétan tanulandó nyelveket illeti: a legfontosabb egyértelműen egy magas szintű angoltudás megszerzése. Ez diplomás munkakörökben ma olyan elvárás, mint a korábbi évszázadokban a latin volt. Aki nem érti meg az angol nyelven írott dolgokat a szakterületén és a saját munkájának az eredményeiről nem képes angolul beszámolni, az nem komolyan vehető szakember, mivel közvetítők nélkül nem tudja követni az adott terület nemzetközi fejleményeit, illetve nem tud arra hatást gyakorolni.

Magyarországon az angol mellett (de semmiképpen sem helyette) szerintem még mindig érdemes a németet választani, mivel ez a nyelv a régi és szoros kapcsolatokra, a földrajzi közelségre, a sokféle és (a magyar viszonyokhoz képest) rendkívül nagyvonalú állami, alapítványi és céges támogatási lehetőségekre és nem mellékesen a magyar gazdaságban meglévő nagyon komoly német érdekeltségekre tekintettel számos lehetőséget, akár komoly karrier előnyöket is kínál az azt magas szinten elsajátítóknak. Saját magam is sokszor használt láttam már, egyértelműen megérte.

Nagyon szépek az újlatin nyelvek, és szórakoztató, hogy az egyikkel viszonylag sokat meg lehet érteni a többiből is, a világban pedig rengeteg helyen jól jöhet a francia, a spanyol vagy esetleg a portugál, de igazság szerint Magyarországon ezek ismeretére szerintem nincs különösebb gyakorlati szükség.

Nem akarok senkit sem lebeszélni ezekről, csak jelezni szeretném, hogy véleményem szerint sok szempontból jobban jár az, aki az angol (és a német) mellett egy, a térségünkben használatos nyelvet választ. Ezeket ugyanis Magyarországon nagyon kevesen beszélik, és a gazdaságban az intenzív kapcsolatok miatt jelentős igény van, vagy inkább lenne rájuk. Egy erős cseh, ukrán, román stb. nyelvtudás így nagyon komoly segítség lehet a karrierépítésben. Egy magabiztos orosz nyelvtudással pedig az egész posztszovjet térségben sikeresen el lehet boldogulni.

Ráadásul ezeket a nyelveket általában viszonylag olcsóbb tanulni is: a kisebb kereslet miatt a magánórák ára is mérsékeltebb, és az egyes országok budapesti kulturális intézetei által indított nyelvtanfolyamok is viszonylag olcsók, illetve egy-egy ezekben az országokban szervezett intenzív nyelvtanfolyam is nagyságrendekkel kevesebbe kerül a nyugati országok hasonló ajánlataihoz képest. Mindemellett a szláv nyelvek hasonlósága miatt egy második vagy harmadik szláv nyelv megtanulása már sokkal könnyebb lesz, illetve enélkül is jelentős a kölcsönös érthetőség ezek között. Jómagam egy viszonylag erős középszintű lengyel tudással kb. 80%-ban ki tudom találni, mi van a szlovákiai óriásplakátokra írva, de még Horvátországban is kb. 20-30%-ban is meg tudom mondani, hogy miről van szó. És még egy szerintem fontos tényező: mivel ezeket a nyelveket kevesen tanulják, az anyanyelvi beszélők rendkívül értékelik az érdeklődést és a nyelvi erőfeszítéseket, így számos pozitív élményt lehet szerezni. Németországban vagy Franciaországban különösebben nem hat meg senkit, ha egy külföldi az anyanyelvükön szól hozzájuk.

Magyar anyanyelvűeknek szláv nyelveket tanulni egyébként komoly szellemi élmény is. A magyarban ugyanis sok a szláv eredetű jövevényszó, amiknek nagyon érdekes megismerni az eredeti jelentését és annak a kulturális hátterét. Néhány példa: szomszéd, szerda, csütörtök, péntek, munka, szalonna, vacsora. Mindet érdemes megnézni az etimológiai szótárban. Úgyhogy összességében mindenkinek nagyon ajánlom a szláv nyelveket, nekem jelentősen gazdagította az életemet, hogy rálátásom lett erre a nagyon közeli, mégis annyira ismeretlen világra.

De ha valaki igazán célracionális, akkor az angol mellett lehet, hogy kínait, törököt vagy egy másik keleti nyelvet a legérdekesebb választania. Most már több magyar egyetemen is ingyen elérhetőek ilyen nyelvkurzusok. 2006-ban, mikor én kezdtem, még sajnos nem. Ha most lennék elsőéves, valamelyiket biztosan kipróbálnám.

Bármelyik nyelv tanulásáról legyen is szó, érdemes hosszú távú befektetésként tekinteni a dologra, és ennek megfelelően komoly mennyiségű időt, és a lehetőségeinkhez képest anyagi forrásokat is erre fordítani. Az alapvető, hogy az egyetem által ajánlott ingyenes nyelvi féléveket maximálisan ki kell használni, és ha emellett szükségesnek érezzük (jó eséllyel az lesz), akkor egyénileg is foglalkozni kell a nyelvtudásunk felhozásával. Aki megengedheti magának, annak érdemes nyelviskolába²²⁷ vagy magántanárhoz járnia, de sokat segít az is, ha alaposan elolvas egy nyelvtani összefoglalót, több száz kész mondatot tartalmazó társalgási zsebkönyveket, interneten hírportálokat olvas az adott nyelven, rádiót hallgat, vagy filmeket és sorozatokat néz. Ha jól választ valaki az utóbbiakból, akkor amellett, hogy nyelvileg sokat fejlődik, még jól is fog szórakozni.

²²⁷ Általában ősz elején rendezik a Nyelvparadé és az Európai Nyelvi Koktélbár nevű ingyenes programokat, ahol játékos formában számos nyelv alapjaival és az egyes nyelviskolák, illetve egyes országok kulturális intézeteinek tanfolyami kínálatával is meg lehet ismerkedni, sőt akár ingyenes nyelvtanfolyamokat is lehet nyerni.

Ha van erre lehetőség az intézményünkben, a szakmai vonatkozású nyelvtudás megerősítéséhez nagy segítség az idegen nyelven meghirdetett választható tárgyak felvétele. Ezzel kicsiben ki lehet próbálni, hogy mekkora kihívás lenne számukra egy külföldi félév, ahol minden tárgy idegen nyelven van.

Az egész nyelvtanulást a végtelen jellegére tekintettel nem csak befektetésként, hanem egy folyamatos játékként²²⁸, szórakoztató szellemi kihívásként érdemes kezelni, és a bénázások helyett inkább a kisebb-nagyobb eredményekre, sikerekre fókuszálni. Nagy öröm és büszkeség például, ha külföldön nem csak megértjük, hogy mit kérdez tőlünk valaki, hanem még érdemben válaszolni is tudunk neki.

A külföldön töltött idő alatt nagyon hasznos és szórakoztató a helyi ingyenes bulvárúságok olvasása is. Ezek általában az élőbeszéd aktuális szókincsét használva írnak kevésbé komplikált témákról. A szövegértés fejlesztése és a szókincs bővítése mellett pedig külön hozzáadott érték a legviccesebb, illetve legabszurdabb tartalmak (mint horoszkóp és képregények) közös értelmezése a helyi ismerőseinkkel és más nyelvtanulókkal. Varsóban a kedvenc dél-tiroli szomszédommal például nagy nevetésekkel kísérve rendszeresen próbáltuk megfejteni egymás adott napi lengyel horoszkópját. Németül pedig egy osztrák Donald kacsa képsornak köszönhetően tudom választékosan kifejezni, ha részemről kezdhetünk valamilyen munkát: „Ich bin zu allem bereit” (Mindenre készen állok).

Ha az embernek vannak olyan anyanyelvű ismerősei, akiknek van ehhez kedve és türelme, tőlük is sok mindent lehet tanulni. Egy nyelvész végzettséggel is rendelkező német kolléganőtől, ha találkozunk, mindig meg szoktam kérdezni egy-két olyan dolgot, ami számomra nem egyértelmű. Nemrég például példamondatokkal elmagyarázta, hogy mikor kell inkább a „Menschen” és mikor a „Leute” szót használni.²²⁹

És még egy végső érv a nyelvtanulás soha fel nem adása mellett: tudományos kutatások szerint a nyelvtanulás szó szerint erősíti az agyat. A nyelvtanulók agyának egyes részeiben sűrűbb kapcsolatok alakulnak ki az idegsejtek között, aminek köszönhetően az illető egyes feladatokat gyorsabban és kevesebb energiával tud megoldani, mint mások. Sőt, az anyanyelvükön kívül folyamatosan idegen nyelveket is használókat az időskori demencia is az átlagnál jelentősen kisebb mértékben fenyegeti (Romanowska 2015). Mindezt egy lengyel hetilapnak a vonatkozó nemzetközi kutatásokat összefoglaló cikkében olvastam, amit egy lengyelországi tartózkodás alatt épp azért vettem, hogy olvassak pár bonyolult tartalmú, nyelvileg komoly kihívást jelentő szöveget is. A lapban ez volt az egyik számomra legjobban érhető és egyértelműen a legérdekesebb cikk. Az, hogy lengyelül megértettem és így ebben a könyvben másokkal is meg tudom osztani pont ezeket az információkat, számomra nagyon nagy sikerélmény. És persze a megerősítése annak, hogy tényleg mennyire hasznos és jó dolog a nyelvtanulás.

4.3. A lehetőségekről való aktív tájékozódás

A különböző pályázati lehetőségek kapcsán érdemes kicsit belegondolni, hogy a gyakorlatban mi is történik egy-egy kevésbé ismert, a legelterjedtebb programokhoz képest sokkal kevesebb támogatottnak jellemzően jobb kondíciókat ajánló mobilitási ösztöndíj meghirdetésekor. A kiíró, például egy környezetvédelmi kutatásokat támogató alapítvány a kész kiírást felteszi a honlapjára, jó esetben (ha van neki) a Facebook-oldalára és esetleg néhány olyan honlapra, amely a különböző ösztöndíj-felhívásokat próbálja gyűjteni. Emellett pedig azoknak a partnerintézményeknek és személyeknek küldi el a felhívást e-mailben

²²⁸ Akit érdekelnek az európai nyelvek, az az Európai Bizottság honlapján itt találhat egy magyar rajzoló, Szmodis Imre által illusztrált, 52 kérdésből álló tartalmas nyelvi kvízt: http://ec.europa.eu/education/quiz/quiz_en

²²⁹ Magyarul mindkettő azt jelenti, hogy „emberek”.

és/vagy postán (pl. néhány poszter formájában), amelyekről feltételezi, hogy terjeszteni fogják azt a pályázat szempontjából releváns célcsoportban. Innentől kezdve a kérést fogadó partnereken múlik, hogy mennyire segítik az információ terjedését: kiküldik-e a hallgatóknak és az oktatóknak Neptun-üzenetben vagy az intézményi hírlevélben, illetve az esetleg kapott nyomtatott anyagot kiteszik-e a nemzetközi iroda vagy a témában érdekelt intézet/tanszék faliújságjára, vagy az ilyen e-maileket azonnal törlik, a poszterek pedig mennek a kukába.

A feladatukat komolyan vevő intézményekben (reméljük, több ilyen van, mint nem ilyen) az információ persze valamilyen formában eljut az érdekeltekhez. A kérdés az, hogy ők tudomást vesznek-e róla? Elolvassák-e az egyetemi hírleveleket és Neptun-üzeneteket és a folyosói faliújságok tartalmát? Erre nyilvánvalóan nem kötelezhető senki: a kiíró szempontjából véletlenszerű, hogy mely partnereknél kikhez jut el az információ és kikhez nem. És ez a kiíró különösebben nem is foglalkoztatja, mivel az egyetlen szempontja az, hogy a meghirdetett helyekre legyen elég jelentkező, ez a cél pedig általában teljesül. Ha van bizonyos túljelentkezés, annak persze örülnek, mivel az azt mutatja, hogy valóban versenyképes, sokakat vonzó lehetőséget kínálnak, a sokszoros túljelentkezés viszont számukra gyakorlati szempontból egyáltalán nem örömdetes: ha 10 ösztöndíjat kínálnak, és 300 pályázat érkezik, akkor végeredményben a szükségesnél 290-nel több anyagot kell átnézni és ennyivel több pályázóval kommunikálni. Ha csak 30 jelentkező van, akkor a pályázató szempontjából felesleges munka sokkal kisebb. Érdemben ez azt jelenti, hogy, ha a korábbi tapasztalatok alapján biztosra vehető, hogy a pályázati felhívás x. darab helyre történő eljuttatásával elérhető a kellő számú jelentkező, sőt bizonyos túljelentkezés is lesz, akkor az információt felesleges további helyeken is intenzíven terjeszteni. Sok olyan német lehetőség van például, amelyekre elméletileg a kelet-közép-európai térség minden országából szabadon lehet jelentkezni, de gyakorlatban főleg néhány ország néhány intézményéből pályáznak, mivel a kiíró csak ezekkel tart rendszeres kapcsolatot.

A konklúzió ez alapján egyszerűen az, hogy figyelni kell. Aki folyamatosan tájékozódik a rendelkezésre álló lehetőségekről, annak sokkal nagyobb esélye lesz arra, hogy a számára legjobb kondíciókat ajánló programokban vehessen részt, mint azoknak, akik ugyanezt nem teszik meg. Mindenkinek ajánlom, hogy ha találkozik egy-egy olyan lehetőséggel, ami a jövőben még érdekelheti, akkor a vonatkozó kiírásokat mentse el elektronikus formában, lehetőleg egy külön mappába (pl. Pályázatok-ösztöndíjak) gyűjtve, vagy csak írja fel magának azt a webcímet, ahol a részletes információk olvashatók. Jelen pillanatban az én ilyen mappámban 273 elem található, és több A/4-es oldalnyi listám is van az esetleg valamikor szóba jöhető lehetőségekről. Ezek között persze sok olyan van, ami már rég elévült, illetve egy kiíráshoz gyakran egynél több fájl is tartozik (pl. kiírás + jelentkezési lap + részvételi szabályzat), de a lényeg az, hogy, ha az ember szán időt és energiát a tájékozódásra, akkor tényleg nagyon sok különböző lehetőséget lehet találni.

És akkor a fentiek után egy áttekintés arról, hogy kiktől, illetve hol lehet érdemes általánosságban tájékozódni:

- mobilitási tapasztalatokkal már rendelkező barátok, ismerősök, kollégák, doktoranduszok esetében: a konzulensük és az általa ismert tapasztaltabb oktatók
- a saját intézményünk honlapja (nemzetközi iroda + saját karunk, tanszékünk/intézetünk oldalai): a legtöbb magyar egyetem honlapján már elég sok információ olvasható az intézmény nemzetközi kapcsolatairól és arról, hogy milyen mobilitási lehetőségek állnak a hallgatók és oktatók rendelkezésére. Ugyanitt általában elérhető az intézmény külföldi részképzésekre vonatkozó szabályzata – mindenkinek kötelező olvasmány, aki a tanulmányai részeként szeretne valamilyen külföldi programban részt venni.

- intézményi mobilitási börzék, tájékoztató előadások: ezek általában ősszel vagy tavasszal az aktuális pályázati időszakok előtt vannak. Ilyenkor lehet beszélgetni a nemzetközi iroda munkatársaival, illetve volt ösztöndíjasokkal és számos tájékoztató kiadvány is elérhető. Ha a mi intézményünk esetleg nem szervez ilyet, érdemes lehet elmenni egy hasonló profilú másik intézmény rendezvényére. Bárhol, bármilyen rendezvényről érdemes elvinni a kirakott tájékoztató kiadványokat. Otthon kényelmesen át lehet nézni, és ha nem releváns, rögtön mehet is a szemétkébe. Ezeket pontosan azért teszik ki, hogy lehetőleg mindet elvigyék, nem lejmolás vinni belőlük, ahogy egyébként az ingyen tollakból sem, azokkal az a cél, hogy a használója, illetve használói folyamatosan lássák a rajta szereplő logót és webcímet.
- tanszéki/intézeti faliújságok: még mindig nyerő, sok felhívás csak nyomtatott formában érkezik, így csak itt lehet találkozni vele. Egy félév során 3-4 alkalommal érdemes lehet alaposan végignézni, mik vannak, és az érdekeseket lefotózni, vagy a lényegi információkat kiírni.
- egyetemi hírlevél és Neptun-üzenetek figyelése: szerintem ez a „minimum”. A legtöbb programról, amiben részt vehettem, én is ezeken a csatornákon értesültem.
- egyéb hírlevelek (pl. Tempus Közalapítvány, eurodesk, Kreatív Európa): általában hetente jönnek, azt a pár perc figyelmet megéri, amíg az ember átfutja őket. Anno egy ilyen hírlevélben szerepelt például egy esszépályázat felhívása, amelynek köszönhetően részt vehettem egy konferencián az Európai Parlamentben és ingyen megnézhettem Brüsszelt és Leuvent. Úgyhogy: you can never know...
- személyes tájékozódás, érdeklődés az egyetemi nemzetközi irodában és/vagy a kari / intézeti mobilitási koordinátornál, persze szigorúan fogadó időben, optimális esetben e-mailben előre egyeztetve. A fogadó idő betartása saját érdek, az irodák nem díjaznak, ha valaki nem az erre kijelölt időben kopog. Ez egyébként egy teljesen indokolt dolog, anno én is voltam ilyen helyen gyakornok, láttam, hogy miért szükséges. A munkatársaknak nem csak a hallgatói félfogadás és ügyintézés a dolga, hanem más feladataik (partnerekkel levelezés, nyilvántartások, beszámolók készítése stb.) is vannak, és ezeket sokkal hatékonyabb úgy végezni, hogy a véletlenszerű időközönként érkező hallgatók nem szakítják meg a munkát. Az ebédszünet pedig arra szolgál, amire a neve utal, és igen, előfordul, hogy a kávézással együtt pár perccel tovább tart, mint az ajtón kiírt időpont. Emiatt veszekedni, morogni pont azokkal az emberekkel, akiktől éppen tanácsokat akarunk kérni, vagy már a folyamatban levő ügyeinket intézik, szerintem nem a legjobb ötlet. Ha valamiért mégis sürgősen a fogadó időn kívül kell jönni, a hatékony ügymenet érdekében mindenképp célszerű telefonon, udvariasan és konstruktívan megkérdezni, hogy zavarhatunk-e rövid időre a fontos kérdésünkkel, problémánkkal. Ha az illető hallgató normálisan áll hozzá, a válasz nyilvánvalóan az, hogy igen. A legtöbb nemzetközi iroda előterében egyébként általában számos kiadvány található, ezek is azért vannak ott, hogy az érdeklődő hallgatók vigyenek belőlük.
- egyetemi újság, hetilapok oktatási témájú cikkei, mellékletei: ritkán, de ezekben is lehet találkozni mobilitási lehetőségekkel kapcsolatos információkkal
- Facebook-csoportok: szerintem érdemes rákeresni, van-e olyan, amiben a szakterületünknek megfelelő kiírások jöhetnek. Külföldi ismerősök ajánlására én a „Deadlines in political science” csoport híreit követem, néha jön is egy-egy érdekesebb felhívás.
- internetes ösztöndíj-kereső (a különböző kiírók által meghirdetett lehetőségeket összegyűjtő) oldalak, ahol különböző preferenciák megadásával pontosíthatók a találatok: sok ilyen van, általában bizonyos fajta lehetőségekre fókuszálva, nyári egyetemeket keresve például érdemes lehet megnézni a summerschoolsineurope.eu

oldalt. Más oldalakon hasonló módon lehet mester- és doktori képzéseket, vagy éppen önkéntes munkákat keresni.

- egy egyszerű internetes keresés azzal, hogy „scholarship” / „fellowship” / „Stipendium” és amiket még társítani akarunk hozzá. Meglepően sok releváns eredménye is lehet.
- és ha már kint vagyunk valahol (pl. egy konferencián vagy egy tanulmányúton) természetesen helyben is érdemes tájékozódni, milyen egyéb lehetőségeket kínál az adott intézmény vagy annak partnerei, milyen lehetőségeket ismernek az ottani kollégák
- kutatási célú mobilitás témájában hasznos információkkal szolgálhatnak a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal, illetve a Magyar Tudományos Akadémia honlapjának a vonatkozó részei

Ha már valamennyire tisztában vagyunk azzal, hogy hová szeretnénk kimenni (ország és/vagy intézmény), akkor már specifikusabban is érdemes tájékozódni:

- a kinézett fogadó intézmény honlapja (nemzetközi iroda, legrelevánsabb tanszékek, intézetek). Komoly érdeklődés esetén, és ha nincs olyan lehetőség (pl. Erasmus), amivel a saját intézményünkön keresztül pályázhatnánk ide, mindenképp érdemes írni a megadott kontakt személyeknek, hátha tudnak nekünk segíteni.
- országos tájékoztató oldalak: számos ország üzemeltet olyan központi weboldalakat (általában `study_in_ XY ország.com` és/vagy `scholarship. XY ország rövidítése`), amelyeken általánosságban lehet tájékozódni az adott állam felsőoktatásáról és a külföldi érdeklődők számára elérhető ösztöndíjakról, pályázati lehetőségekről. Általában itt is szerepel olyan e-mail cím, ahova kérdéseket lehet küldeni.
- az egyes országok magyarországi képviseleteinek és (ha van) kulturális intézeteinek honlapjai, ezeken gyakran szerepelnek egész komoly felsőoktatási tematikájú linkgyűjtemények is. Ha az adott honlap szerint van személyes tanácsadás is, érdemes lehet igénybe venni.
- az egyes államközi, alapítványi stb. ösztöndíjprogramok saját honlapjai
- és természetesen minden olyan, a minket érdeklő intézménybe korábban kiutazott hallgatónak nyugodtan írhatunk, aki on-line közzétette a beszámolóját, és feltüntette benne az e-mail címét. Ez utóbbit nyilván azért tette, hogy a később kiutazók megkereshessék az esetleges kérdéseikkel.



5. A mobilitáshoz szükséges anyagiak

Moszkva, Nagy Iván - harangtorony

Komoly dilemma volt, hogy az anyagiak kérdését is az előző részben tárgyaljam-e a sikeres mobilitáshoz mindenképpen szükséges negyedik feltételként, mondván, hogy hiába felkészült valaki szakmailag, beszél kellő szinten egy adott nyelven és tud is a neki megfelelő pályázati lehetőségekről, ha nincs elég pénze a külföldi tartózkodáshoz, akkor végül úgysem tud kimenni. Sokan szeretik ezt hinni, és így („nekem erre nincs pénzem sajnos”) rögtön fel is menteni magukat az alól, hogy egyáltalán átgondolják a lehetőségeiket. Természetesen van is bizonyos igazság a dologban, de azért a helyzet nem ilyen egyszerű: az anyagi „felkészületlenség” ugyanis nem szempont akkor, ha szakmailag olyan jó valaki, hogy egy különösen kedvező kondíciókat kínáló ösztöndíjat tud elnyerni és/vagy tudatosan olyan intézménybe, illetve országba pályázik, ahol biztosan ki tud jönni önerő nélkül is a kapott ösztöndíjból.

Egyetlen eset van szerintem, amikor az anyagiak miatt egyértelműen lehetetlennek mondhatjuk valakinek a mobilitásban való részvételét: ha a családja nem tud megélni az ő munkájából származó jövedelem nélkül, és kintről sincs lehetősége az ösztöndíjából vagy kinti munkavégzésből eleget hazautalni. Minden más esetben kellő mérlegeléssel, illetve bizonyos kompromisszumokkal eredményesen megoldható kérdésről van szó. Ha valaki nem ragaszkodik bizonyos országok bizonyos intézményeihez és a tartózkodása alatt egy elfogadható minimumnál jóval magasabb életszínvonalhoz, akkor akár 0 Ft saját ráfordítással is reális eséllyel vehet részt valamilyen mobilitási programban.

Egy stockholmi business school valóban sokaknak túl drága lehet, de egy prágai már nem feltétlenül: az igényeket kell a lehetőségekhez igazítani, a mobilitás kapcsán felmerülő költségek túlnyomó része ugyanis attól függ, hogy valaki konkrétan hova szándékozik menni.

Aki olyan szerencsés helyzetben van, hogy maga vagy a családja kimondottan drága, igazán kivételes intézményeket is megengedhet magának, az tényleg éljen is ezzel a lehetőségével. A mobilitást érdemes befektetésnek tekinteni, ha nem muszáj, nem kell spórolni rajta, sőt, kimondottan arra biztatok mindenkit, hogy az anyagi lehetőségeihez mérten törekedjen arra, hogy a legjobb színvonalú helyekre menjen, akkor is, ha ott drágább a megélhetés.

Aki viszont nem olyan szerencsés, hogy szinte bármilyen drága helyet megengedhet magának, annak azt kell mérlegelnie, hogy mi az, amit maximálisan vállalni tud anyagiilag,

illetve, hogy lehető legjobb megoldás elérése érdekében milyen plusz erőfeszítéseket hajlandó tenni. Ha valaki nem tudja zsebből fizetni a svéd business school kapcsán felmerülő, az ösztöndíj által nem fedezett költségeket, de mégis oda szeretne kijutni, akkor neki plusz forrásokat kell szereznie, például itthoni diákmunkával, a kinti tanulmányok mellett részidőben végzett munkával (a legtöbb esetben ezt engedélyezik), vagy olyan tanulmányi, illetve szakmai eredmények produkálásával, hogy itthon is magasabb összegű ösztöndíjat kapjon az illető. Ráadásul a mobilitáshoz általában szociális alapon is lehet bizonyos kiegészítő támogatásokat igényelni az egyes intézményekben.

Egyébként, ha az ember őszinte magához, akkor a kinti tartózkodás várható költségeit összesítve az elsőre kijövő, biztosan elég mellbevágó összegből azonnal le kell vonnia az addig szükségtelenné váló hazai kiadásokat: itthoni közlekedés, étkezés, rezsi stb. Ha így teszünk, rögtön jobbnak tűnik a helyzet.

Az alapvető matematikai feladat persze ezzel együtt is az, hogy a kapott ösztöndíj által fedezetteken kívüli költségekre valamilyen forrást tudjunk biztosítani. Ennél a pontnál kell elgondolkodni azon, hogy mi az, ami tényleg nélkülözhetetlen kiadás, és mi az, amire nem feltétlenül van szükségünk.

A teljesség igénye nélkül néhány olyan terület, amelyeknél, ha az ember lejjebb adja a kényelmi igényeit, igen jelentős összegeket tud megspórolni magának:

- utazás: autó, repülő, vonat vagy távolsági busz. Általában az utóbbi a legolcsóbb, van, hogy többszörös a különbség. Egyes fapados járatok szintén jóval olcsóbbak lehetnek, mint egy hálókocsis vonatút vagy egy egyéni autós utazás. Ahova, illetve ahonnan van ilyen lehetőség, kedvező lehet a telekocsis utazás is. Ha valaki olyan helyen készül hosszabb időt eltölteni, ahol nagyobb létszámú magyar közösség él, időlegesen érdemes lehet az ő Facebook-csoportjukhoz is csatlakozni, ahol gyakran ajánlanak közös oda- vagy visszautazási lehetőségeket, és esetleg akár kedvező árú szállásokat is tudnak közvetíteni.
- szállás: egy kollégiumi szoba általában jóval olcsóbb, mint egy albérlet. Ha van egy szobatársunk, akkor meg még inkább. Ha pedig vele és több másik szoba lakóival is osztozunk a konyhán és a fürdőszobán, akkor az akár több száz eurós különbözet is lehet havonta az albérlethez képest...
- helyi közlekedés: ha a napi szinten megteendő távolságok alapján reális, akkor a bicikli vagy a séta preferálása a tömegközlekedéssel szemben. Ez a havi bérletek árának megtakarítása mellett egészséges is.
- étkezés: ha a büfék és éttermek igénybe vétele helyett magunknak főzünk vagy a helyi élelmiszerboltokban vett készételeket fogyasztunk, azzal havi 100-300 eurós nagyságrendben is csökkenthetők a kiadások. Kirándulások esetén akár napi 10-25 eurókat lehet megfogni azzal, ha magunknak visszük az ételmet (pl. 2-3 szendvics, banán, keksz és egy üveg víz). Nyilván ha az egész csoport együtt megy be egy étterembe, akkor nem illik kimaradni, de egyedül, vagy egy-két ismerőssel utazva anyagi tekintetben egyértelműen inkább az önellátást javaslom.
- alkohol, bulizás: nyilván minél kevesebb, annál olcsóbb... Németországban 3-4 euró alatt én például nem nagyon láttam vendéglátóhelyeken sört. Szerintem nem mindegy, hogy ezt mennyivel kell megszorozni egy félév alatt. Ennek kapcsán egy tipp az igazán profi megtakarítóknak: a Paco-módszer. Ezt egy kedves spanyol kollégám tiszteletére neveztem el így, aki volt szíves megosztani velem. Számos esetben előfordul, hogy egy rendezvény résztvevőit a szervező intézmény közös vacsorára invitálja, ahol általában az első kör italt állják a közös kasszából, a további rendeléseket pedig külön fizetik a vendégek. Ilyen esetben először mindenki egy korsó sört (esetleg, ha van ilyen, egy pohár helyi bort) szokott kérni, amivel koccint az egész társaság. A vacsora rendszerint elhúzódik annyira, hogy lesz akár 3-4 kör is további

italokkal. Paco kolléga felfedezése az, hogy elsőre a helyben elérhető legnagyobb üveg vizet rendeli magának, ami sokkal drágább, mint bármelyik alkoholos ital, és egész este tud belőle gazdálkodni. Ha később rendel ő is 1-2 sört, még mindig sokkal jobban járt, mint aki a sörök után kér még egy-két üveg kis vizet is (a legtöbbször egy idő után azt is kérik), és persze sokkal józanabb is marad, ami szintén nem feltétlenül hátrány. Akihez a záraskor taxit kell hívni, annak mindjárt 20-30 euróval többbe került az este. Pacóval és az őt követőkkel ilyen szégyen nem fordulhat elő.²³⁰

Az anyagiakkal foglalkozó rész végén érdemes lehet röviden áttekinteni, milyen különböző finanszírozási lehetőségek adódhatnak egy-egy külföldi kiküldetéshez:

- saját megtakarítások, illetve a külföldi tartózkodás alatti munkavégzés
- családi támogatás
- a saját intézményen keresztül megpályázható ösztöndíjak és kiegészítő támogatások
- fogadó intézmény ösztöndíjai (saját maga vagy egy külső támogató által finanszírozva)
- magánszervezetek (pl. alapítványok, cégek, egyházak) ösztöndíjai
- állami és önkormányzati ösztöndíjak
- nemzetközi szervezetek ösztöndíjai
- amennyiben ez az adott esetben nem kizárt: a fentiek kombinációi.

²³⁰ Még egy tanács az egyes programok résztvevői számára szervezett közös vacsorákhoz, illetve ebédekhez: a hosszú asztaloknak inkább valamelyik végéhez érdemes ülni, mintsem középtájon, a „sűrűjébe”. Az asztal végeire kerülők között ugyanis, mivel a messzebbieket úgysem hallják, biztosan elindul majd a beszélgetés, az asztal közepe felé viszont könnyen úgy járhat az ember, hogy egyik kialakuló „pólushoz” sem tud csatlakozni. Ha nincs jelen olyan kollégánk, ismerősünk, akivel mindenképp beszélgetni szeretnénk, és így tőle tesszük függővé, hogy hova ülünk, akkor az asztal egyik vége a legjobb választás, ahol garantáltan egy beszélgető csoport centrumába kerülünk. Kivéve persze, ha az összes körülöttünk lévő ugyanolyan nemzetiségű és valószínűleg az általunk nem értett anyanyelvükön fognak beszélgetni. Ha ezt észleljük, és vannak még szabad helyek, gyorsan ülünk odébb. Bármilyen jóindulatúak és nyitottak is, két sör után önkéntelenül is a saját nyelvükön fogják folytatni a társalgást. Ahol „magyar sarkok” alakulnak ki, ott is rendszerint ez történik, az időben el nem menekülő külföldi kollégák pedig lemondóan a telefonjukat kezdik nyomkodni.



6. Magyar hallgatóknak és oktatóknak mobilitási ösztöndíjakat ajánló intézmények

Toruń, Kopernikusz-emlékmű

Sokáig gondolkodtam azon, hogy szükség van-e egy ilyen, konkrét lehetőségeket megemlítő részre is, vagy inkább hagyjam ki, mivel a 4.3. alfejezetben általános jelleggel már elég részletesen szó volt arról, hogy a különböző mobilitási lehetőségeket keresők hol találhatják meg a számukra valószínűleg legrelevánsabb felhívásokat.

Tekintettel arra, hogy egy ilyen lista úgysem lehet teljes²³¹, jogosan kritizálni lehet majd, hogy ha ezt vagy azt a programot megemlítem, miért nem tértem ki még továbbiakra is. Ugyanakkor az is legalább ennyire jogos kritika lett volna, hogy ha össze tudok rakni egy nyilvánvalóan nem teljes, de az érdeklődő hallgatók és oktatók további tájékozódását érdemben megkönnyítő listát, akkor ezt miért nem tettem meg. Főleg úgy, hogy a magyar hallgatói és oktatói mobilitás (pontosabban annak a különböző finanszírozók által anyagilag támogatott része) egyébként elég koncentrált, túlnyomórészt néhány nagyobb volumenű mobilitási program keretében valósul meg, vagyis a magyar érdeklődők legtöbbszörét (szerintem akár bőven 90% fölötti arányát is) vonzó lehetőségek egy viszonylag rövid listán is felsorolhatók. Így végül is lett lista, csak az átnézése előtt minden kedves olvasó figyelmét szeretném felhívni néhány fontos szempontra.

Először is tisztázni szeretném, hogy egyetlen itt megemlített ösztöndíjprogram menedzselésében sem vagyok érdekelt, egyiket sem akarom bárkinek kimondottan ajánlani, vagy éppen nem ajánlani.

Csak olyan lehetőségeket sorolok fel, amelyek legjobb tudomásom szerint intézménytől és szakterülettől függetlenül elérhetőek magyar állampolgárságú hallgatók és/vagy oktatók számára.

Egyetlen ösztöndíjprogramot sem mutatok be részletesen. Ha valakinek valamelyik felkelti az érdeklődését, az interneten tájékozódni tud majd az adott program történetéről, működéséről, jelentkezési feltételeiről, anyagi kondícióiról és minden egyéb szempontról. Ezeket már csak azért is felesleges lenne nekem is tárgyalnom, mert a legfontosabb

²³¹ A világ különböző helyein megvalósítandó tanulmányi vagy oktatói/kutatói mobilitáshoz támogatást ajánló intézmények, illetve programok száma több ezres, sőt, a szokásos évi nyári egyetemükre magántámogatásból 2-3 ösztöndíjas helyet felajánló kis főiskolai tanszékektől kezdve az évente sok ezer embert támogató komplett állami és államközi ösztöndíj-programokig mindent összesítve akár több tízezres vagy még nagyobb nagyságrendű is lehet.

információk (pl. a magyar állampolgároknak évente kiosztható ösztöndíjak száma, az ösztöndíjak összege) rendszeresen változnak, és az itt közölt tartalom hamar elévülne. Ugyanez érvényes az egyes intézmények, programok webcímére is. Egy internetes kereséssel minden említett lehetőség könnyen megtalálható, miközben egy itt közölt xyz-scholarship.info honlap helyett könnyen lehet, hogy valamilyen szervezeti átalakulás vagy arculatváltás miatt egy hónap múlva már egy xyz-programme.com nevű oldalon lesznek fent a vonatkozó információk.

A legtöbb ösztöndíj feltételei között szerepel a kettős, illetve többes finanszírozás tilalma. Tehát, ha valaki például egy német alapítvány támogatásával két hónapig Kölnben fog kutatni, akkor erre a tartózkodására nem igényelhet mondjuk a DAAD-tól is forrást. Ez egy elég jogos igény bármely támogató részéről: miért támogasson ő valakit, ha az illetőnek nincs erre feltétlenül szüksége, miközben mások egyértelműen az ő támogatására szorulnának? Természetesen, ha nincs ilyen kitétel, nyugodtan meg lehet próbálni további támogatókat is megnyerni, de nyilván velük is közölni kell, hogy milyen támogatás áll már rendelkezésünkre. Ha ennek az összege egyértelműen kevesebb, mint ami az adott esetben fedezné a tartózkodásunk költségeit, lehetséges, hogy ők is megítélnek bizonyos mértékű támogatást a fennmaradó kiadásokra.

Egy adott helyre gyakran többféle ösztöndíjjal is el lehet jutni. Egy konkrét példa: egy prágai egyetemre egy átlagos magyar hallgató elég nagy valószínűséggel Erasmusszal, CEEPUS-szal vagy a Visegrad Fund támogatásával is kijuthat. Ezek közül egyszerre csak egyet lehet igénybe venni, így mielőtt valaki eldöntené, hogy melyikre (vagy ezekre milyen preferencia sorrendben) pályázik, mindenképp érdemes tájékozódnia, hogy az egyes ösztöndíjprogramok milyen feltételeket kínálnak.

Végezetül mindenkinek azt javaslom, hogy az itt következő listát csak egy lehetséges kiindulásnak tekintse, és ne spórolja meg a további tájékozódást, információgyűjtést. Könnyen lehet, hogy az ő elvárásainak legjobban megfelelő ösztöndíj nem szerepel az itt említettek között. Egy Prágába készülő magyar mérnök hallgató például lehet, hogy találna egy olyan csak mérnököknek (és/vagy csak az ő hazai intézménye hallgatóinak) meghirdetett negyedik lehetőséget, amivel a fentieknél sokkal jobban járna (pl. magasabb havi ösztöndíj mellett még ingyenes szállást is biztosítanak neki).

Az egyéni, idő- és energia igényes tájékozódást senki helyett nem tudom (és nem is szeretném) elvégezni. Képletesen szólva, nem halat adok, hanem hálót. Vagy legalábbis egy horgászbót egy nagyobb adag csallival:

- a Tempus Közalapítvány által kezelt ösztöndíjprogramok: a legtöbb hallgató és oktató számára legkézenfekvőbb választás. A lehetőségek többsége a saját intézményünkön keresztül pályázható, viszonylag egyszerűen és világos kritériumok szerint. A konkrét lehetőségek:
 - Erasmus: tanulmányi és oktatási, illetve továbbképzési célú mobilitás támogatása, az itthoni intézményünk külföldi partnereihez lehet pályázni, illetve szakmai gyakorlatok esetében a hallgatót fogadó külföldi cégekhez, szervezetekhez kell jelentkezni
 - Erasmus Mundus: több külföldi intézmény együttműködésében megvalósuló mesterképzések, az ösztöndíj minden költséget fedez, úgyhogy a túljelentkezés is többszörös mértékű, de aki nagyon jó az adott területen, annak mindenképp releváns lehet (hasonló EU-s támogatású doktori programok is vannak European Joint Doctorates néven). Az ilyen képzések aktuális listáját az Európai Bizottság honlapján lehet megtekinteni.
 - Campus Mundi: részképzések, tanulmányutak, szakmai gyakorlatok bármely országba

- CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies): ösztöndíjak a közép-kelet-európai régió országaiba
- EGT alap: különböző ösztöndíjak Izlandra, Norvégiába és Liechtensteinbe
- államközi ösztöndíjak: különböző lehetőségek számos országba az adott állam és Magyarország kétoldalú megállapodásai alapján
- Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj: külföldön végzett kutatómunka támogatása
- Makovecz-program (nem tempusos, de saját intézményben pályázható): hallgatói és oktatói ösztöndíjak a környező országok magyar nyelvű intézményeibe, illetve ezekből az intézményekből magyarországi (vagy más országokban található magyar nyelvű) intézményekbe
- egyes, a magyar hallgatók és oktatók körében különösen népszerű célországok által ajánlott állami finanszírozású lehetőségek:
 - Németország: számos különböző ösztöndíj pályázható a DAAD-nál (Deutscher Akademischer Austauschdienst – van budapesti irodája személyes tanácsadással), kutatói ösztöndíjak az Alexander von Humboldt Stiftungnál, valamint egyes német tartományok is ajánlanak különböző típusú saját ösztöndíjakat, pl. Bajorország a BAYHOST-on vagy Baden-Württemberg a Baden-Württemberg-Stiftungon keresztül
 - Ausztria: különböző állami ösztöndíjak az OeAD-nál (Österreichischer Austauschdienst), direkt magyar hallgatóknak és oktatóknak szóló ösztöndíjak az Osztrák-Magyar Akció Alapítványnál (OMAA) is pályázhatók – van budapesti iroda), és egyes tartományoknak is vannak önálló programjai, pl. Stájerország esetében a Go Styria.
 - USA: különböző hallgatói és oktatói lehetőségek a Fulbright-programban (van budapesti irodájuk)
 - Egyesült Királyság: több decentralizált lehetőség (pl. Chevening-program), a budapesti British Council honlapján részletesen lehet tájékozódni
 - Franciaország: különböző állami ösztöndíjak a Campus France-on keresztül (magyarországi képviselő a Budapesti Francia Intézetben)
 - Csehország, Lengyelország, Szlovákia: az International Visegrad Fund-on keresztül különböző mobilitási lehetőségek finanszírozása az egész tágabb közép- és kelet-európai térségben, emellett saját állami ösztöndíjas pályázataik is vannak
- egyes külföldi intézmények saját ösztöndíjai: kit melyik érdekel, annak a honlapját keresse fel. Nagyon sok intézmény kínál, jellemzően külső finanszírozással a saját hatáskörében ösztöndíjakat. (A Tempus Közalapítvány által kezelt és a külföldi államok által ajánlott ösztöndíjak után valószínűleg ezekre jelentkeznek a legtöbben.)
- egyes nemzetközi diákszervezetek (pl. AIESEC, AEGEE) által kínált lehetőségek, jellemzően nyári egyetemekre, szakmai gyakorlatokra
- Külföldön önkénteskedni tervezők az Európai Önkéntes Szolgálat (European Voluntary Service), illetve az Európai Szolidaritási Testület (European Solidarity Corps) révén kaphatnak ehhez európai uniós támogatást. Szórványmagyar közösségekben végzett, államilag támogatott önkéntes munkára a Petőfi Sándor – program (a történelmi Magyarország és az egykori Osztrák-Magyar Monarchia

területe, valamint a balkáni országok), illetve a Körösi Csoma Sándor – program (a világ többi része) keretében van lehetőség.

- A politika és az államigazgatás, illetve a nemzetközi kapcsolatok iránt érdeklődő hallgatók számára több állam parlamentje (pl. Bundestag, Szejm, az amerikai Kongresszus) és más állami szervei, valamint egyes nemzetközi szervezetek (pl. ENSZ, NATO, EBESZ) kínálnak különböző szakmai gyakorlati lehetőségeket. Külön kiemelendők a különböző EU-s intézmények fizetett szakmai gyakorlatai.²³²
- Egyes rendszeresen megtartott magas presztízsű nemzetközi rendezvényekre (pl. World Economic Forum, Alpbach Forum) is szoktak hallgatói ösztöndíjakat ajánlani, például esszé pályázatok nyereményeként, és szakterületenként számos olyan szakmai (céges esettanulmányi, jogesetmegoldó, műszaki innovációs stb.) megmérettetés létezik, amelyeknek a nemzetközi döntőjén a kiíró szervezet meghívására ingyenesen vehetnek részt a továbbjutó hallgatók.
- különböző alapítványok ösztöndíjai: számos országban működnek olyan politikai pártokhoz, vállalatokhoz, egyházakhoz vagy más szervezetekhez, egyes tehetséges egyénekhez, családokhoz kötődő alapítványok, amelyek a tevékenységük részeként hallgatók és oktatók külföldi mobilitását is támogatják, jellemzően inkább kutatási vagy szakmai gyakorlati célú utakat, és nyilván a saját eszmeiségükhöz, illetve alaptevékenységükhöz kötődő területeken. Egy katolikus teológiával foglalkozó, és Kanadában kutatni szándékozó oktatónak például érdemes lehet tájékozódnia, hogy az ottani katolikus egyházhoz közel álló alapítványok esetleg támogatnák-e a munkáját. Egy műszaki területen aktív doktorandusznak egy holland tanulmányúthoz lehet, hogy valamelyik műszaki profilú nagyvállalathoz kötődő alapítványt érdemes megkeresnie. Egy környezetvédelmi vonatkozású németországi projektnél pedig esélyes lehet, hogy az erre a témára fókuszáló német magánalapítványok egyike vagy esetleg a német Zöldek alapítványa, a Heinrich Böll Stiftung támogatná. A stiftungen.org oldalon jelenleg 11 ezer németországi alapítvány között lehet keresni a tevékenységeik szerint.
- Magyarországon is több, a világon pedig számos olyan magáncég működik, amelyek díjazás ellenében az ügyfelek számára különböző külföldi tanulmányi, szakmai gyakorlati, nyári munka, önkéntesség stb. lehetőségeket közvetítenek, illetve segítenek felkészülni a sikeres jelentkezéshez. Ezek közül nekem eggyel kapcsolatban sincsenek saját tapasztalataim, csak a logikai teljességre törekvés miatt említem a lehetőséget. Ha valaki ki tudja fizetni a számára releváns szolgáltatás díját, lehetséges, hogy ezek a cégek a különböző intézményi kapcsolataiknak köszönhetően az egyéni kereséssel megtalálhatóknál kedvezőbb lehetőségeket is tudnak ajánlani, például egy-egy nyugati elitegyetemre.

²³² Egy gyors áttekintéshez ajánlom az EU honlapjának „Traineeships for graduates” nevű aloldalát.



Általánosságban, ha az ember értesül egy aktuálisan megpályázható lehetőségről, a következő, fontossági sorrendben szereplő szempontok alapján érdemes eldönteni, hogy megérheti-e pályázni:

1. Első ránézésre és az általában a kiíró honlapján elérhető bővebb információk alapján érdekesnek tűnik-e?
2. Reális-e a siker? Eleve alaposan ellenőrizni kell, hogy biztosan jogosult-e az ember a pályázásra (életkor, állampolgárság, hallgatói jogviszony stb). Ha igen, akkor is érdemes végiggondolni, hogy várhatóan hányan jelentkezhetnek és mi az értékelés alapja? Ha például összesen 3 fő nyerheti el egy magánalapítvány egy évre szóló londoni tanulmányi ösztöndíját, amelyre a világ minden BA-hallgatója pályázhat, és a legtöbb pontot arra adják, hogy hányszor hivatkozták mások az elmúlt két évben megjelent angol nyelvű folyóirat-cikkeinket, akkor nem biztos, hogy éppen ránk gondoltak. Ha viszont 20 európai hallgatót keresnek, és a tanulmányi átlag mellett a diákszervezeti munka érdekli őket, arra egyértelműen érdemes lehet rástartolni. De persze általánosságban: inkább több legyen az önbizalom, mint kevesebb, sok lehetőségre meglepően kevesen jelentkeznek, pont azért, mert a legtöbben úgy érzik, hogy nem lenne rá esélyük, vagy csak lusták. Egy németországi programra annak idején, mint utólag megtudtam, engem például alapvetően azért választottak ki, mert Magyarországról csak én jelentkeztem, és a szervezők szerették volna, hogy minél több országból legyenek résztvevők. Úgyhogy, ha a siker esélye százalékban, és nem ezrelékben mérhető, akkor csak bátran! Aztán még az is lehet, hogy szerencsénk lesz.
3. A későbbi tervek, célok szempontjából hasznos-e, releváns-e az adott program? Szeretném-e, hogy benne legyen a CV-mben?
4. Egészen biztosan teljesíteni tudom-e majd az adott ösztöndíjra vonatkozó részletes feltételeket? Ha például egy negyedévre szóló amerikai hallgatói ösztöndíj esetén kiderül, hogy amennyiben vis maior esetben időlegesen meg kell szakítani a kinti tartózkodást, akkor az adott havi egész ösztöndíj visszafizetendő, az erősen elgondolkodtató, ha van például egy olyan családtagunk, akinek az egészségi állapota miatt ez adott esetben előfordulhat. Vagy: egy kutatói ösztöndíj összegének egésze

visszafizetendő, ha a hazatérésünk után két hónapon belül nem jelentetünk meg egy publikációt a kinti kutatásaink eredményeiről. Ha nem vagyunk biztosak benne, hogy ezt a szigorú elvárást más kötelességeink mellett teljesíteni tudjuk, akkor ez azért egy elég nagy kockázat. Úgyhogy bármire jelentkezni csak a feltételek biztos ismeretében érdemes.

5. Időben belefér-e a dolog, nem ütközik-e valamilyen fontosabb programmal? (Egy jópofa kéthetes nyári egyetem miatt nem feltétlenül éri meg jövő januárban záróvizsgázni.)
6. Ha az ösztöndíj nem fedez minden költséget: anyagilag vállalható-e, illetve megéri-e a részvétel?
7. Reálisak-e a pályázati anyaggal kapcsolatos követelmények, el lehet-e készíteni a megadott határidőig? Ha holnap éjfél a határidő, és amúgy szombat van, nem biztos, hogy lesz addig friss jogviszony-igazolásom hozzá. A legtöbb pályázat feltételei egyébként, bár nem feltétlenül könnyű összerakni őket, kellő időt rászánva általában normálisan teljesíthetők.

Ha aktívan figyel az ember a lehetőségekre, sok olyan felhívással fog találkozni, ami kimondottan érdekesnek tűnik. Minden azonban sajnos nem fér bele az életbe, úgyhogy választani kell közülük. Lehetőleg (a saját szempontunkból) leghasznosabbakat és legérdekesebbeket.



8. Egy pályázat tipikus elemei és a pályázati folyamat

Drezda, Elba-part

Bármire is pályázunk, illetve tervezünk pályázni, jelentősen megkönnyítjük a dolgunkat azzal, ha a számítógépünkön egy külön mappába beszkenelve összegyűjtünk minden olyan anyagot, amire biztosan, vagy legalábbis valószínűleg szükségünk lesz: diplomák, nyelvvizsgák, jogviszony és egészségbiztosítás igazolása, minden olyan korábbi tevékenységünkről igazolás, ami adott esetben releváns lehet, illetve pontokat érhet. Ha ezeket egyszer összeszedtük, utána elég ezt a mappánkat bővítenünk az újabb releváns anyagokkal (pl. a külföldi szakmai gyakorlatunkat igazoló oklevél és az általunk erről írt beszámoló), és minden későbbi pályázatunkhoz ezek közül válogathatjuk majd ki az adott esetben szükséges elemeket.

A mappa nélkülözhetetlen eleme egy folyamatosan frissített CV is. Bármilyen olyan tevékenységet végeztünk, ami szakmailag releváns (pl. megjelent egy cikkünk, voltunk egy nyári egyetemen), azonnal bele kell írni, különben később jó eséllyel elfelejtődik. Az egyes pályázatokhoz ebből az „alap CV”-ből persze belátásunk szerint ki is szedhetjük a pályáztató szempontjából egyértelműen mellékes, kisebb jelentőségű dolgokat (pl. egy lengyelországi szakmai út esetében, hogy minimális szinten beszélünk franciául is, vagy, hogy sok éve egy ideig dolgoztunk az egyetemi újságnak). Inkább a lényeges információk szerepeljenek kiemelve, jól áttekinthetően. A sikeres CV-írás további szempontjai kapcsán számos erre szakosodott internetes oldal segíti az érdeklődőket, illetve a különböző állásbörzéken is gyakran van CV-tanácsadás.

Szinte minden pályázat másik alapeleme a motivációs levél. Ennek a funkciója az, hogy sikeresen meggyőzze a pályázatot kiíró szervezetet, pontosabban a pályázatunk értékelőit arról, hogy 1, egyértelműen megfelelően felkészült, komoly jelöltek vagyunk. 2, egyértelműen indokolt minket támogatni, mivel ez az általunk világosan leírt módon konkrétan és jelentős mértékben segíti a szakmai pályánkat, illetve fejlődésünket, és ezzel hozzájárul a kiíró fél általános céljainak a teljesüléséhez. 3, egyértelmű, hogy az adott mobilitási projekt a támogatás nélkül nem lenne megvalósítható.

A pénzükből bármilyen kiválasztott területen (környezetvédelem, magyar-mexikói tudományos kapcsolatok fejlesztése, a kárpát-medencei hagyományos népi építészet megőrzése stb.) végzett, illetve végzendő egyéni erőfeszítések támogatásával alapvetően az adott célt, illetve áttételesen a közjót szolgálni kívánó különböző adományozók jogos igénye,

hogy azokat a pályázókat támogassák, akikről a jelentkezési anyaguk alapján úgy gondolják, hogy ezt az elvárásukat a legjobban teljesítik. Magyarán a motivációs levélben nem, illetve nem csak azt kell kifejezni, hogy nekünk miért lenne nagyon jó és hasznos, ha megkapnánk az adott támogatást, hanem azt, hogy a kiíró szempontjából miért éri meg minket támogatni: például ha az adott szervezet támogatásával ki szeretnénk menni egy svájci erdészeti kutatóútra, hogy elsajátítsuk az ott elérhető szaktudást, akkor az egyéni fejlődésünkre gyakorolt pozitív hatás mellett érdemes hangsúlyozni ennek a potenciális hasznait a magyar erdészeti ágazat számára, például, hogy az adott tudást várhatóan valamelyik hazai nemzeti parkban (ahol egyébként sok hasonló védett fa található stb.) is hasznosítani lehet majd.

Számos pályázat esetében a kiválasztást végző testület a minimális feltételeket elérő pályázók közül nagyjából saját belátása szerint választhatja ki a támogatandó személyeket. A jó motivációs levél tehát döntő jelentőségű lehet. Előfordulhat, hogy hiába vagyunk egy másik jelöltnél szakmailag felkészültebbek, ha ő meggyőzőbben tudja elmagyarázni, hogy miért érdemes az ő mobilitását támogatni, akkor nem a mi pályázatunkat fogják választani. Egy jó motivációs levél megírásához ezért alaposan tájékozódni kell a kiíró szervezetről, átolvasni a honlapjukat, a közzétett publikációikat stb, és átgondolni, hogy milyen, a mi pályázatunk kapcsán is releváns szempontok lehetnek különösen fontosak számukra.

Ha egy kiírás egyértelműen felsorolja az ideális pályázóval szemben támasztott elvárásokat, akkor a motivációs levélben lehetőség szerint ezek mindegyikére térjünk ki, vagy legalábbis ne maradjunk nagyon egyoldalúak. Ha például egy kutatási ösztöndíj felhívásában az is szerepel, hogy az intenzív tudományos munka mellett elvárás az ösztöndíjasok aktív részvétele a helyi közösségi életben és az egyetem által szervezett rendszeres kutatói készségfejlesztő workshopokon, akkor nem feltétlenül szerencsés a motivációs levélben azt hangoztatni, hogy mi márpedig nyitástól zárásig a könyvtárban, illetve laboratóriumban akarunk dolgozni, akkor sem, ha az egyéb „csatolt részek” valóban nem érdekelnek minket különösebben. Nyilván, ha elnyerjük az adott ösztöndíjat és a helyszínen vagyunk, akkor lesz bizonyos mozgástér arra, hogy ne vegyünk részt minden egyes ajánlott programon, ha azok nem relevánsak számunkra, de egyoldalúan biztosan nem lehet negligálni egy, a kiírásban egyértelműen szereplő elvárást. Ha valamilyen feltétel számunkra egyáltalán nem elfogadható, akkor keressünk egy másik pályázatot. Ha viszont összességében elfogadhatók az elvárások, akkor a motivációs levélben is célszerű megemlíteni, hogy (a példánál maradva) nagyon nyitottak vagyunk, és rendkívül hasznos szakmai fejlődési lehetőségnek tekintjük a készségfejlesztő workshopokon való részvételt.

Bármilyen pályázat anyagának az összeállítása előtt érdemes átgondolni, hogy mekkora erőfeszítés lehet szükséges a sikerhez. Egy bölcs mondás szerint nem a medvénél kell gyorsabbnak lenni, hanem a leglassabb embernél, aki fut előle. Ha egy szakmai kirándulásra 20-an is mehetnek a karról, akkor nem biztos, hogy álmatlanul kell töltenünk a jelentkezési határidő előtti éjszakát, hogy kigyomláljuk a kész anyagunk nyelvhelyességi hibáit. Ha viszont egy egész éves jól fizetett amerikai vendégoktatói pozícióra pályázunk, amire egyetlen hely van csak, akkor adott esetben ugyanez erősen megfontolandó lehet.²³³

²³³ Ennek kapcsán egy tipp: ha egy olyan pályázati lehetőséget találunk, amire mi is biztosan jelentkezni szeretnénk, és a résztvevői létszám erősen limitált (pl. Magyarországról összesen 2 fő jöhet), akkor azt a lehetőséget nem feltétlenül ajánlott minden barátunknak és ismerősünknek továbbítani. Könnyen lehet ugyanis, hogy több ismerősünknek összjön majd a dolog, nekünk meg pont nem. Velem előfordult már ilyen helyzet úgy is, hogy a „vesztése”, illetve a „kedvezményezettje” voltam, és mindkétszer elég kellemetlen volt később az adott kollégával arról beszélgetni, hogy milyen volt az a program, amiről a másiktól értesültünk, ő maga viszont nem jutott ki rá. Úgyhogy ha pályázunk valamilyen limitált létszámú dologra, akkor az ismerőseinknek inkább a jövő évi jelentkezést ajánljuk, ha mi már pozitív tapasztalatokkal jöttünk vissza. Ha mi nem akarunk jelentkezni valamire, de több kollégának, ismerősnek releváns lehet, akkor viszont továbbítsuk a vonatkozó információt, hátha ők hasznát látják. Egyrészt ez önmagában is szép dolog, másrészt később hasonló esetben jó eséllyel mi is eszükbe jutunk majd. Nagyjából két éve például egy lengyel kolléganőnek továbbítottam egy krakkói felhívást.

Minden kidolgozandó pályázatnak célszerű saját almappát csinálni, abban gyűjtve az elvárt elemeket. Mivel a teljes anyagot jellemzően egy PDF dokumentumba kell a végén összefűzni, ajánlott az egyes elemeket úgy elnevezni, hogy a fájl neve a pályázati anyagban elvárt helyével kezdődjön, például: 1_jelentkezési lap, 2_CV, stb. Így a végén sokkal gyorsabb lesz összerakni az elvárt formátumú pályázatot. Ha rossz sorrendben szerepelnek a fájlban a különböző anyagok, akár az egész pályázatot visszadobhatják formai meg nem felelés miatt.

Ahogy gyűlik a készülő anyag, érdemes időnként biztonsági mentéseket csinálni. Nyilván elég bosszantó lenne, ha azért buknánk el egy ausztráliai vendégoktatói státuszt, mert a határidő előtt egy nappal tönkrement a gépünk, és nem tudjuk már újraírni az anyagot.

Ha egy pályázathoz ajánlást, illetve ajánlásokat kell csatolni, érdemes lehet először az általunk ismert legnagyobb nevekhez fordulni, mivel a pályáztató is jobb eséllyel hallott róluk, mint a minket esetleg jobban ismerő, és így személyre szabottabb, meggyőzőbb ajánlást írni tudó tanárainkról, idősebb kollégáinkról. Kivéve persze, ha biztosan tudjuk, hogy az adott ajánló személyt ismerik a kiírók, mivel pár éve ő is részt vett a vonatkozó programban, stb. Ilyen esetben az adott tanársegéd ajánlása akár nagyobb segítség is lehet, mint egy Magyarországon jól ismert professzoré.

Ha elkészült a teljes pályázat, és (meglepő módon) nem csak fél óra maradt a beadási határidőig, akkor mindenképp érdemes némi pihenés után alaposan újraolvasni az egészet. Biztosan lesznek benne elírások, véletlenül kétszer szereplő szavak, egyeztetési hibák, hiányzó állítmányok stb. Ha olyan szerencsés helyzetben vagyunk, hogy van olyan anyanyelvi ismerősünk, aki hajlandó átnézni a pályázatunkat, és erre idő is van a leadás előtt, nagyon hasznos segítséget kaphatunk. Egy anyanyelvi olvasó jelezni tudja nekünk, ha egy-egy rész nem egyértelmű, vagy esetleg egészen érthetetlen, nevetségesen hangzik, stb. A hibák és a lehetséges korrekciók jelzése mellett az esetleges javításokat azonban nekünk magunknak kell elvégeznünk. Más által elvégzett teljes korrekciót nem ajánlok senkinek. Egyrészt, ha túl tökéletes a szöveg, még az a gyanú is felmerülhet, hogy nem is mi írtuk, másrészt jobb, ha a pályáztató reális képet kap a nyelvtudásunkról. Az egyértelmű hibákat, elírásokat persze jó kiszedni, de az nem baj, ha már az elején egyértelmű, hogy bár a pályázó használható szintű tudással rendelkezik, azért nem perfekt, minden nüanszt ismerő anyanyelvi szint nyilvánvalóan nem várható tőle.

Számos pályázat esetében az írásos anyaguk alapján továbbjutó jelöltek közül egy szóbeli meghallgatáson választják ki a nyertes pályázókat. Ehhez kapcsolódóan két dolgot tudok javasolni. Az egyik az, hogy ha ismert a bizottság tagjainak a névsora, érdemes egy internetes kereséssel ellenőrizni, hogy kikről van szó, és átgondolni, hogy a mi tapasztalataink közül mi érdekelheti őket leginkább, adott esetben mit lehet érdemes szóba hozni. A másik, hogy akármilyen szerepel is a szóbeli fordulóra szóló meghívóban, mindenképpen abból kell kiindulni, hogy a velünk szemben ülőknek fogalma sincs arról, hogy kik vagyunk, és hogy pontosan mi van a pályázatunkban. Lehetséges, hogy korábban tényleg elolvasták, de a sok pályázó között úgysem tudják megjegyezni, hogy ki kicsoda és mit írt konkrétan, de az is lehet, hogy annak ellenére, hogy jó eséllyel ott lesz előttük az anyagunk kinyomtatva, egyáltalán bele se néztek. Vannak olyan zsűrizők, akik még akkor sem olvassák el az egyes pályázatokat, ha ezt az őket felkérő kiíró kimondottan szeretné, mondván, hogy a szóbelin úgyis kiderül, ki mennyire kompetens, és minek legyenek egyes jelöltekkel szemben az írott anyag alapján pozitívan vagy negatívan elfogultak. A lényeg mindenesetre az, hogy minden rólunk és az anyagunkról szóló releváns információt helyben is teljes egészében el kell mondanunk.

Jelezte, hogy köszöni, észben tartja, de most nem aktuális, aztán néhány nap múlva elküldte azt kiírást, amivel egy hétre kimehettem Greifswaldba. Úgyhogy a „jótett helyébe jót várj” időnként tényleg működik.

És akkor még egy gondolat a sikertelen pályázatokról. Természetesen nagyon elszomorító tud lenni, ha arról jön értesítés, hogy nem sikerült a dolog. Főleg akkor, ha egyébként sokat dolgoztunk rajta és valószínűnek is tűnt a siker. Túl sokat azonban nem érdemes rágódni a kudarcokon. Először is, a sikertelen pályázati anyag is olyan, mint más hulladékok: egy jelentős része újrahasznosítható. Minél többször ír például valaki motivációs levelet, az újabbakhoz egyre kevesebb energia kell, mivel egyre több kész formula, hasonló helyzetre vonatkozó megfogalmazás áll már rendelkezésre. És ha figyel az ember, mindig lesz is valamilyen következő lehetőség. Az elmúlt években elég sok mindenre jelentkeztem, ami hasznosnak vagy érdekesnek tűnt a szakterületem kapcsán. Abban sem vagyok biztos, hogy legalább minden második anyagom nyert-e. Valami nekem jött össze, más dolgok meg másoknak. Remélhetőleg mindenkinek pont az, ami valóban hasznos volt neki.

Állítólag a dalai láma gondolata, ha egy sikertelen pályázat miatt csalódott valaki, érdemes felidéznie: *„Remember that not getting what you want is sometimes a wonderful stroke of Luck”*.



E kérdéskör kapcsán először is két hozzáállásbeli, vagy mondjuk úgy, pszichológiai vonatkozású dologra szeretnék kitérni.

Az egyik egyszerűen az, hogy az általában hosszadalmas pályázati folyamat, illetve a gyakran bosszantó, vagy akár dühítő elemeket tartalmazó kötelező adminisztráció kapcsán sosem szabad elfelejteni a végcélt és tudatosítani kell azt, hogy ehhez képest a felmerülő problémák igazából mennyire jelentéktelenek.

Nyilván senkinek sem az a hobbija, hogy az európai egészségbiztosítási kártyáját vagy éppen az érettségijét szkennelgesse, hosszú on-line jelentkezési lapokat töltsön ki, majd az egészet kinyomtatva és aláírva ajánlószelvénnel elküldje a megadott címre, vagy olyan igazolványképet csináltasson magáról, amin úgy kell beállnia, hogy bizonyos szögből az egyik füle is egészében látható legyen²³⁴, vagy esetleg, hogy sürgősen arról nyilatkozzon, hogy a hónapok múlva kezdődő kinti tartózkodása alatt esedékes ösztöndíjas-találkozón igényel-e vegetáriánus menüt. Ezeknek és a többi hasonló adminisztratív körnek az eredménye azonban optimális esetben az, hogy az ember komoly anyagi támogatással huzamosabb ideig olyan tevékenységet végezhet egy külföldi intézményben, ami később nagyon sokban előre viheti a szakmai pályáján, és ami kapcsán jó esetben sok kellemes élményt is gyűjthet. Úgyhogy: türelem és kitartás. Ilyen jelentéktelen bosszúságokon, még ha sok is van belőlük, már nem múlhat a siker.

A másik hasonló dolog a sikeres külföldi szerepléshez szükséges önbizalom és magabiztosság kérdése. A legtöbb magyar hallgató (és talán oktató is) a nálunk nagyobb, gazdagabb és fejlettebb országokba (főleg első alkalommal) elég komoly bizonytalanságokkal és félelmekkel utazik ki. Szeretném jelezni, hogy ennek (szerintem legalábbis) nincs igazán komoly alapja. Statisztikai szempontból nézve a tehetségek globálisan nyilván nagyjából hasonló mértékben oszlanak el, és egy nagyon szűk elitréteget leszámítva ők sem igazán mobilisak. Magyarán: egy jó színvonalú magyar intézménybe járó hallgató nyugodtan számíthat arra, hogy a legjobb nyugati intézményekbe kiutazva sem csak hozzá mérten zseninek számító társakkal lesz körülvéve.

²³⁴ Egy lengyel diákigazolványhoz ez kell. Hogy miért, azt senki nem tudta még megmondani nekem. A megfelelő fotó elkészítéséhez anno külön PDF-es segédletet küldtek.

Sok minden lesz nyilván, ami elsőre valóban frusztráló lehet: például az otthonihoz képest nagyságrendekkel gazdagabb állománnyal rendelkező szakkönyvtár, a jellemzően sokkal erősebb módszertani és szaknyelvi felkészültség, nemzetközi beágyazottság, kiváló intézményi marketing és persze úgy általában a lépten-nyomon látható, a hazaihoz képest hihetetlen forrásbőség. Ezek a dolgok azonban alapvetően csak egy keretet, „csomagolást” jelentenek. A körülmények biztosan sokkal jobbak, az intellektuális színvonal azonban nem feltétlenül annyival magasabb, mint azt a „csomagolást” látva kívülről elképzeljük. Mostanában például több alkalommal vettem részt közös programokon egy Oxfordban végzett külföldi kollégával. Természetesen a sztereotip elvárásoknak megfelelő jól szabott öltönyökben szokott megjelenni, csodálatos brit angolsággal beszél, egyértelműen értelmes és szellemileg nyitott, de egyébként a többi résztvevőhöz képest semmilyen intellektuálisan kiemelkedő megnyilvánulást nem tapasztaltam tőle. Bárhová is megy tehát egy magyar hallgató mondjuk az ELTE-ről, a Corvinsról, vagy éppen a Debreceni Egyetemről, olyan nagyon azért nem kell megilletődnie.

Persze, számos helyen érezni fogja, hogy az átlagnál kevesebb pénze van, bizonyos dolgokban jóval kevésbé felkészült és jellemzően nem tud olyan öntudatosan és proaktívan fellépni, a gondolatait előadni, mint a nyugati társai, akiket direkt felkészít erre az oktatási rendszerük. Ugyanakkor egy fontos területen szinte biztosan komoly előnyben is lesz: sokkal többet fog tudni a fogadó országról (és egyébként valószínűleg a szakterülete elméleti és történeti háttéréről is), mint bármelyik kinti kolléga Magyarországról, illetve az egész kelet-közép-európai térségről. Úgyhogy kedves kiutazó ösztöndíjasok: csak határozottan.

Mivel a különböző szakterületeken folytatott tanulmányokhoz vagy oktatói munkához kötődő sokféle lehetséges mobilitás specifikus szakmai tartalmához értelemszerűen nem tudok konkrét tanácsokat adni, a kinti tartózkodás előkészítése és megvalósítása kapcsán csak néhány olyan általános jellegű, szervezési, technikai vagy kulturális vonatkozású dologra térek ki, ami talán, főleg az első kiutazásukra készülők esetében, nem teljesen evidens, és bizonyos mértékig a mobilitás helyétől és típusától függetlenül az érdeklődő olvasók hasznára lehet. Ha valaki további gyakorlati részletekről is szeretne tájékozódni, az interneten számos tanácsadó oldalt és hallgatói beszámolót talál, amelyeknek általában az a nagy előnyük is megvan, hogy egy-egy adott helyre jellemző viszonyokról számolnak be részletesen: hogy lehet a legjobban eljutni Lisszabonba, mennyivel előbb érdemes jegyet foglalni, milyenek az ottani kollégiumok, egy őszi félévhez milyen ruhákat érdemes csomagolni, mennyi egy havi bérlet ára, stb.

Onnantól kezdve, hogy valaki elnyer egy mobilitási lehetőséget, többé-kevésbé folyamatos levelezésben lesz a fogadó (és ha valamilyen kétoldalú program keretében utazik ki, akkor ugyanígy a küldő) intézménye hallgatók, illetve oktatók fogadásáért, illetve küldéséért felelős munkatársával vagy munkatársaival. Ők küldik meg a tartózkodásunkhoz szükséges információkat, például hogy egy tanulmányi félév esetében meddig kell a tárgyainkat felvenni, hogy kell helyi diákigazolványt igényelni. Emellett fakultatív lehetőségeket fognak ajánlani. Bizonyos helyeken például szokás megkérdezni, hogy igényeljük-e, hogy a reptérről vagy a pályaudvarról elvigyenek minket a szállásunkra, szeretnénk-e helyi mentort, az első ottani hétvégén jövünk-e városnézésre, stb. Ezekre nem muszáj azonnal, pánikszerűen reagálni, általában jelzik is, hogy legkésőbb meddig szeretnének visszajelzést. A komolyan vehetőségünk érdekében érdemes minden kérdést alaposan átgondolni, hogy később ne kelljen módosítani a válaszunkon. Szükség esetén nyugodtan lehet további információkat kérni. A nemzetközi koordinátorok egyik fő feladata éppen a beérkező külföldiek és a kiutazó saját hallgatók tájékoztatása a különböző felmerülő kérdések kapcsán.

A legtöbbeknek ez valószínűleg alapvető, de azért jelzem: érdemes a velünk levelező munkatársakkal udvariasan kommunikálni, értsd: ha segített valamiben, azt megköszönjük, az e-mail elején megszólítjuk, a végén elköszönünk. Egy nemzetközi iroda gyakornokaként engem anno meglepett, hogy némelyik hallgató mennyire semmibe veszi az ő sikeres mobilitását előkészítőket. Nyilván az ilyen ösztöndíjasok is megkapják a mindenkinek járó szükséges tudnivalókat, de nekik biztos, hogy senki nem fog magától bármilyen hasznos többletinformációt küldeni.

A fogadó intézmény adminisztratív személyzetével egyébként a teljes tartózkodás alatt érdemes jó viszonyt ápolni, mivel az egész ottlétünk sikere nagyon sokban rajtuk is múlik (időben kiállítják-e a szükséges papírjainkat, szólnak-e azonnal, ha valamilyen minket is érintő fontos változás van a programban, stb). Érkezéskor, és ha bármilyen ügyben be kell menni az irodába, érdemes pár mondatot beszélgetni (milyen volt az utunk, mit láttunk eddig a városból, szerintük hol lehet egy jót enni, stb), a helyi nyelven köszönni, egyáltalán kedvesnek, barátságosnak lenni, akkor is, ha egyes munkatársak esetleg nem feltétlenül ugyanígy állnak hozzánk. Ha úgy látjuk, hogy ez az adott helyen szokásos, sőt esetleg nem hivatalos elvárásnak számít, a tartózkodásunk végén esetleg valamilyen kisebb ajándékot (pl. valamilyen itthonról hozott desszert, ital vagy könyv, album) is adhatunk, hogy jó emlékekben őrizzenek meg minket (és biztosan megjöjjön majd a kint végzett tevékenységünkről szóló pecsétetes igazolás külön e-mailek és telefonok nélkül is).

Sokak számára biztosan nagy dilemma lesz a megfelelő szállás kiválasztása, azon belül is a kollégium vagy albérlet kérdés. A valószínűleg jelentős árkülönbség mellett több más szempontot is érdemes mérlegelni. Aki a kinti tartózkodása alatt intenzív társasági életet tervez, szívesen ismerkedne, annak az anyagiaktól függetlenül is jobb választás lehet egy kollégium, ahol akár több száz más hallgatóval élhet egy fedél alatt. Emellett sok kollégiumban van elfogadható színvonalú saját étkezdé, mosoda, edzőterem, sőt, ha szerencsénk van, még ingyenesen használható csocsóasztal is.

Viszont ha valakinek nincsenek a kollégiumi élettel kapcsolatban itthonról is tapasztalatai, akkor komoly sokkémények is érhetik. Először is, a konkrét helytől függetlenül a kollégium honlapján látható fényképek és a valóság között általában 5-10 év intenzív használat van. Ahol a takarítás a lakók feladata, ott a tisztasággal is jelentős problémák lehetnek. És hiába minden belépőkártya, portaszolgálat és kamera, kisebb-nagyobb dolgok (főleg a közös hűtőben tárolt élelmiszer) időnként azért eltűnnek. Utólag persze a kellemetlenségek többsége szórakoztató anekdotává szelídül, de az ott töltött első hetekben nem feltétlenül vicces, ha némelyik lakótársunk rendszeresen sáros bakancssal megy fogat mosni, vagy hajnali négykor még énekelni támad kedve. Úgyhogy a szállás kérdése mindenki részéről komoly egyéni mérlegelést igényel.

Bármelyik országba készülünk is, ha a kiutazásig van erre időnk, szerintem érdemes egy-két rövidebb könyvet vagy cikket (vagy legalább a vonatkozó Wikipédia-oldalt) elolvasni az adott ország történetéről és a legfontosabb jelenlegi adatairól, hogy helyben kicsit tájékozottabbak legyünk, és jobban megértsük az ottani viszonyokat.

A kiutazás előtt, ha van még jogviszonyunk, érdemes kiváltani a nemzetközi diákigazolványt (ISIC), mivel sokkal több helyen elfogadják, mint a magyart. A kártya díját már egy-egy drágább belépő (pl. a Kreml vagy a népszerű stuttgarti Wilhelma állatkert) árának a megfizetése önmagában visszahozza. Az EU-tagság egyébként vendéghallgatóként is nagy előny, mivel az állampolgárság szerinti diszkrimináció tilalmára tekintettel egy magyar diák is minden olyan helyre ingyen mehet be, ahova az adott állam saját hallgatói, például Athénban az összes ókori romterületre.

A kiutazásra készülve vagy az érkezés utáni napokban érdemes áttekinteni a helyi turisztikai információs központ honlapját, illetve az irodájukból (általában ingyenes)

városterképet és különböző tájékoztató kiadványokat szerezni, és ezek alapján összesíteni, hogy a tartózkodásunk alatt lehetőség szerint miket akarunk megnézni.

Ezen a ponton szeretném ismét hangsúlyozni, hogy egy-egy városban, illetve országban megszerzett alapos helyismeret szakmailag is kifizetődő lehet, akár komoly karrier előnyöket jelenthet, különösen akkor, ha ez a helyismeret Magyarországon kimondottan ritkának számít, és a helyi nyelv valamilyen szintű ismerete is társul hozzá.

Emellett egy külföldi nagyváros ismerete az onnan érkező kollégákkal is jelentősen segítheti a kapcsolatépítést. Szerintem egy első találkozás alkalmával kevés jobb „small talk” téma van az illető városánál, ha a bemutatkozáskor megtudtuk róla, hogy honnan érkezett: mikor jártunk ott, és miért, mi tetszett nekünk, mi volt esetleg meglepő vagy vicces, stb. Ha esetleg kiderül, hogy voltunk abban az intézményben, ahol ők dolgoznak, vagy két utcával odébb laktunk és ugyanott szoktunk vásárolni, akkor hamar meg lehet találni a közös hangot.

Varsó, Bécs és Stuttgart vonatkozásában nekem nagyon pozitív tapasztalataim vannak azzal kapcsolatban, hogy a helyiek mennyire értékelik, ha egy budapesti kolléga nagyjából tényleg tudja, hogy „nálunk mi merre van”. Egy montenegrói politológus pedig minden magyar ismerőst azonnal le tudja nyűgözni: a több hónapos budapesti szakmai gyakorlata alatt nem csak rengeteg szót tanult meg, hanem egész mondatokat is megjegyzett: „A Blaha Lujza ter következik”. Hihetetlen. Biztos, hogy ha bármikor ő keresne meg valamilyen magyar vonatkozású szakmai kérdéssel, akkor tőlem telhetően segítenék neki. Úgyhogy mindenkit csak hasonlókra tudok biztatni bármely országban. Szerencsés esetben akár meglepően sokat is köszönhetünk majd az ilyen jellegű tudásunknak.

Egy tanulmányi félév esetében, ha ez kivitelezhető, mindenkinek azt javaslom, hogy négy (vagy kevés, sok kredites tárgy választása esetén akár három) napba próbálja összesűriteni az egyetemi teendőket. Így a hét egyes napjai biztosan elég fárasztóak lesznek, ugyanakkor cserébe sokkal több idő és lehetőség áll majd rendelkezésre a város és a környék felfedezésére, illetve társasági programokra. Ha egy nap csak egy tárgyunk van délután 2-kor, akkor az adott nap biztosan nem lesz túl megterhelő, viszont szabadidős programokra is csak korlátozottan lehet majd használni. Valamit valamiért.

Bárhová megyünk hosszabb időre, mindenképp javasolt legalább a helyi nyelv kiejtésének és néhány hasznos kifejezésnek a megtanulása, mivel ez sokat segíthet a mindennapokban, már csak azért is, mert a helyiek értékelni fogják az ilyen módon is megadott tiszteletet. Általános szabályként érdemes abból kiindulni, hogy amit az ember Magyarországon szimpatikusnak vagy éppen sértőnek és lekezelőnek találna egy külföldi részéről, azt jó eséllyel másutt is annak fogják. Egy minimális nyelvtudás egyébként már abban is sokat segít, hogy egyes élelmesebb helyiek kevésbé próbálják meg átverni az embert. Aki láthatóan egy szót sem tud, az gyakrabban fog magasabb árakkal, kedvezőtlenebb árfolyamokkal találkozni, és nem csak távoli, egzotikusabb helyeken. Anno például Varsóban is több látható jele volt annak, hogy a lengyelül egyáltalán nem értő „pénzes” Erasmus-hallgatóságnak a különböző szolgáltatók hajlamosak jóval magasabb áron ajánlani mindent, a saját szempontjukból némileg jogosan abból kiindulva, hogy „nekik még így is olcsó”. Egy-egy azonos tartalmú buszos kirándulás lengyel hallgatóknak meghirdetve például nagyjából feleannyiba került az Erasmus-hallgatóknak szervezettéhez képest. Akinek némely nyugati társakkal ellentétben nem teljesen mindegy, hogy mi mennyibe kerül a kinti tartózkodása során, annak nem árt figyelnie, hogy valaminek az ára nem tűnik-e irreálisan magasnak.

A külföldi tartózkodás során folyamatosan érdemes feljegyezni (illetve lefotózni) minden olyan dolgot, eszünkbe jutó ötletet, ami később hasznos lehet. Enélkül biztosan elfelejtjük, pedig lehet, hogy nagyon jól jönne majd egy későbbi munkánkhoz, egy fotópályázathoz, bármihez.

A hosszabb vagy rövidebb szakmai utak során bizonyára többször elő fog fordulni, hogy valami olyasmit hozunk szóba, amit egy külföldi ismerős vagy kolléga valamiért

érdekesnek talál (pl. egy magyar zenemű, egy közös fotónk az előző napi kirándulásról, vagy éppen szerencsés esetben egy saját korábbi publikációnk, ami egy aktuális kutatása kapcsán érdeklő), és rögtön meg is ígérjük neki, hogy természetesen majd átküldjük, belinkeljük, stb. Ezeket az ígéreteket is, amint lehet, fel kell írni, és amikor erre alkalmunk lesz, be is váltani. Ha ezeket elfelejtjük, általában az se nagy baj, jó eséllyel nem fogja senki számon kérni rajtunk, ha esetleg később találkozunk, hogy valami kisebb jelentőségű dolgot nem küldtünk el neki, de mindenképpen nagyon pozitív, ha tartjuk a szavunkat: megbízható, korrekt, őt komolyan vevő partnerként maradunk meg az emlékezetében. Lehet, hogy akár több évvel később is sokkal nyitottabban fog reagálni, ha megkeressük valamilyen ügyben, mint az anno megígért angol nyelvű cikk elküldése nélkül.

A hasznos ötletek, meglátások és a különböző embereknek tett ígérek felírása mellett szerintem minden nap végén érdemes legalább nagyjából rögzíteni, hogy mi volt az adott napi program. A tartózkodásunk végén írandó beszámoló készítésekor nagyon sokat fog segíteni abban, hogy összesíteni tudjuk, hogy hány szakmai rendezvényen voltunk, milyen intézményeket kerestünk fel, stb. Illetve később is bármikor érdekes lehet átfutni például egy Erasmus-félév feljegyzéseit. Ha van egy kézzel írt vagy elektronikus naplónk, sokkal jobban meg fognak maradni az emlékeink is: áprilisban vagy májusban volt az a kirándulás? Kik jöttek még a csoportból? Hogy hívták azt az óvárosi sörözőt, ahol 4 x 1,25 deci, különböző fajta sört tartalmazó „kóstoló csomagot” is lehet rendelni? Stb.

Sok külföldi időszokról írt, lelkes hangú hallgatói beszámolóban olvasható, hogy az illető életre szóló barátságokat kötött, és milyen jó érzés, hogy tudja, hogy a világ több pontján számítanak a látogatására, sőt ingyen szállás és ellátás várja majd. Szeretném mindenkinek jelezni, hogy ez csak abban az esetben van így, ha továbbra is, komoly időt és energiát áldozva erre, rendszeres marad a kapcsolattartás. Ez azonban az esetek többségében valószínűleg nem így lesz. Otthon mindenkit várják a szokásos feladatai, a családja és a baráti köre, a közös élmények pedig egyre távolabbiak lesznek. Ez egy természetes folyamat, kutatások szerint az ember csak egy bizonyos nagyságú csoporttal tud intenzíven kapcsolatot tartani. Érdemes belegondolni, hogy a középiskolai vagy egyetemi barátok közül hányan vannak meg ma is: vannak, akik eltűntek, mások meg jöttek helyettük. Minden és mindenki sajnos nem fér bele az életbe.

A különböző külföldi programokon valóban nagyon sok helyről érkező embereket lehet megismerni: a könyv kapcsán most megszámloltam, és 25 országból vannak Facebook-ismerőseim, pedig nem vagyok különösebben aktív felhasználó, és nem is jelölök be azonnal mindenkit egy kézfogás után. A számszerűen sok külföldi ismerős közt azonban viszonylag kevés olyan van, akivel érdemben tartom is kapcsolatot.

Ha valaki úgy jön haza valahonnan, hogy tényleg több országban szívesen látott vendég, és ő is szívesen meghívna másokat, azt javaslom, hogy ezeket a látogatásokat mielőbb realizálja is. Két-három év múlva az adott ismerősünk valószínűleg már csak egy közös kávézásra fog meginvitálni, ha véletlenül épp a városában járunk, nem pedig többnapos vendéglátásra. És ha épp tele van munkával, a hivatlanul bejelentkező, évek óta nem látott külföldi ismerőseket szerintem a kedves olvasók nagy többsége is udvariasan leszerelné, akármit is írt anno az Erasmus-beszámolóban.

Néhány gondolat még kimondottan az oktatói mobilitás kapcsán. Szerintem minden oktatónak érdemes törekednie arra, hogy minél több, a szakterületéhez kötődően fontos helyszínre eljusson, mikor oktatói mobilitás keretében külföldön jár: a közvetlen, személyes tapasztalatoknak köszönhetően az óráin hitelesebben és nagyobb átéléssel, kinti „sztorikkal” tud majd beszélni ezekről a hallgatóinak, illusztrációképpen akár a saját maga által készített fotókat és videókat is felhasználva. Mert például nyilván lehet valaki elismert ókortörténész úgy is, hogy sosem járt azokon a helyeken, amelyekről az általa elemzett források szólnak, de egyértelmű, hogy jelentős többletértéke lesz annak, ha minél több fontos történelmi helyszínre

személyesen is eljut, egyszerűen azért, mert az empirikus tapasztalatok, a témánk saját helyszíni „megélése” a tudás egy másfajta minőségét jelentik.

Ha a hallgatók látják, hogy egy adott témához nekünk személy szerint is közünk van, sokkal meggyőzőbb lesz számukra, amit tőlünk hallanak róla. Minden diszciplínának megvannak a maguk „ikonikus” helyszínei: a terület leghíresebb művelőinek szülőházai, a hely, ahol dolgoztak, a gyár, ahol az első prototípus elkészült valamiből, stb.

Egy gyakorlati tipp: ha ez időben megoldható, érdemes úgy megszervezni a rövidebb szakmai utakat, hogy oda, illetve visszafelé utazva útba tudjunk ejteni valamilyen számunkra érdekes helyszínt. Az átszállásokat is érdemes úgy megtervezni, hogy legyen pár szabad óránk az adott városban, ha még nem jártunk ott. Ha egy megadott összegig úgyis mindenkinek térítik az útiköltségeket, akkor a program szervezőinek teljesen mindegy, ha például Budapestről Rostockba utazva nem Berlinben, hanem Drezdában szállunk át, mert ott még nem jártunk korábban. És az sem fogja érdekelni őket, hogy az átszállásra szánt idő nem 25 perc volt, hanem 7-8 óra.

Végezetül egy etikai vonatkozás: attól az oktatótól, aki saját maga is érdeklődik a mobilitási lehetőségek iránt, a szakmai fejlődése szempontjából fontosnak tartja az oktatói mobilitásban való részvételét, hallgatói oldalról jogosan várható el, hogy tőle telhetően támogassa a hallgatók mobilitását is. Ha egy-egy hallgató egy külföldi félév vagy szakmai gyakorlat miatt egyéni tanrendet, későbbi vagy korábbi vizsgaidőpontot kér, hogy csúszás nélkül teljesíthessen egy adott kurzust, illetve ekvivalens tárgyat szeretne elismertetni, azt a méltányolhatóság maximális határáig segítsék, és ne negatívan, büntető jelleggel álljanak hozzá. Egészséges önértékeléssel minden oktató számára egyértelműnek kell lennie, hogy a hallgatói számára milyen sok szakmai hozadéka lehet egy-egy külföldi ösztöndíjnak, amelyre senki nem azért jelentkezett, hogy pont az ő valamelyik tantárgyát „ellőgja”.



Nem tartozik a hallgatói és oktatási mobilitás szűkebben értelmezett témakörébe, de mivel a saját pozitív tapasztalataim alapján azt látom, hogy sok olyan dolog van, ami, ha gyerekként és fiatal diákként megadatik valakinek, akkor utána jóval nagyobb esélye lesz arra, hogy sikeresen vegyen részt hallgatói, illetve később akár oktatói mobilitási programokban, néhány konkrét javaslattal szeretnék segíteni azoknak a szülőknek, akik arra törekcsenek, hogy a gyerekeiknek ezen a téren is minél nagyobb támogatást adjanak.

A legelső megfontolandó dolog szerintem maga a névadás. Szerencsés, ha valakinek olyan neve van, amit többé-kevésbé külföldön is ki lehet ejteni és nagy valószínűséggel megállapítható belőle az illető személy neve. Természetesen senkit nem szeretnék lebeszélalni arról, hogy például Szabolcsnak, Zsoltnak vagy Csabának nevezze a gyermekét, ha ezek a nevek tetszenek neki legjobban, de ilyen, külföldön nem létező, illetve félreértelmezhető (a Csaba névről például az -a végződés alapján a legtöbb helyen azt hiszik, hogy női név) nevek választása esetén szerintem érdemes lehet a gyermeknek egy külföldön is „dekódolható” második keresztnévet is adni. Ez a külföldi tartózkodásoknál sokat segíthet abban, hogy a szervezők például a megfelelő szobába osszanak valakit, illetve lehetőséget ad arra, hogy azok a külföldiek, akik nem boldogulnak az első keresztnévvel, érthetően meg tudják őt szólítani.²³⁵

Ha egy-egy új külföldi ismerőssel beszélgetve azt tapasztaljuk, hogy a vezeték- vagy a keresztnévünk mosolyt vagy akár nevetést vált ki, érdemes kideríteni, hogy mit jelentenek az illető anyanyelvén, hogy később ne érjen minket meglepetés, ha az adott nyelv beszélőivel van dolgunk. A Vágó név (ékezetek nélkül) spanyolul például azt jelenti, hogy lusta. Ezt a spanyol nyelvűek bemutatkozáskor általában szórakoztatónak találják. Úgy, hogy tudom, miről van szó, már én is.

Nagyon sokat tehetünk egy gyerek földrajzi tájékozottságáért egyszerűen azzal, ha a szobájában az ágyánál vagy az asztalánál kirakunk egy falitérképet. Nálam egy, a 90-es évek elejéről származó, „Európa új arca” feliratú HVG-melléklet Európa-térkép volt a falon. Sosem

²³⁵ Az európaiak számára megjegyezhetetlen nevekkal rendelkező ázsiai vendéghallgatók például gyakran választanak maguknak egy nyugati „művésznevet”. Nekem is van egy-két kedves kínai ismerősöm, akiket egyébként fogalmam sincs, hogy pontosan hogy hívnak, mivel mindenki Rebeccának vagy Dustinnak szólítja őket.

akartam direkt megtanulni a tartalmát, de mivel mindig szem előtt volt, az első általános iskolai földrajz órákra már az összes európai országról tudtam, hogy nagyjából merre van és mi a fővárosa. Az Európai Bizottság magyarországi képviselőjénél ingyen is lehet egészen részletes, adatgazdag Európa-térképeket kapni, amit szöggel vagy ragasztóval kirakhat otthon az ember. Semmibe sem kerül, de nagyon hasznos. Pár ezertől sok ezer forintig terjedően pedig rengeteg különböző méretű keretezett vagy lécezett fal, illetve asztallapra való, fóliázott Magyarország, Európa- és világtérképeket lehet kapni ízlés és pénztárca szerint. Szerintem mindegyik jó befektetés.

A gyerekek mobilitási felkészültsége szempontból kiemelkedő jelentősége van annak, hogy egy-egy család kirándul, illetve utazik-e rendszeresen, és a gyerekeknek ily módon van-e lehetőségük megtapasztalni, hogy nincs abban semmi rendkívüli vagy félelmetes, ha időlegesen olyan környezetbe kerül az ember, ahol nem magyarul beszélnek és némileg mások a szokások. A családi utazások, egy-egy nyaralás vagy kirándulás a fapados járatok, olcsó távolsági buszok és az interneten foglalható hostelek és kiadó szobák világában eleve nem feltétlenül nagyon drága dolog, meg persze lehet más helyett ezt ajándékozni. Egy gyerek 15. születésnapjára például nagyobb ajándék lehet egy közös hosszúhétvége Krakkóban, mint egy újabb kütyü.

Sokkal magabiztosabb lesz külföldön egyetemi hallgatóként is az a gyerek, aki általános és középiskolás korában legalább néhány közeli, könnyen elérhető külföldi nagyvárosban²³⁶ járt már, ült repülőn, nyaralt néhányszor valamelyik viszonylag közeli tengerparton. Ha valaki olyan szerencsés, hogy ennél egzotikusabb úti célokra is futja, lehetőség szerint a gyerekeit is vigye magával, sokat segít nekik ezzel. Akinek vannak külföldön élő, illetve dolgozó rokonai, családtagjai, annak érdemes hosszabb-rövidebb időre kiküldenie hozzájuk a nagyobb gyerekeket valamelyik szünetben. Hadd próbálják ki nagyobb tét nélkül, hogy egyedül átvonatoznak egy-két országon, jegyet vesznek, stb. És persze hadd lássák, hadd ismerjék meg az adott helyet, ahol a rokonaik élnek.

A nem budapesti olvasóknak külön szeretném a figyelmébe ajánlani, hogy akár szeretik a fővárost, akár nem, a gyerekekkel szerintem időnként mindenképp érdemes egy-egy budapesti látogatást szervezni. Egyrészt, ha esetleg itt terveznek tovább tanulni, akkor eleve jó, ha lesz konkrét helyismeretük, ha pedig nem, de később terveznek mobilitást egy külföldi nagyvárosba, mindenképp jobb, ha hazai közegben szembesülnek ezzel az élménnyel. Aki úgy megy ki mondjuk egy berlini félévre, hogy előtte nem volt legalább néhányszor Budapesten, és nem utazott csúcsidőben a tömött metróra vagy a nagykörúti villamoson, akkor annak elsőre elég nyomasztó lehet egy Budapestnél is jóval forgalmasabb és zajosabb életet élő hely. Budapest egy jó lehetőség arra, hogy Magyarországról senkinek se kelljen komolyabb komplexusokkal kimennie valahova: Európa TOP10 városának egyike az már valami, ha azt ismerjük, különösebben nem kell megijedni másutt sem. A Duna-parton sétálva egy szlovák ismerős rezignáltan említette egyszer: „*You are so lucky, you have Budapest. In Slovakia everything is small*”. Belegondolva, a legtehetségesebb, legrátermettebb szlovák hallgatónak is csak egy metró nélküli félmillió város az igazodási pont, neki adott esetben elég félelmetes élmény lehet, mikor először megy le a berlini metróba. Úgyhogy ha már olyan szerencsések vagyunk, hogy van egy európai szinten komolyan vehető nagyvárosunk, szerintem mindenkinek érdemes ezt kihasználnia mobilitási felkészítésként, illetve felkészülésként is. Már csak azért is, mert elég kellemetlen csend állhat be az országból jellemzően sajnos csak Budapestet ismerő külföldiekkel folytatott beszélgetésekben, ha kiderül, hogy valaki, aki Magyarországról jött, nem tud semmit a fővárosáról, sőt esetleg soha nem is járt ott.

²³⁶ Az „örök klasszikus” Bécsbe rendszeresen is érdemes kijárni, apránként felfedezve a magyar vonatkozásokban is gazdag kulturális örökségét. De például az itthon kevésbé ismert Brno vagy Zágráb és Szarajevó is nagyon hangulatos helyek, mindenképp ajánlott felkeresni őket.

A külföldi utakról, ha ezt a gyerekek szeretnék, érdemes nekik egy-két apró emléktárgyat venni, mivel ezzel is elevenebbek maradnak az adott helyhez kötődő emlékeik és a vonatkozó tudásuk. Az érdeklődőbb gyerekekkel érdemes lehet gyűjteni a meglátogatott országok aprópénzeit (a különböző nemzeti euró érmékhez gyűjtőalbum is kapható) és a kisebb címletű bankjegyeket, és ezek segítségével is fejleszteni lehet az adott hellyel kapcsolatos ismereteiket. Az osztrák egyeuróson Mozart van, aki egy nagyon híres zeneszerző, stb. Egy-egy ország meglátogatásakor érdemes néhány kifejezést a helyi nyelven is megtanulni²³⁷, illetve felhívni a gyerekek figyelmét az általunk ismert helyi sajátosságokra és érdekességekre, a környező országokban például a magyar történelmi emlékekre vonatkozóan.

Az utazással, külföldi tartózkodással kapcsolatos pozitív tapasztalatok biztosítása mellett a másik lényeges tényező a gyerekek nyelvtanulásának támogatása a család lehetőségeihez mérten. Legyen otthon minőségi egy- és kétnyelvű szótár, nyelvtani összefoglaló, társalgási zsebkönyvek, olyan kiadványok a célnyelven, amit a gyerek is szívesen olvas (pl. ismert könyvek rövidített, egyszerűsített összefoglalói), nézzen a család magyar vagy idegen nyelven feliratozott filmeket, és ha anyagilag van erre lehetőség, akkor érdemes nyelvtanfolyamokra vagy magántanárra is költeni, sőt valamilyen drága tárgy helyett a 18. születésnap vagy az érettségi alkalmából kiváló ajándék lehet egy külföldi nyári nyelvtanfolyam az egyetem előtt. Számos neves nyugati egyetem is szervez pár hetes intenzív önköltséges nyári nyelv- és országismereti kurzusokat. Szerintem elég jó belépő bárhol, ha egy 18-19 éves elsőéves CV-jében már az szerepel, hogy például Cambridge-ben vagy Dublinban fejlesztette az angoltudását.

Ha olyan iskolába jár a gyerek, vagy tagja olyan énekkarnak, tánccsoportnak, sportegyesületnek, stb, ahol lehetőség van külföldi kirándulásokon, fellépéseken, versenyeken, illetve diákcsereken részt venni, akkor érdemes motiválni, illetve segíteni, hogy valóban éljen is ezekkel a lehetőségekkel. Ha magas az önköltség, ebben az esetben is érdemes azt a gyerekeknek valamilyen alkalomra adott ajándékként kezelni. Néhány helyen egész félévekre, illetve tanévekre szóló diákcserek megvalósítása is lehetséges. Egy ilyenben való részvétel biztosan hatalmas előnyt jelent a későbbiekben a nyelvtudás és a kulturális tapasztalatok szerzése szempontjából, ugyanakkor érzelmileg rendkívül megterhelő is lehet a családtól való tartós távollét és az, hogy a kinti út után a diák valószínűleg nem tud majd visszatérni a régi osztályába és egy már összeszokott, számára viszont idegen, egy évfolyammal lejjebb járó osztályba kell itthon beilleszkednie. Ha a gyereket érdekli ilyen diákcsere, mindenképp érdemes átbeszélni vele, hogy a részvétel pontosan mivel járhat, és ezek ismeretében dönteni. Ha viszont a gyerek nem mutat érdeklődést, ilyen hosszabb diákcserét szerintem semmiképp sem szabad ráerőltetni a legjobb szándékkal sem.

Végezetül, a továbbtanulási tervek családi megbeszélésekor, ha hazai képzésekről van szó, mindenképpen érdemes a kiszemelt intézményekben elérhető mobilitási lehetőségekről is tájékozódni, és a továbbtanulni készülő fiatalokkal megvitatni, hogy ezek közül melyek érdekelnék, ezek hogyan illenének a terveibe? Ha a szülőknek maguknak is vannak mobilitási tapasztalataik, érdemes az érettségire készülő, illetve az első egy-két egyetemi félévet végző gyerekekkel ezekről és ezeknek a szülők életében és karrierjében betöltött szerepéről, jelentőségéről is beszélgetni.

Optimális esetben az egyetemre beiratkozó fiatal így már nagyjából tudni fogja, hogy a tanulmányai részeként milyen mobilitási lehetőségekben szeretne részt venni (pl. külföldi félév és szakmai gyakorlat), és tudatosan dolgozhat azon, hogy ezeket tényleg meg is tudja valósítani.

²³⁷ Az EU hivatalos nyelvei esetében ehhez kiváló segítség az ingyenesen letölthető „Languages take you further” című kiadvány (European Commission 2008).

A gyerekek sikeres felsőoktatási mobilitása, illetve általában a továbbtanulásuk és a tájékozott, külföldön is komolyan vehetően fellépni tudó európai polgárokká nevelése érdekében a fentiek alapján szerintem viszonylag kevés forrással is nagyon sokat lehet tenni, ha azokat a család tudatos döntéssel a gyerekek jövőjének a megalapozására fordítja. Ehhez minden szülőnek sok sikert kívánok, és remélem, hogy valamennyire az itt írtaknak is hasznát látják majd.

Záró gondolatok: a mobilitásban részt vevő hallgatók és oktatók társadalmi felelőssége



Budapest belvárosa

Sok mindenről volt szó ebben a könyvben a hallgatók és oktatók mobilitása kapcsán. Foglalkoztunk a jelenség történetével, mai tendenciáival, a résztvevők motivációival, a felsőoktatási mobilitás és az európai integráció összefüggéseivel, elemeztük a 30 éves Erasmus-programot, a hallgatói és oktatói mobilitás hazai helyzetét és a téma legfontosabb gyakorlati vonatkozásait is áttekintettük. Zárásként még egy fontos szempont, a mobilitásban való részvétel etikai vonatkozásaira, pontosabban a mobilitás előnyeiben egyénileg részesülő hallgatók és oktatók közjó iránti felelősségére szeretném felhívni a kedves olvasó figyelmét.

Széchenyi István szép megfogalmazása szerint „Minél magasb a születés, több a vagyon, annál nagyobb a felelet s kötelesség. S mind azon számtalan életjő, mely, úgy szólván, csak fentebb születéshez s több vagyonhoz van csatolva, csak úgy nem válik keserűvé s néha szinte méreggé, ha nemes s közhasznú tettek által érdemeltetik meg. S a kellemesb élethez szorosan kötött kötelességek teljesítése állítja csak a boldogabban szülötteket köztisztelet s tán önbátorságok azon magas polczára, mellyen mostani időkben a gyáva, érdemetlen s csupán örömekben úszó csak ingadozva s bajjal tarthatja magát fenn” (Széchenyi [1831] 1984: 56).²³⁸

Szerintem, ha az ember őszinte magához, akkor be kell látnia, hogy aki bármilyen fajta külföldi mobilitásban részt tud venni, az a társadalom többségéhez képest rendkívül szerencsés, mondhatni kiváltságos helyzetben van. Ezzel pedig az átlagnál nagyobb felelősség is jár arra vonatkozóan, hogy az ember hogyan használja fel a (jellemzően jórészt a saját érdemeitől függetlenül, a szerencsés családi háttérnek köszönhetően) rendelkezésére álló anyagi és szellemi javakat. Ennek kapcsán időnként érdemes tudatosítani magunkban, hogy valójában milyen rövid is az az idő, ami bármihez rendelkezésünkre áll. Egymillió óra az több, mint 114 év. Egy átlagos emberi élet tehát még ennyi ideig sem tart, pár százezer óránk van mindenre.

Ha valaki jó egy adott szakterületen, és biztosan tudja, hogy valahol a világon egy bizonyos intézményben valamilyen okból (ott van egyedül egy új típusú műszer, ott dolgozik a legjobb kutatócsoport, stb.) egyértelműen sokkal jobb eredményeket tudna elérni, és reális

²³⁸ A helyesírást és a központosítást a könnyebb olvashatóság kedvéért kis mértékben a mai nyelvhasználathoz igazítottam.

lehetőségét látja annak, hogy eljusson oda, akkor minden egyéb szemponttól függetlenül akkor cselekszik helyesen, ha mindent megtesz azért, hogy valóban oda is kerüljön. Az egész oktatás-kutatás lényege alapvetően ugyanis az, hogy a tudomány eredményeivel folyamatosan jobbra lehessen tenni minden ember életét. Ha valakinek erre egy adott ország adott intézményében van a legjobb lehetősége, akkor legalább időlegesen igenis ott a helye.

Akihez olyan kegyes volt a sorsa, hogy ezt megteheti, az menjen (minél többször, annál jobb), és tanuljon, oktasson vagy kutasson külföldön. És közben persze nézzen is körül a világban: tapasztaljon, lássa, hogy mi van, és következtessen arra is, hogy a látottak alapján mi várható. És ha nem elégedett azzal, amit lát (ha az ember egy kicsit is tisztességes, akkor sok mindent fog látni, amivel egyszerűen nem lehet az), akkor gondolkodjon azokon a megoldásokon, amelyekkel javítani lehetne a helyzeten.

A külföldről sok ötlettel és lelkesedéssel visszatérők azonban (szerintem) akkor cselekszenek etikai oldalról és gyakorlati szempontból is helyesen, ha nem akarják „holnapra megforgatni az egész világot”. Bármennyire is nagyszerű dolgokat ismert meg valaki, amiket minél előbb szeretne otthon is elterjeszteni, ezt semmiképp se tegye türelmetlenül, missziós hevülettel és arrogánsan fellépve. Meg lehet persze próbálni, csak aztán ne csodálkozzon, ha nem jár sikerrel.

Nem tudom, mennyire igaz, de nagyon tanulságos történet, hogy Nagy Frigyes porosz királynak annak idején hogyan sikerült meghonosítania az országában a krumpli termesztését. Kezdetben a lakosság egyáltalán nem bízott az ismeretlen újdonságban. Hiába bizonygatták a királyi megbízottak a burgonya előnyeit, mindenki ragaszkodott a jól ismert, megszokott terményekhez. A cseles Frigyes erre létrehozott egy saját, elkerített, örök által (látszólag) felügyelt krumpliföldet. Ezzel aztán mindjárt sikerült elérnie a krumpli gyors elterjedését: a közelben lakók ugyanis hamarosan elkezdték megdézsmálni a királyi terményt. Hiszen ha valami a királynak jó, akkor az már nekik is kell (Múlt-kor.hu 2015).

Minden külföldről származó hasznos újítás a jó példa kitartó mutatásával, az előnyök kezdetben csak néhány kolléga, vevő, ügyfél stb. előtti nyilvánvalóvá válásával terjedhet el idővel (vagy éppen meglepően gyorsan) szélesebb körben is. Ha egyre többen látják azt, hogy bármilyen általuk addig nem ismert eszköznek, elvnek, módszernek az alkalmazása a hasznukra válik, akkor előbb-utóbb valószínűleg át is fogják venni. Ha valami tényleg előnyös, a használója személy szerint már akkor is jól járt vele, ha a reményeihez képest nagyon kevesen, vagy esetleg senki nem is követi a példáját. Emiatt nem érdemes dühösnek lenni a társadalomra. Ugyanakkor, ha valaki valahonnan hazatérve folyamatosan úgy érzi, hogy másutt boldog és elégedett volt, az itthoni mindennapokban viszont már nem tud az lenni, akkor, ha erre lehetősége van, valószínűleg azzal jár jobban, ha tartósan is ott telepszik le, ahol személy szerint megtalálta a helyét a világban.

A legtöbben azonban, bármilyen jó és hasznos dolgokat ismertek meg egy-egy külföldi tartózkodás során, valószínűleg hazaérkezni is szeretnek. Számomra eddig háromszor adatott meg, és mindig csodálatos élmény volt repülőgépen ablak mellett ülve, tiszta időben Budapest fölé érni és pár percig felülről nézni a várost a Dunával, a hidakkal és a rengeteg épülettel, amelyek közt az én életem is zajlik. És ami végső soron minden kisebb és nagyobb problémával együtt is a szeretett otthon, ahova egy idő után bárholnan jó visszatérni.

A helyesen értelmezett, illetve megfelelően felhasznált hallgatói és oktatói mobilitás, bár természetesen (és egyáltalán nem elítélendő módon) van egy turisztikai, szórakoztató oldala is, alapvetően és elsősorban nem egy önmagáért való kellemes élmény, hanem egy kiemelkedő lehetőség az emberi és szakmai fejlődésre: arra, hogy valaki a külföldi útjain megszerzett új ismereteinek és tapasztalatainak köszönhetően a választott szakterületén tevékenykedve, legyen az éppen a molekuláris biológia, a kelet-közép-európai országok egymás közti kapcsolatainak elemzése, a neokeynesiánus közgazdaságtan, vagy bármi más,

kiemelkedő eredményeket érhessen el nem csak saját maga, hanem a családjá, a tágabb környezete, az ország, és bármilyen csekély mértékben, de azért mégis: az egész világ javára.

Alexander von Humboldt, a nagy utazó természettudós mondása szerint: „Az embernek a jót és a nagyot kell akarnia, a többi a sorsától függ”. Jó utat és sok szerencsét mindenkinek.

HIVATKOZÁSJEGYZÉK

Varsó, naplemente

100,000 Strong in the Americas (2017): **100,000 Strong Explained.**
<https://www.100kstrongamericas.org/100000-strong-explained> Letöltve: 2017-02-15

A People's Europe. Reports from the ad hoc Committee (The Adonnino Report). Bulletin of the European Communities. Supplement 7/85, 1985, Luxembourg.
http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf Letöltve: 2017-04-05

AEGEE.org (2017): **From Paris to Europe: The History of AEGEE.**
<http://www.aegEE.org/about-aegEE/the-brief-history-of-aegEE/> Letöltve: 2017-04-04

Altbach, Philip G. – de Wit, Hans (2018): **The challenge to higher education internationalisation.** University World News, 23 February 2018. Issue No: 494.
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180220091648602> Letöltve: 2018-02-24

Andorka Rudolf (2006): **Bevezetés a szociológiába.** Második javított és bővített kiadás. Szerkesztette: Spéder Zsolt. Osiris Kiadó, Budapest

Aresi, Giovanni – Marta, Elena – Moore, Simon (2017): **Lifestyle in Mobility 2015-2017 Report.** Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano. http://progetti.unicatt.it/progetti-ateneo-Lifestyle_in_Mobility_2015-2017_Report.pdf Letöltve: 2017-09-30

Bakos Piroska (2012): **Jókedv, tolerancia, lengyelek, chat – interjú Bakos Piroskával, az egyik első magyar Erasmus-diákkal** (kérdőző: Kébel Nóra). MOHA, 2012/2. 6-7. o.

Bander Katalin (2014): **A nemzetközi hallgatói mobilitás társadalomkutatói megragadása.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 83-101. o. <https://www.scribd.com/document/239279059/A->

[mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktatas-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed](#) Letöltve: 2017-02-15

Bánk József (1992): **Latin bölcsességek. Szállóigék, velős mondások latinul és magyarul.** Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest

Barslund, Mikkel – Busse, Matthias (2014): **Making the Most of EU Labour Mobility. Report of a CEPS Task Force.** Centre for European Policy Studies, Brussels. <https://www.ceps.eu/system/files/CEPS%20Making%20the%20Most%20of%20Labour%20Mobility%20Oct-3.pdf> Letöltve: 2017-03-30

Bauer Béla – Pillók Péter – Ruff Tamás – Szabó Andrea – Szanyi F. Eleonóra – Székely Levente (2017): **Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok! Új Nemzedék Központ,** Budapest. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf Letöltve: 2017-04-10

Bazsalya Balázs (2014): **A hallgatókat mobilizáló tényezők Magyarországon.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): **A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok.** Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 161-186. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktatas-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed Letöltve: 2017-02-15

Bennhold, Katrin (2005): **Quietly sprouting: A European identity.** International Herald Tribune, 26 April 2005. http://stefanwolff.com/media_appearances/quietly-sprouting-a-european-identity/ Letöltve: 2017-09-26

Berács József (2012): **Nemzetköziesítési trendek és intézményi megfelelés.** In: Hrubos Ildikó (szerk.): **Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.** Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Aula Kiadó, 135-179. o. http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/letoltheto/Hrubos_Ildiko_Elefantcs.pdf Letöltve: 2017-02-15

Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor (2014): **A magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképességének néhány tényezője a globális és regionális mobilitás tükrében.** In: Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor – Temesi József: **A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon.** 1. kötet. Tempus Közalapítvány, Budapest, 5-52. o. http://www.tka.hu/docs/palyazatok/tka_ch_tanulmanykotet_1.pdf Letöltve: 2017-02-15

Berács József (2014): **Mobilitást akadályozó és ösztönző intézményi tényezők. Szakértői interjúk és dokumentumok elemzése.** In: Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor – Temesi József: **A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon.** 1. kötet. Tempus Közalapítvány, Budapest, 53-114. o. http://www.tka.hu/docs/palyazatok/tka_ch_tanulmanykotet_1.pdf Letöltve: 2017-02-15

Berács József (2017): **Hallgatói mobilitás, külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban.** In: Berács József – Derényi András – Kádár-Csoboth Péter – Kováts Gergely – Polónyi István

– Temesi József: Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés. 2017. január. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 57-63. o. http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf Letöltve: 2017-03-13

Berács József (2018): **Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás.** In: Kovács Gergely – Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017. NFKK kötetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 147-170. o. http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/MF_2008-2017_v2.pdf Letöltve: 2018-01-27

Berend T. Iván (1999): **Terelőúton. Közép- és Kelet-Európa 1944-1990.** Vince Kiadó, Budapest

Bergeni nyilatkozat. Az Európai Felsőoktatási Térség – A célok elérése. Kommuniké Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek konferenciájára. 2005. május 19-20. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/bergeni_kommunike.pdf Letöltve: 2017-04-10

Berlini nyilatkozat. „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása” – Kommuniké a felsőoktatásért felelős miniszterek konferenciájáról. 2003. szeptember 19. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf Letöltve: 2017-04-10

Biancheri, Franck (2002): **ERASMUS... and then what?** <http://fbiancheri-documentation.eu/iframe.php?pdf=1231&tabla=db> Letöltve: 2017-09-30

Biancheri, Franck (2010): **Franck Biancheri and ERASMUS: the meeting with Mitterrand.** Video Agenda Ciudadana de Ciencia e Innovación. <https://www.franck-biancheri.eu/franck-biancheri-and-erasmus-the-meeting-with-mitterrand-agenda-ciudadana-de-ciencia-e-innovacion-2010/> Letöltve: 2017-04-04

Black, Hannah – Michalopoulos, Sarantis (2017): **Erasmus students bring ‘Responsible Party’ campaign to Brussels.** EURACTIV.com, 2017. január 27. <https://www.euractiv.com/section/public-affairs/news/erasmus-responsible-party-need-to-be-drunk-to-enjoy/> Letöltve: 2017-09-30

Bolognai nyilatkozat. Az európai felsőoktatási térség – Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. 1999. június 19. Educatio, 2001/4. 708-710. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00018/pdf/1078.pdf> Letöltve: 2017-04-10

Brandenburg, Uwe et al. (2014): **The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

Brandenburg, Uwe et al. (2016): **The Erasmus Impact Study: Regional Analysis. A Comparative Analysis of the Effects of Erasmus on the Personality, Skills and Career of students of European Regions and Selected Countries.** Publications Office of the

European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

Brandenburg, Uwe (2017): **Persönlichkeitsentwicklung, Beschäftigungsfähigkeit und europäische Identität: Wirkungen von ERASMUS auf Individuen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 92-97. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaebumsbroesch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Brochhagen, Lena (2010): **Studieren in Übersee. Party im Ausland.** Süddeutsche Zeitung, 17. Mai 2010. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studieren-in-uebersee-party-im-ausland-1.541319> Letöltve: 2017-09-30

Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. 27. April 2012. http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf Letöltve: 2017-04-10

Budapest-bécsi deklaráció az Európai Felsőoktatási Térségről. 2010. március 12. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo_bube_nyilatkozat_100316.pdf Letöltve: 2017-04-10

Bundeszentrale für politische Bildung (2014): **Interaktive Grafiken: Die Wahlbeteiligung bei Europawahlen.** <http://www.bpb.de/dialog/europawahlblog-2014/185215/interaktive-grafiken-die-wahlbeteiligung-bei-europawahlen> Letöltve: 2017-04-04

Burger, Susanne (2017): **Die Anfänge von ERASMUS: Impressionen einer deutschen Zeitzeugin.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 27-28. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaebumsbroesch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Campus Hungary (2015): **Campus Hungary Program.** <http://www.campushungary.hu/rolunk/campus-hungary-program> Letöltve: 2017-03-23

Christen, Karin (2015): **Swiss measures to co-finance Erasmus+.** ACA Policy Seminar – What's new in Brussels? 3 February 2015. http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/Karin_Christen.pdf Letöltve: 2017-04-23

Corradi, Sofia (2015): **Student Mobility in Higher Education. Erasmus and Erasmus Plus.** Laboratory of Lifelong Learning, Department of Education and Training, „Roma Tre” State University, Rome. http://www.sofiacorradi.eu/uploads/7/8/4/2/78425292/erasmus_ingl_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Council decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), 87/327/EEC, Official Journal L 166, 25/06/1987, 20-24. o.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31987D0327&from=EN>
Letöltve: 2017-04-08

Council of Europe (2001): **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Council of Europe, Language Policy Unit, Strasbourg.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf Letöltve: 2017-04-09

Cramer, Amanda (2018): **Swiss-European Mobility Programme (SEMP).** Universities UK. The voice of universities. 13 February 2018. <http://www.universitiesuk.ac.uk/International/Pages/swiss-european-mobility-programme-semp.aspx> Letöltve: 2018-02-18

Csaba László (2016): **A magyar paradoxon – töprengések hosszú távú dilemmákról.** Educatio, 2016/4. 496-508. o.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_496-508.pdf
Letöltve: 2017-02-15

Csapó Benő – Nagy Zsuzsanna – Pásztor Attila – Hódi Ágnes – Tóth Edit – Hülber László (2011): **Az Erasmus program keretében külföldön szerzett kreditek beszámítása itthon: helyzetképelemzés és jó gyakorlatok feltérképezése.** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
http://oktataskepzes.tka.hu/documents/4_Felsooktatasi/Kutatasok/Erasmus_Kreditbeszamitas/kutatasi_jelentes_2011.pdf Letöltve: 2017-04-04

Csekei László (2010a): **Közös európai válasz a közös európai problémákra: a bolognai folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség.** Felsőoktatási Műhely, 2010/1. 9-22. o.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2010_1/Femu_2010_1_9-22.pdf Letöltve: 2017-02-15

Csekei László (2010b): **Eredmények, kihívások és perspektívák – Budapesten és Bécsben találkoztak a bolognai miniszterek.** Felsőoktatási Műhely, 2010/1. 23-32. o.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2010_1/Femu_2010_1_23-32.pdf Letöltve: 2017-02-15

DAAD (2011): **Dem Ziel näher gekommen. Alumni aus 25 Jahren ERASMUS-Programm berichten.** Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn.
https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/dem_ziel_n%C3%A4her_gekommen_alumni_berichten.pdf
Letöltve: 2017-04-04

DAAD (2017a): **30 Jahre Erasmus – Fact Sheet.** Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn.
<https://eu.daad.de/eudownloadcenter/download/427/> Letöltve: 2017-04-04

DAAD (2017b): **Chronologischer Überblick zu ERASMUS: wichtige Etappen der Programmgeschichte.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 202-205. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

DAAD (2017c): **Auftakt ins Jubiläumsjahr: "30 Jahre Europäische Zusammenarbeit in der Bildung"**. <https://eu.daad.de/news/de/51845-auftakt-ins-jubilaumsjahr-0-jahre-europaeische-zusammenarbeit-in-der-bildung/> Letöltve: 2017-09-26

Derényi András (2014): **A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép**. In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 11-51. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktat-as-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed Letöltve: 2017-02-15

Derényi András (2018): **A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt tíz évben**. In: Kováts Gergely – Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017. NFKK kötetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 130-146. o. http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/MF_2008-2017_v2.pdf Letöltve: 2018-01-27

Education in the European Community (The Dahrendorf Report). Bulletin of the European Communities. Supplement 3/74, 1974, Luxembourg. <http://aei.pitt.edu/5593/1/5593.pdf> Letöltve: 2017-04-04

EHEA.info (2017): **How does the Bologna Process work?** <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> Letöltve: 2017-04-10

Ellis, Luci (2009): **Erasmus is outdated, says founder**. University Post, University of Copenhagen. 15. October 2009. <https://uniavisen.dk/en/erasmus-is-outdated-says-founder/> Letöltve: 2017-09-30

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2016): **Felhívás a magyar nyelvű képzést folytató külföldi és magyarországi felsőoktatási intézmények közötti együttműködési program kialakítására**. http://www.kormany.hu/download/3/b5/c0000/Makovecz_Program_Felhivas_alairt.pdf Letöltve: 2017-03-24

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2017): **Felhívás a magyar nyelvű képzést folytató külföldi és magyarországi felsőoktatási intézmények közötti együttműködési program folytatására**. http://www.kormany.hu/download/7/02/21000/Makovecz_Program_2017_2018_Felhivas_ok.pdf Letöltve: 2017-10-15

Erasmus, Desiderius ([1511] 1987): **A Balgóság dicsérete**. Európa Könyvkiadó, Budapest

Erdei Itala (2003): **Határon túli hallgatók magyarországi részképzése**. Educatio, 2003/4. 602-617. o. <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsoor/1004> Letöltve: 2017-02-15

Eurologus (2016): **Magyarország egyre népszerűbb Erasmus-célpont.** http://index.hu/kulfold/eurologus/2016/01/26/magyarorszag_egyre_nepszerubb_erasmus_celpont/ Letöltve: 2017-03-20

Európai Bizottság (2012): **Maradandó benyomások és új távlatok – 25 éves az Erasmus.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2012. január 30. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/83&format=HTML&aged=0&language=HU&guiLanguage=fr> Letöltve: 2012-04-22

Európai Bizottság (2014a): **Erasmus Felsőoktatási Charta 2014-2020.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/he-charter_hu.pdf Letöltve: 2017-04-23

Európai Bizottság (2014b): **Erasmus+ Hallgatói Charta.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/charterhungary_hu.pdf Letöltve: 2017-04-23

Európai Bizottság (2014c): **Az Erasmus hatásvizsgálata – az uniós hallgatói csereprogram ösztönzi a foglalkoztathatóságot és a foglalkoztatási mobilitást.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2014. szeptember 22. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_hu.htm Letöltve: 2017-09-28

Európai Bizottság (2016): **Befektetés az európai ifjúságba. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.** Brüsszel, 2016.12.7. COM(2016) 940 final. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0940&from=EN> Letöltve: 2017-12-05

Európai Bizottság (2017a): **60 érv az EU mellett. Miért van szükségünk az Európai Unióra? A Római Szerződés 60. évfordulója.** Európai Bizottság Magyarországi Képviselete, Budapest. <http://europa.eu/rapid/attachment/IP-17-701/hu/60%20reasons%20EU%20HU.pdf> Letöltve: 2017-03-30

Európai Bizottság (2017b): **Fehér könyv Európa jövőjéről. A 27 tagú EU útja 2025-ig: gondolatok és forgatókönyvek.** 2017. március 1. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/feher_konyv_europa_jovojerol_hu.pdf Letöltve: 2017-03-30

Európai Bizottság (2017c): **Mikor utazott külföldre az első ERASMUS-os hallgató?** http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus_infographics-firststudentgoingabroad-hu.jpg Letöltve: 2017-04-04

Európai Bizottság (2017d): **A Nyelvek Európai Napja.** https://ec.europa.eu/education/initiatives/languages-day_hu Letöltve: 2017-04-09

Európai Bizottság (2017e): **A legújabb adatok szerint rekordot döntött az Erasmus+ program résztvevőinek száma.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2017. január 26. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-82_hu.htm Letöltve: 2017-04-23

Európai Bizottság (2017f): **Erasmus+ program: 30 év számokban.** http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/web/web/9million-3600_hu.png Letöltve: 2017-04-24

Európai Bizottság (2017g): **30 éves az Erasmus csereprogram: a Bizottság okostelefonos alkalmazást indított ez alkalomból.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2017. június 13. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1574_hu.htm Letöltve: 2017-09-26

Európai Bizottság (2017h): **Európa jövője: az európai oktatási térség kialakítása 2025-re.** Sajtóközlemény, Strasbourg, 2017. november 14. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4521_hu.htm Letöltve: 2017-12-05

Európai Bizottság (2017i): **Erasmus+: újabb rekordév.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2017. november 30. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4964_hu.htm Letöltve: 2017-12-05

Európai Bizottság (2017j): **Erasmus+ Pályázati útmutató.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide2_hu.pdf Letöltve: 2018-01-25

Európai Bizottság (2018a): **Új intézkedések a kulcskompetenciák és a digitális készségek fejlesztésére és az oktatás európai dimenziójának megerősítésére.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2018. január 17. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-102_hu.htm Letöltve: 2018-01-25

Európai Bizottság (2018b): **Oktatásügyi csúcs az európai oktatási térség létrehozásáért.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2018. január 24. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-388_hu.htm Letöltve: 2018-01-25

Európai Bizottság (2018c): **Az Erasmus+ program (2014-2020) félidős értékelése. A Bizottság jelentése az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.** Brüsszel, 2018.1.31. COM(2018) 50 final. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0050&from=FR> Letöltve: 2018-02-11

Európai Bizottság (2018d): **Az Erasmus+ virtuális lesz.** Sajtóközlemény, Brüsszel, 2018. március 15. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-1741_hu.htm Letöltve: 2018-03-17

Európai Parlament (2017): **Jelentés az „Erasmus+” elnevezésű uniós oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogram létrehozásáról, valamint az 1719/2006/EK, az 1720/2006/EK és az 1298/2008/EK határozat hatályon kívül helyezéséről szóló, 2013. december 11-i 1288/2013/EU európai parlamenti és tanácsi rendelet végrehajtásáról (2015/2327(INI)).** Kulturális és Oktatási Bizottság, előadó: Milan Zver. 2017. 01. 28. Plenárisülés-dokumentum, A8-0389/2016. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2016-0389+0+DOC+PDF+V0//HU> Letöltve: 2017-04-04

Európai Unió (2012): **Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata.** Hivatalos Lap C 326, 26/10/2012 o. 0001 – 0390. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT> Letöltve: 2017-03-29

Európai Unió (2013): **Az Európai Parlament és a Tanács 1288/2013/EU rendelete (2013. december 11.) az „Erasmus+” elnevezésű uniós oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogram létrehozásáról, valamint az 1719/2006/EK, az 1720/2006/EK és az 1298/2008/EK határozat hatályon kívül helyezéséről.** <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:hu:PDF> Letöltve: 2017-04-21

EuroparlTV (2016): **Sofia Corradi, „Mamma Erasmus”.** <https://www.europarl.tv.europa.eu/programme/society/sofia-corradi-mamma-erasmus> Letöltve: 2017-04-04

EuroparlTV (2017): **Portrék az Erasmus-generációról.** <https://www.europarl.tv.europa.eu/hu/programme/society/portraits-of-the-erasmus-generation> Letöltve: 2017-09-29

European Commission (1986): **Proposal for a Council Decision adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus).** COM(85) 756 final (Submitted by the Commission to the Council on 3 January 1986) (86/C73/04). <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d2ace8b0-70dc-4439-904d-09b72ceb7518/language-en> Letöltve: 2017-04-04

European Commission (2002): **One Million Erasmus students: A European Success Story.** http://ec.europa.eu/education/one-million-erasmus-students-european-success-story_hu Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2007): **The Diploma Supplement.** http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/higher-education/doc/ds_en.pdf Letöltve: 2017-04-10

European Commission (2008): **Languages take you further.** Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. <http://eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/Languages-take-you-further-booklet.pdf> Letöltve: 2017-07-12

European Commission (2010a): **Erasmus: I am one of the two million who did it!** Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2million_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2010b): **The EU contribution to the European Higher Education Area.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://bookshop.europa.eu/en/the-eu-contribution-to-the-european-higher-education-area-pbNC8010233/downloads/NC-80-10-233-EN-C/NC8010233ENC_002.pdf;pgid=GSPefJMEtXBSR0dT6jbGakZD0000zYcd03AZ;sid=7UcqqcDPi88quJglPCO0DqLq6pQsesc65Q=?FileName=NC8010233ENC_002.pdf&SKU=NC8010233ENC_PDF&CatalogueNumber=NC-80-10-233-EN-C Letöltve: 2017-04-10

European Commission (2010c): **The Erasmus Programme 2008/2009. A Statistical Overview.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

https://data.europa.eu/euodp/repository/ec/dg-eac/erasmus-data-2008-2009/Erasmus_statistical_report_2008-09.pdf Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2012): **Erasmus – Changing lives, opening minds for 25 years.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2012/erasmus25_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2013a): **Who is the 3 000 000th Erasmus student?**

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/3million_en.pdf
Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2013b): **Multiannual financial framework 2014-2020 and EU budget 2014 – The figures.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

http://bookshop.europa.eu/en/multiannual-financial-framework-2014-2020-and-eu-budget-2014-pbKV0413055/downloads/KV-04-13-055-EN-C/KV0413055ENC_002.pdf;pgid=GSPefJMEtXBSR0dT6jbGakZD0000rPlNFzpi;sid=Blbknf4eMTLkmqbgRmx6Opw7SzX671zdegY=?FileName=KV0413055ENC_002.pdf&SKU=KV0413055ENC_PDF&CatalogueNumber=KV-04-13-055-EN-C Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2013c): **Celebrating 25 years of Erasmus.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

<https://publications.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/c8b5f103-ee00-48ef-ab5a-b3fafdee531a/language-en> Letöltve: 2017-09-26

European Commission (2015a): **Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014.**

Publications Office of the European Union, Luxembourg.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2015b): **A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2012-13. On the way to Erasmus+.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/erasmus-stat-2012-13_en.pdf Letöltve: 2017-02-15

European Commission (2017a): **Erasmus+ Factsheet Hungary.**

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/30year_country_fact_sheets/erasmusplus-factsheet-hu-hd_1.pdf
Letöltve: 2017-03-17

European Commission (2017b): **Erasmus generation: Federica Mogherini and Pierpaolo Crivellaro.** <https://www.youtube.com/watch?v=mucLL6Btdyk> Letöltve: 2017-03-29

European Commission (2017c): **33 Erasmus+ Faces. From Erasmus to Erasmus+. A Story of 30 Years.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-33-stories_en.pdf Letöltve: 2017-03-29

European Commission (2017d): **Erasmus+ generation: Jyrki Katainen.** https://www.youtube.com/watch?v=G_tAmOzXdKk Letöltve: 2017-03-29

European Commission (2017e): **Enhancing staff mobility is key to the internationalisation of your institution.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/enhancing-staff-mobility-key-internationalisation-your-institution_en Letöltve: 2017-03-29

European Commission (2017f): **Boosting student mobility through better recognition.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/boosting-student-mobility-through-better-recognition_en Letöltve: 2017-03-29

European Commission (2017g): **ERASMUS+ predecessor programmes.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/lifelong-learning-programme-factsheet_en.pdf Letöltve: 2017-04-20

European Commission (2017h): **ERASMUS+ Factsheet. The EU programme for education, training, youth and sport (2014-2020).** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/erasmus-plus-factsheet_en.pdf Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2017i): **ERASMUS+ in detail. The EU programme for education, training, youth and sport (2014-2020).** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-in-detail_en.pdf Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2017j): **Erasmus+ Master Loan Scheme, expanding higher education.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/updates/20170215-master-loans-scheme-expanding-higher-education_en Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2017k): **Erasmus+ Programme Annual Report 2015.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf> Letöltve: 2017-04-21

European Commission (2017l): **30 years of the Erasmus+ programme kick-off event with the participation of Tibor Navracsics, and Marianne Thyssen, Members of the EC.** <http://ec.europa.eu/avservices/video/player.cfm?sitelang=en&ref=I132663&videolang=INT> Letöltve: 2017-09-26

European Commission (2017m): **European Celebration of 30th Anniversary of Erasmus+.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/european-celebration-30th-anniversary-erasmus_en Letöltve: 2017-09-26

European Commission (2017n): **Introducing the Erasmus+ app.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/video-gallery/introducing-erasmus-app_en Letöltve: 2017-09-26

European Commission (2017o): **Celebrating 9 million participants.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/erasmusplus-9-million_en Letöltve: 2017-09-26

European Commission (2017p): **Erasmus+ 30th Anniversary Closing Event.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/erasmus-30th-anniversary-final-event_en Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017q): **Erasmus+ 2016 in numbers – Hungary.** https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-factsheet-2016-hu_en.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017r): **ERASMUS+ in 2015/2016: where did higher education students go?** http://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/infographics/erasmus-plus-info-package_en.zip Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017s): **ERASMUS+ in 2015/2016: where did higher education students come from?** http://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/infographics/erasmus-plus-info-package_en.zip Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017t): **Who were the average Erasmus+ higher education students in 2015-16?** http://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/infographics/erasmus-plus-info-package_en.zip Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017u): **Erasmus+ Annual Report 2016.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/annual_report_2016.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017v): **Statistical Annex. Erasmus+ Annual Report 2016.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/annual-report-2016-stat-annex_en.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017w): **From Erasmus to Erasmus+. A Story of 30 Years.** Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/e_30_book-november-web.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017x): **Strengthening European Identity through Education and Culture. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.** Strasbourg, 14.11.2017. COM(2017) 673 final. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2017y): **Making Mobility a Reality for All. Strengthening European Identity through Education and Culture. The Commission's Contribution to the Leaders' Working Lunch, Gothenburg, 17 November 2017.** https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/leaders-working-lunch-mobility_en.pdf Letöltve: 2017-12-05

European Commission (2018a): **A new, modern Multiannual Financial Framework for a European Union that delivers efficiently on its priorities post-2020. The European Commission's contribution to the Informal Leaders' meeting on 23 February 2018.** Brussels, 14.2.2018 COM(2018) 98 final. <https://ec.europa.eu/commission/sites/beta->

[political/files/communication-new-modern-multiannual-financial-framework_en.pdf](#) Letöltve: 2018-02-21

European Commission (2018b): **Daily News 01/03/2018**. European Commission Press Release Database. http://europa.eu/rapid/press-release_MEX-18-1443_en.htm Letöltve: 2018-03-06

European Council (2000): **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 (2000/C 371/03)**. <https://www.scribd.com/document/43949382/Untitled> Letöltve: 2017-04-10

European Council (2002): **Presidency Conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002**. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf Letöltve: 2017-04-10

European Council (2017): **European Council meeting (14 December 2017, Brussels) – Conclusions**. <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf> Letöltve: 2018-01-25

European Court of Justice (1989): **Judgment of the Court of 30 May 1989. Commission of the European Communities v Council of the European Communities. European Community action scheme for the mobility of university students (Erasmus) - Action for annulment. Case 242/87**. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A61987CJ0242> Letöltve: 2017-04-08

European Political Strategy Centre (2017): **The European Story. 60 years of shared success**. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/the-european-story_epsc.pdf Letöltve: 2017-03-30

European Union (2016): **Standard Eurobarometer 86. Autumn 2016. Public opinion in the European Union. First results**. Survey requested and co-ordinated by the European Commission, Directorate-General for Communication. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/76422> Letöltve: 2017-09-27

European Union (2017): **Standard Eurobarometer 88. Autumn 2017. Public opinion in the European Union. Annex**. Survey requested and co-ordinated by the European Commission, Directorate-General for Communication. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/81142> Letöltve: 2018-02-17

Fekete Zsolt – Szabó István (2017): **Útmutató a mobilitási ablak bevezetéséhez Magyarországon**. Tempus Közalapítvány, Budapest. <http://www.tpf.hu/docs/palyazatok/utmutato-a-mobilitasi-ablak-bevezetesehez1710061348.pdf> Letöltve: 2017-12-05

Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016. <http://www.kormany.hu/download/3/18/e0000/20161202%20Fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s>

[%20%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20k%C3%B6z%C3%A9pt%C3%A1v%C3%BA%20strat%C3%A9gia.pdf](#) Letöltve: 2017-03-23

France24.com (2017): **30 years of Erasmus: Financing fun or funding employment?** Talking Europe, 2017. január 16. <http://www.france24.com/en/20170114-talking-europe-eu-30-years-erasmus-students-education-employment-youth> Letöltés: 2017-09-30

Frank Tibor (2011): **Hazánk s a külföld.** Educatio, 2011/2. 150-165. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00056/pdf/educatio_EPA01551_2011-02-tan2.pdf Letöltve: 2017-02-15

Franke, Michaela – Mennella, Mara (2017): **Fact Sheets on the European Union: Higher Education.** http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.4.html Letöltve: 2017-03-29

Frankó Luca (2011): **Ösztöndíj-pszichológia.** MOHA Belépő, 2011/1. 10-11. o.

Fulbright.hu (2017a): **Fulbright Program.** <http://www.fulbright.hu/fulbright-program/> Letöltve: 2017-02-09

Fulbright.hu (2017b): **Fulbright Program. Historical Framework.** <http://www.fulbright.hu/historical-framework/> Letöltve: 2017-02-09

Galambos Márton (2014): **Az aktív újságolvasástól a főszerkesztői székig.** (Győrpál Zsuzsanna interjúja) In: Kardos Anita (szerk.): Mennyit ér a nemzetközi tapasztalat a munka világában? Cégek és oktatási intézmények közötti együttműködés. Az „Erasmus-hatás” a legjobbak kiválasztásában. Hoppá disszeminációs füzetek 48. Tempus Közalapítvány, Budapest, 34-35. o. <http://tka.hu/kiadvany/2499/mennyit-er-a-nemzetkozi-tapasztalat-a-munka-vilagaban> Letöltve: 2017-04-04

Génération Erasmus+ (2017): **Lancement national des célébrations des 30 ans d’Erasmus+.** <http://www.generation-erasmus.fr/erasmusplus-30-ans/> Letöltve: 2017-09-26

Gesslbauer, Ernst (2017): **30 Jahre... und dann? Das Bildungsprogramm Erasmus+ wird auch in Zukunft für Europa und seine Menschen eine wichtige Rolle spielen. Eine berufliche Betrachtung mit persönlichen Erfahrungen.** OeAD News, Nummer 102 – März 2017: Von Erasmus zu Erasmus+. 30 Jahre Erfolgsgeschichte. Österreichischer Austauschdienst GmbH, Wien, 12-15. o. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_102.pdf Letöltve: 2017-04-04

Golovics József (2018): **Elvándorlás a felsőoktatás szemszögéből. Helyzetkép és kormányzati válasz.** In: Kovács Gergely – Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017. NFKK kötetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 171-182. o. http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/MF_2008-2017_v2.pdf Letöltve: 2018-01-27

Hatos Pál (2012): **Nemzetközi mobilitási stratégiák és megközelítések, a magyar Campus Hungary program alapjai.** In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.): „Magyar Felsőoktatás 2011” Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek 2012. január 25. Konferencia dokumentumok. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 132-150. o. http://nfsk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_fuzetek_9a.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hatos Pál (2014): **Előszó.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 7-9. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktat-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed Letöltve: 2017-02-15

Haug, Kristin (2015): **Auf Wiedersehen in Paris. Im Erasmus-Jahr gewinnt man Freunde fürs Leben – oder nicht?** Uni Spiegel, 6/2015, 14-17. o. <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/pdf/USP/2015/6> Letöltve: 2017-04-04

Hercsel Adél (2017): **Létezik a méreg, amely helyből kipusztítaná fél Budapestet.** http://hvg.hu/élet/20170117_bioterrorizmus_biztonsagos_elelmiszer_NEBIH_magyarorszag_fekete_tel Letöltve: 2017-02-28

Heym-Halayqa, Gesa (2014): **Erasmus+ in der Praxis: Welche Struktur erfordert die Umsetzung?** https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lt/2014/dok/info4_hey-m-halayqa.pdf Letöltve: 2017-09-30

Horn Ildikó (2011): **Báthory István elmaradt karácsonya. Merész álmok – és ami megvalósult.** Élet és Tudomány, 2011/51-52. 1629-1631. o.

Horváth Jenő (2009): **Ötven fontos dátum az európai integráció történetéből.** http://www.grotius.hu/doc/pub/GSQCVM/2009_142_horvath_jeno_50_fontos_datum.pdf Letöltve: 2017-04-04

Horváth Zoltán (2007): **Kézikönyv az Európai Unióról.** HVG-ORAC, Budapest

Hörich Balázs (2014): **Az intézmények és oktatók mint mobilitási klíma.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 189-209. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktat-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2000): **Új paradigma keresése az ezredfordulón.** Educatio, 2000/1. 13-26. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00088/pdf/EPA01551_educatio_2000_1_013-026.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2005): **A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig.** Educatio, 2005/2. 223-243. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/891.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2006a): **A felsőoktatási rendszerek válasza a változó társadalom kihívásaira.** In: Hrubos Ildikó: A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása. Aula Kiadó, Budapest, 9-26. o.

Hrubos Ildikó (2006b): **A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé.** Educatio, 2006/4. 665-683. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00038/pdf/727.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2010a): **Bologna folytatódik.** Educatio, 2010/1. 19-33. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00051/pdf/323.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2010b): **A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben.** Educatio, 2010/3. 347-360. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00053/pdf/666.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2013): **Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek.** Educatio, 2013/3. 311-322. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00065/pdf/EPA01551_educatio_13_03_311-322.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2014a): **Expanzió – határok nélkül.** Educatio, 2014/2. 205-215. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00068/pdf/EPA01551_educatio_2014_02_205-215.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2014b): **Verseny – értékelés – rangsorok.** Educatio, 2014/4. 541-549. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00070/pdf/EPA01551_educatio_2014_04_541-549.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2015): **Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép féldőben.** In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 263-274. o. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hrubos Ildikó (2016): **A digitális campus.** Educatio, 2016/4. 538-545. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_538-545.pdf Letöltve: 2017-02-15

Hudson, Richard L. (2018): **The deals are coming: ‘4EU’ alliance signals start of match-making among European universities.** Science / Business, 26 March 2018. <https://sciencebusiness.net/news/deals-are-coming-4eu-alliance-signals-start-match-making-among-european-universities> Letöltve: 2018-03-29

Impekoven, Holger (2015): **Die frühen Jahre des DAAD.** In: 90 Jahre DAAD. Eine Erfolgsgeschichte. DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), Bonn, 10-25. o. https://www.daad.de/medien/der-daad/jubilaum/jubil%C3%A4umspublikation_90_jahre_daad.pdf Letöltve: 2017-02-09

Janz, Charlotte (2012): **25 Jahre Erasmus-Stipendium: Europa feiert und studiert.** Badische Zeitung, 04.09.2012. <http://www.badische-zeitung.de/deutschland-1/25-jahre-erasmus-stipendium-europa-feiert-und-studiert--63518716.html> Letöltve: 2017-04-04

Jereváni kommuniké. 2015. május 15. <http://www.tka.hu/hir/3328/jerevani-kommunike>
Letöltve: 2017-04-10

Josek, Mikuláš – Alonso i Fernández, Jaume – Perez-Encinas, Adriana – Zimonjić, Bojana – De Vocht, Laura – Falisse, Marie-Céline (2017): **The International Friendliness of Universities. Research Report of the ESNsurvey 2016.** Erasmus Student Network AISBL, Brussels. <https://esn.org/ESNsury> Letöltve: 2017-10-15

Juncker, Jean-Claude (2017): **Discours du Président Jean-Claude Juncker au Parlement européen à l'occasion du trentième anniversaire du programme Erasmus.** [http://europa.eu/rapid/press-release SPEECH-17-1624 en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-17-1624_en.htm) Letöltve: 2017-09-26

Kasza Georgina (2014): **A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai megragadása.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 53-80. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktat-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed
Letöltve: 2017-02-15

Kelemen István (é.n.m.): **Széchenyi cenki angolvécéje.** http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/szechenyi_cenki_angolveceje/ Letöltve: 2017-03-03

Kemény Gabriella (2005): **A mobilitás menedzselése.** Educatio, 2005/2. 282-301. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/894.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Kiss J. László (szerk.) (2005): **A huszonötök Európai.** Osiris Kiadó, Budapest

Kiss László (2014): **A tanulmányi célú nemzetközi hallgatói mobilitás alakulása Magyarországon.** In: Veroszta Zsuzsanna – Csekő Krisztina (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet, Balassi Intézet, Budapest, 135-159. o. https://www.scribd.com/document/239279059/A-mozgas-tere-A-magyar-fels%C5%91oktat-es-a-nemzetkozi-mobilitasi-folyamatok#fullscreen&from_embed
Letöltve: 2017-02-15

Klekner Bíbor (2017): **Megérkeztek az első keresztény ösztöndíjasok.** Pályázati Pavilon, 2017/2. Tempus Közalapítvány, Budapest, 31. o. <http://tka.hu/docs/palyazatok/palyazati-pavilon-2017-2.pdf> Letöltve: 2018-01-25

Központi Statisztikai Hivatal (2017): **A Magyarország és Németország közötti kapcsolatok.** Statisztikai Tükör 2017. január 13. [https://www.ahkungarn.hu/fileadmin/AHK Ungarn/Dokumente/Wirtschaft/Statistik/2017-01 HU-DE kapcsolatok KSH .pdf](https://www.ahkungarn.hu/fileadmin/AHK_Ungarn/Dokumente/Wirtschaft/Statistik/2017-01_HU-DE_kapcsolatok_KSH.pdf) Letöltve: 2017-03-20

Krenthaller, Christian – Pichl, Elmar (2017): **Von Erasmus zu Erasmus+: Das Bildungsprogramm feiert 30 Jahre. In der Bildung funktioniert die europäische Zusammenarbeit wie nirgendwo anders.** (Interview: Eva Müllner) OeAD News, Nummer 102 – März 2017: Von Erasmus zu Erasmus+. 30 Jahre Erfolgsgeschichte. Österreichischer Austauschdienst GmbH, Wien, 8-11. o.

https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_102.pdf Letöltve: 2017-04-04

Kühnel, Richard (2017): **Erasmus feiern.** (Interview: Julia Wolf) Audimax, 2017/7-8. 20. o.

Lajos Tamás (2005): **A mobilitás mint a felsőoktatás erőforrása.** Educatio, 2005/2. 267-281. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/893.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Leuveni nyilatkozat. A bolognai folyamat 2020 – Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben. Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek nyilatkozata. 2009. április 28-29. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/leuven_hu_2009_04_kn.pdf Letöltve: 2017-04-10

Loboda Zoltán (1998): **Az oktatás és Európa.** Módszertani lapok. Könyvtárhasználat, 1998/3. 18-31. o. <http://www.okm.gov.hu/letolt/okszi/html/kiadv/kvthcikk4.html> Letöltve: 2017-04-04

Londoni nyilatkozat. Az Európai Felsőoktatási Térség felé: válasz a globalizált világ kihívásaira. 2007. május 18. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo_london_hu_070601.pdf Letöltve: 2017-04-10

Lovász László (2016): **"Ha valaki 18 éves korában elmegy, akkor kint is fog maradni".** (a 444.hu interjúja, kérdezők: Erdélyi Péter, Varga Máté). <https://444.hu/2016/03/07/lovasz-ha-valaki-18-eves-koraban-elmegy-az-kint-is-fog-maradni> Letöltve: 2017-02-17

Lovász László (2017): **Ha nem javul az oktatás, az ország jövője forog kockán.** (az Index.hu interjúja, kérdező: Kolozsi Ádám). http://index.hu/tudomany/2017/02/24/egyjobb_iskolarendszer_nelkul_az_orzag_jovoje_forog_kockan/ Letöltve: 2017-02-28

Macron, Emmanuel (2017): **Initiative for Europe. A sovereign, united democratic Europe. 26 September 2017.** <http://www.elysee.fr/assets/Initiative-for-Europe-a-sovereign-united-democratic-Europe-Emmanuel-Macron.pdf> Letöltve: 2017-10-21

Magna Charta Universitatum. 1988. szeptember 18. <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/hungarian> Letöltve: 2017-02-15

Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 (é.n.m.): **Apáczai Csere János.** <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC00003/00370.htm> Letöltve: 2017-03-13

Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 (é.n.m.): **Klebelsberg Kunó gróf.** <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC07165/08068.htm> Letöltve: 2017-03-13

Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 (é.n.m.): **Pázmány Péter.** <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC11587/11969.htm> Letöltve: 2017-03-13

Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990 (é.n.m.): **Tisza István gróf.** <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC15363/15755.htm> Letöltve: 2017-03-13

Magyar Rektori Konferencia (2015): **A Tudomány Határok Nélkül ösztöndíjprogram magyarországi megvalósulásának működési kézikönyve.** <http://csfhungary.hu/wp->

<content/uploads/2015/03/M%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si-k%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-brazil-Tudom%C3%A1ny-hat%C3%A1rok-n%C3%A9lk%C3%BCl-%C3%B6szt%C3%B6nd%C3%ADjprogramhoz.pdf> Letöltve: 2018-01-27

Maiworm, Friedhelm (2017): **ERASMUS als Internationalisierungsmotor der Hochschulen.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 85-87. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Malota Erzsébet – Bander Katalin – Berács József – Bereczki Nóra – Bogström Márk – Futó Judit (2014): **Személyes és interkulturális kompetenciák, a külföldi mobilitással kapcsolatos motivációk, felkészültség és tapasztalatok a belföldi hallgatók körében.** In: Malota Erzsébet – Bander Katalin – Berács József – Bereczki Nóra – Bogström Márk – Futó Judit: A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 2. kötet. Tempus Közalapítvány, Budapest, 93-148. o. http://www.tka.hu/docs/palyazatok/tka_ch_tanulmanykotet_2.pdf Letöltve: 2017-02-15

Malota Erzsébet (2017): **Hallgatói véleményfelmérés 2016. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint.** Tempus Közalapítvány, Budapest. http://www.tpf.hu/docs/palyazatok/hallgatoi_elegedettseg_tanulmanykotet.pdf Letöltve: 2017-03-21

Marín, Manuel (2010): **Transcription of the interview with Manuel Marín González.** Madrid, 13 April 2010, by Cristina Blanco Sío-López, Virtual Centre for Knowledge on Europe (CVCE), Luxembourg. https://www.cvce.eu/content/publication/2013/8/21/340c1ebb-450f-4b8f-ac4c-82937f382337/publishable_en.pdf Letöltve: 2017-04-04

Marsh, Sarah (2016): **'It helped me grow up': students on why the Erasmus scheme must stay.** The Guardian, 14 September 2016. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/14/it-helped-me-grow-up-students-eu-erasmus-scheme-stay> Letöltve: 2017-09-30

Merkel, Angela (2017): **30 Jahre Austauschprogramm – Erasmus zeigt Europas beste Seiten.** <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2017/01/2017-01-24-30-jahre-erasmus.html> Letöltve: 2017-09-26

Messer, Dolores – Wolter, Stefan C. (2007): **Are student exchange programs worth it?** Higher Education, 2007/5. 647-663. o.

Ministry of Human Capacities (2017): **National report on the implementation and impact of Erasmus+.** National report – Hungary. Budapest, 30 June 2017. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/HU_National%20Report.pdf Letöltve: 2018-02-11

MNO.hu (2013): **Ellepk majd a magyar egyetemeket a külföldi diákok.** <http://mno.hu/belfold/ellepk-majd-a-magyar-egyetemeket-a-kulfodi-diakok-1171477> Letöltve: 2017-03-23

Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA Ministerial Conference, Bucharest, 2012). http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf
Letöltve: 2017-04-10

Múlt-kor.hu (2015): **10 tény a burgonyáról.** <https://mult-kor.hu/10-teny-a-burgonyarol-20151216> Letöltve: 2017-11-25

Nagy Mihály (2006): **Budapesttől Leuvenig – Erasmus. Grotius – Beszámoló.** <http://www.grotius.hu/publ/displ.asp?id=QOAPPE> Letöltve: 2012-03-24

Navracsics Tibor (2016): **Nem több, hanem jobb Európát!** Magyar Nemzet, 2016. október 15. <https://mno.hu/velemenynem-tobb-hanem-jobb-europat-1366514> Letöltve: 2017-04-04

OECD (2011): **Education at a Glance 2011: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011_eag-2011-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2012): **Education at a Glance 2012: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2013): **Education at a Glance 2013: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2014): **Education at a Glance 2014: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2015): **Education at a Glance 2015: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2016): **Education at a Glance 2016: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en Letöltve: 2017-02-14

OECD (2017): **Education at a Glance 2017: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en Letöltve: 2018-01-21

O'Malley, Brendan (2018): **'Sharp drop' expected in global student mobility growth.** University World News, 09 February 2018. Issue No: 492. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180209120222866> Letöltve: 2018-02-11

Palkovics László (2017): **A kifelé és befelé irányuló hallgatói mobilitási célok elérésének állása.** Előadás a Trendek és kihívások a felsőoktatás nemzetköziesítésében konferencián. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2017. október 10.

Pépin, Luce (2006): **The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example.** European Commission, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301 Letöltve: 2017-03-29

Polónyi István (2014): **Régi, új felsőoktatási expanzió.** Educatio, 2014/2. 185-204. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00068/pdf/EPA01551_educatio_2014_02_185-204.pdf Letöltve: 2017-02-15

Polónyi István (2015): **A felsőoktatás gazdasági értékei.** In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 275-304. o. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III.pdf Letöltve: 2017-02-15

Polónyi István (2018): **A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője.** In: Kováts Gergely – Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017. NFKK kötetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 79-101. o. http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/MF_2008-2017_v2.pdf Letöltve: 2018-01-27

Prágai nyilatkozat. Az Európai Felsőoktatási Térség felé. Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek kommunikéje, 2001. május 19. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/tudastar/pragai-nyilatkozat> Letöltve: 2017-04-10

Rátkai Balázs (2016): **A bátorság vértanúja.** Új Ember, 2016. 01. 17. <http://ujember.hu/a-batorsag-vertanuja/> Letöltve: 2017-03-12

Rédei Mária (2009): **A tanulmányi célú mozgás.** Reg-Info Kft, Budapest. http://real.mtak.hu/17142/1/0_redei_k%C3%B6nyv.pdf Letöltve: 2017-02-15

Rédei Mária (2014): **Vándorló diákok.** Demográfia, 2014/1. 73-93. o. <http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/download/1698/738> Letöltve: 2017-02-15

Riotta, Gianni (2012): **Umberto Eco's Shallow Europe And Dreams Of A Different Sexual Revolution.** <http://www.lastampa.it/2012/01/31/esteri/lastampa-in-english/umberto-eco-s-shallow-europe-and-dreams-of-a-different-sexual-revolution-128F4GP6xA38aKkSzcYsYJ/pagina.html> Letöltve: 2017-09-29

Romanowska, Dorota (2015): **Drugi język napędza mózg.** Newsweek Polska, 2015/45. (2-8. 11. 2015), 84-87. o.

Salomone, Rosemary (2018): **Italian court pushes back on the race towards English.** University World News, 03 February 2018. Issue No: 491.

<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2018020304275939> Letöltve: 2018-02-24

Schuman-nyilatkozat – 1950. május 9. https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_hu Letöltve: 2017-03-29

Skibinska, Beata (2017): **Poland and ERASMUS – from the early years until today.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 43-45. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Smith, Alan (1987a): **Waiting for Erasmus – a drama in five acts.** The joint study programme newsletter of the Commission 1/87. Office for Cooperation in Education on behalf of the Commission of the European Communities. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, II. o. http://aei.pitt.edu/81794/1/1987_Volume_1_Joint_Study_Programme.pdf Letöltve: 2017-04-04

Smith, Alan (1987b): **European royalty speaks about ERASMUS.** The joint study programme newsletter of the Commission 1/87. Office for Cooperation in Education on behalf of the Commission of the European Communities. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 4. o. http://aei.pitt.edu/81794/1/1987_Volume_1_Joint_Study_Programme.pdf Letöltve: 2017-04-04

Smith, Alan (1987c): **ERASMUS – An Investment in the future of the Community.** ERASMUS newsletter of the Commission 2/87. Office for Cooperation in Education on behalf of the Commission of the European Communities. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1-3. o. http://aei.pitt.edu/81793/1/1987_Volume_-_No_2.pdf Letöltve: 2017-04-04

Smith, Alan (2017): **Gut’ Ding will Weile haben – Die bewegte Entstehungsgeschichte von ERASMUS aus der Sicht eines europäischen Zeitzeugen.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 15-26. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Somlai Péter (2010): **Változó ifjúság.** Educatio, 2010/2. 175-190. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00052/pdf/122.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Soproni János – Fajth Tibor (1975): **Athén.** Panoráma külföldi városkalauzok, Budapest

Sorbonne-nyilatkozat. Közös nyilatkozat az európai felsőoktatási rendszer harmonizációjáról. 1998. május 25. Educatio, 2001/4. 706-707. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00018/pdf/1078.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Sperling, Rouven (2016): **Gap Year: „Nie ein Nachteil!“** Audimax, 2016/7-8. 22. o.

Spielkamp, Thomas (2017): **Erasmus+ nach 2020: Wünsche und Vorschläge der NA im PAD der KMK.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 196-197. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaumsbroesch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Stertz, Christian (2011): **ERASMUS – eine europäische Erfolgsgeschichte. Das EU-Bildungsprogramm aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.** In: Mit ERASMUS im Ausland lernen und lehren (1987-2012). Das europäische Erfolgsprogramm feiert sein 25-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 23-25. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/mit_erasmus_im_ausland_lernen_und_lehren.pdf Letöltve: 2017-04-04

Sutherland, Peter (2016): **ERASMUS and The New Europe: Peter Sutherland.** University Observer, University College Dublin, 14. 06. 2016, Interview: Billy Vaughan. <http://www.universityobserver.ie/features/erasmus-and-the-new-europe-peter-sutherland/> Letöltve: 2017-04-04

Symmank, Markus (2017): **Die ERASMUS-Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitern der Hochschulverwaltung.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 88-90. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaumsbroesch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Széchenyi István ([1831] 1984): **Világ. Vagy is felvilágosító töredékek némi hiba 's előítélet eligazítására.** Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Szemerszki Marianna (2005): **Külföldi hallgatók Magyarországon.** Educatio, 2005/2. 320-333. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/896.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Szögi László (2005): **A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig.** Educatio, 2005/2. 244-266. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/892.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Tarnay István (2005): **Külföldön tanuló magyar diákok jellemzői.** Educatio, 2005/2. 417-423. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/900.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Teichler, Ulrich – Maiworm, Friedhelm – Steube, Wolfgang (1990): **Student Mobility within ERASMUS 1987/88. A Statistical Survey.** ERASMUS Monographs No. 1. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, Arbeitspapiere 24. https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/Alle_Arbeitspapiere/ap24.pdf Letöltve: 2017-02-15

Teichler, Ulrich (2011a): **A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal.** Educatio, 2011/4. 509-520. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00058/pdf/educatio_EPA01551_2011-04_tan5.pdf Letöltve: 2017-02-15

Teichler, Ulrich (2011b): **Wirkungen von ERASMUS auf Hochschulsysteme, Hochschulen und Individuen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung.** In: Mit ERASMUS im Ausland lernen und lehren (1987-2012). Das europäische Erfolgsprogramm feiert sein 25-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 39-45. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/mit_erasmus_im_ausland_lernen_und_lehren.pdf Letöltve: 2017-04-04

Temesi József (2014): **Kreditrendszerek és alkalmazásuk Európában és a felsőoktatás globális terében. Helyzetfeltárás és javaslatok.** In: Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor – Temesi József: A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 1. kötet. Tempus Közalapítvány, Budapest, 115-155. o. http://www.tka.hu/docs/palyazatok/tka_ch_tanulmanykotet_1.pdf Letöltve: 2017-02-15

Tempus Közalapítvány (2016): **20 éve az oktatás és képzés fejlesztéséért.** <http://tka.hu/5545/20-eve-az-oktatas-es-kepzes-fejleszteseert> Letöltve: 2017-03-14

Tempus Közalapítvány (2017a): **Pályázatok: Stipendium Hungaricum.** <http://www.tka.hu/palyazatok/2962/stipendium-hungaricum> Letöltve: 2017-03-23

Tempus Közalapítvány (2017b): **30 éves az Erasmus.** <http://www.tpf.hu/erasmus30> Letöltve: 2017-12-05

Tempus Közalapítvány (2017c): **„Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak”. Működési szabályzat. 2017. december 6.** http://www.tka.hu/docs/palyazatok/sztondijprogramkeresztenyfiataloknak-szabalyzat_hatalyos.pdf Letöltve: 2018-01-25

The Rhodes Trust (2017a): **History of the Rhodes Trust.** <http://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/history> Letöltve: 2017-02-15

The Rhodes Trust (2017b): **Cecil Rhodes & his legacy.** <http://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/rhodesandlegacy> Letöltve: 2017-02-15

The US-China Strong Foundation (2017): **About us.** <http://uschinastrong.org/about-us/> Letöltve: 2017-02-15

Time.com (2007): **What’s so great about an ever closer union anyway?** 14 March, 2007. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1598997-2,00.html> Letöltve: 2012-03-17

Tomusk, Voldemar (2011): **Az egyetem és az európai integráció. Gellner, Wittgenstein és Malinowski esete a Bologna-folyamattal.** Educatio, 2011/4. 472-481. o. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00058/pdf/educatio_EPA01551_2011-04_tan2.pdf Letöltve: 2017-02-15

Top 100 higher education institutions receiving Erasmus students in 2009/2010.
<http://www.upv.es/noticias-upv/documentos/4674a.pdf> Letöltve: 2017-02-17

Top 100 higher education institutions receiving Erasmus students in 2010/2011.
http://www.eurireland.ie/fileupload/2012/Erasmus/Stats%2010-11/annex3_en.pdf Letöltve: 2017-02-17

Top 100 higher education institutions receiving Erasmus students in 2011/2012.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/ay-11-12/receiving_en.pdf Letöltve: 2017-02-17

Top 100 higher education institutions receiving Erasmus students in 2012/2013.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/ay-12-13/annex-3_en.pdf Letöltve: 2017-02-17

Tordai Péter (2017): **Mi van a mobilitási számok mögött? Hatások és új tendenciák.** Előadás a Trendek és kihívások a felsőoktatás nemzetköziesítésében konferencián. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2017. október 10.
http://tka.hu/docs/palyazatok/171010_tordai_peter.pdf Letöltve: 2017-10-18

Tót Éva (2003): **Az európai oktatási programokban való részvétel hasznosulása.** Educatio, 2003/4. 551-565. o. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00026/pdf/1001.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Tót Éva (2005): **Magyar hallgatók külföldön.** Educatio, 2005/2. 302-319. o.
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/895.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Tyson, Adam (2017): **ERASMUS: yesterday, today and tomorrow.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 65-68. o.
https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaebumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Uni-Tipp (2012): **25 Jahre Erasmus: von wegen nur Party.** Uni-Tipp. Das kostenlose Uni-Magazin vom Stuttgart-Magazin LIFT, Wintersemester 2012/13. 4. o.

Van Melckebeke, Léos (2013): **Homo Erasmus: or, Pointless Exchanges.** Interview by Cafébabel (Matthieu Amaré), 20 November 2013.
<http://www.cafebabel.co.uk/society/article/homo-erasmus-or-pointless-exchanges.html>
Letöltve: 2017-09-30

Vossensteyn, Hans – Beerkens, Maarja – Cremonini, Leon – Besançon, Barbara – Focken, Noor – Leurs, Bart, – McCoshan, Andrew – Mozuraityte, Neringa – Huisman, Jeroen – Souto Otero, Manuel – de Wit, Hans (2010): **Improving the participation in the ERASMUS programme. Study.** European Parliament, Directorate General for Internal Policies, Brussels.
http://doc.utwente.nl/87461/1/parlreport_en.pdf Letöltve: 2017-02-13

Wächter, Bernd (2011): **Chapter V: National policies on mobility in higher education.** In: Teichler, Ulrich – Ferencz, Irina – Wächter, Bernd (szerk.): Mapping mobility in European

higher education. Volume I: Overview and trends. A study procuced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC), of the European Commission, Brussels, 172-189. o. <http://www.acup.cat/sites/default/files/teichlerferenczwaechtermappingmobilityineuropeanhighereducation.pdf> Letöltve: 2017-02-15

Wittmann, Frank (2017): „**Europa macht Schule**” – **ein Beitrag zur Integration ausländischer ERASMUS-Studierender**. In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 106-109. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Wuttig, Siegbert (2012a): **Happy birthday, ERASMUS! Das Hochschulprogramm der EU feiert sein 25-jähriges Bestehen**. DAAD-Euroletter, März 2012, Nr. 50. Informationen zur EU-Bildungs- und Hochschulzusammenarbeit. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 4-5. o. <https://www.daad.de/kataloge/euroletter/03-2012/blaetterkatalog/pdf/complete.pdf> Letöltve: 2017-04-04

Wuttig, Siegbert (2012b): **Der lange Weg zu ERASMUS – die Entstehung des europäischen Erfolgsprogramms**. DAAD-Euroletter, August 2012, Sonderausgabe: Happy birthday, ERASMUS! Die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union feiert ihr 25-jähriges Bestehen. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 4-7. o. https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/daad-euroletter/daadeuroletter_-_sonderausgabe_25-jaehriges_jubilaum.pdf Letöltve: 2017-04-04

Wuttig, Siegbert (2012c): **Die Entstehung des Programmnamens ERASMUS**. DAAD-Euroletter, August 2012, Sonderausgabe: Happy birthday, ERASMUS! Die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union feiert ihr 25-jähriges Bestehen. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 9. o. https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/daad-euroletter/daadeuroletter_-_sonderausgabe_25-jaehriges_jubilaum.pdf Letöltve: 2017-04-04

Wuttig, Siegbert (2012d): **Desiderius Erasmus Roterodamus – der fahrende Scholar an der Zeitenwende**. DAAD-Euroletter, August 2012, Sonderausgabe: Happy birthday, ERASMUS! Die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union feiert ihr 25-jähriges Bestehen. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 11-12. o. https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/daad-euroletter/daadeuroletter_-_sonderausgabe_25-jaehriges_jubilaum.pdf Letöltve: 2017-04-04

Wuttig, Siegbert (2012e): **Europa leben und studieren. Das Stipendien-Programm Erasmus feiert sein 25-jähriges Jubiläum**. Uni-Tipp. Das kostenlose Uni-Magazin vom Stuttgart-Magazin LIFT, Wintersemester 2012/13. 5. o.

Wuttig, Siegbert – Sylvester, Hanns (2017): **30 Jahre Nationale Agentur: die Arbeit des DAAD in der Programmverwaltung.** In: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Bonn, 75-82. o. https://imperia.daad.com/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/broschueren/na_jubilaeumsbrosch_fin_web.pdf Letöltve: 2017-04-04

Xi Jinping (2017): **President Xi's speech to Davos in full.** <https://www.weforum.org/agenda/2017/01/full-text-of-xi-jinping-keynote-at-the-world-economic-forum> Letöltve: 2017-02-28

Zgaga, Pavel (2010): **1999 – 2010: The Making of Bologna.** In: Ministry of Research and Science, Austria – Ministry of Education and Culture, Hungary: Bologna 1999-2010. Achievements, Challenges and Perspectives. Raabe Fachverlag, Berlin, 6-9. o. http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/65/6/duz_spec_Bologna_598656.pdf Letöltve: 2017-04-10

A SZERZŐRŐL



Vágó Péter 1987-ben született Budapesten. A Fazekas Mihály Gimnáziumban társadalomtudományi osztályba járt, majd a Budapesti Corvinus Egyetemen folytatta tanulmányait, ahol előbb alap- (európai integráció szakirány), aztán mesterszakon (diplomácia szakirány) szerzett oklevelet nemzetközi kapcsolatok elemzőként. A Nemzeti Közsolgálati Egyetemen az európai és nemzetközi igazgatásszervezés mesterképzést végezte el. Az Andrássy Egyetem politikatudományi doktori programján abszolutóriumot szerzett.

Szakmai érdeklődése fókuszában a kelet-közép-európai térség országainak rendszerváltozás utáni fejlődése áll, különös tekintettel ezeknek az államoknak az egymással és Németországgal fenntartott kapcsolataira. Készülő disszertációjában a német-lengyel és a magyar-szlovák kétoldalú kapcsolatok 1990 utáni alakulását vizsgálja. A fő szakterülete mellett a nemzetközi felsőoktatási mobilitásra és a közép-európai államok fővárosainak helyzetére vonatkozó kérdésekkel foglalkozik még aktívan. Hallgatói tudományos munkájával a 2009-es OTDK-n egy első helyet, a 2013-ason pedig egy különdíjat nyert. Az elmúlt években több budapesti szakkollégiumban tartott a közép-európai régióval foglalkozó kurzusokat.

Egyetemi hallgatóként, illetve doktoranduszként számos alkalommal vett részt nemzetközi mobilitásban. Két külföldi tanulmányi félév (Varsó és Eisenstadt), egy kéthónapos szakmai gyakorlat (Stuttgart) és egy három hónap időtartamú kutatás (Frankfurt/Oder és Słubice) mellett többször volt rövidebb idejű tanulmányutakon, nyári egyetemeken, workshopokon és konferenciákon is. Két nemzetközi doktorandusz és fiatal kutatói projekt (Ruhr-Universität Bochum Europadialog, Copernicus Graduate School) aktív résztvevője.

A szerző minden segítő szándékú, a könyv esetleges későbbi javításaihoz, átdolgozásához felhasználható észrevételt köszönettel fogad.

E-mail elérhetőség: **erasmuskonyv[kukac]gmail.com**



Hugo Grotius (1583-1645)
(Michiel Janszoon van Mierevelt festménye)

Milyen körülmények között indult 1987-ben az Erasmus-program? Évente átlagosan hány hallgató és oktató vesz részt nemzetközi mobilitásban? Jellemzően mit tartanak a külföldi tartózkodásuk legnagyobb hasznának a hazatérő Erasmus-hallgatók? Milyen konkrét mobilitási lehetőségek állnak a magyar hallgatók és oktatók rendelkezésére? Mi minden szükséges egy sikeres pályázathoz? Hogyan lehet egy-egy külföldi utat úgy előkészíteni, hogy az a lehető legkevesebb többletkiadással járjon?

Vágó Péter munkája a hallgatói és oktatói mobilitás különböző elméleti és gyakorlati kérdései iránt érdeklődők számára készült. A könyv első része egy általános bevezető után a legjelentősebb európai mobilitási program, az Erasmus magyar nyelven eddig megjelent legrészletesebb elemzését adja a Magyarországon is igen népszerű program napi szintű működésének, illetve az ezt befolyásoló körülményeknek az árnyalt bemutatásával, majd egy külön fejezet foglalkozik a hazai mobilitási helyzettel. A gyakorlati megközelítésű második rész ezután a szerző saját mobilitási tapasztalatai alapján megfogalmazott javaslatokkal kíván a különböző mobilitási lehetőségek iránt érdeklődő jövőbeli pályázók segítségére lenni.

