



VALIDÁCIÓ ÉS AKKREDITÁCIÓ AZ ÉPÍTÉSZETI OKTATÁSBAN: AZ ADMINISZTRATÍV RACIONALITÁSTÓL A TERVEZÉSI TUDÁS INTÉZMÉNYES ELISMERÉSÉIG

VALIDATION VS ACCREDITATION IN ARCHITECTURAL EDUCATION: FROM ADMINISTRATIVE RATIONALITY TO THE INSTITUTIONAL RECOGNITION OF DESIGN KNOWLEDGE

Rétfalvi Donát,¹ Varjú Kata,² Heidecker Adél³

¹ Pécsi Tudományegyetem, Műszaki és Informatikai Kar, Építész Szakmai Intézet, Pécs, Magyarország
retfalvi.donat@mik.pte.hu

² Pécsi Tudományegyetem, Műszaki és Informatikai Kar, Építész Szakmai Intézet, Breuer Marcell Doktori Iskola, Pécs, Magyarország, varju.kata@mik.pte.hu

³ Pécsi Tudományegyetem, Műszaki és Informatikai Kar, Építész Szakmai Intézet, Pécs, Magyarország, heidecker.adel@mik.pte.hu

Abstract

The aim of this paper is to clarify the distinction between accreditation and validation in the context of architectural education and to demonstrate that these mechanisms rest on different conceptions of quality. The analysis shows that European higher education quality assurance systems—particularly ESG-based accreditation—primarily interpret quality in terms of structural compliance, documented procedures, and measurable learning outcomes. This approach ensures institutional stability and legal legitimacy. However, architectural education is based on a specific form of knowledge. Design knowledge is integrative, context-dependent, and partly implicit, emerging through reflective and iterative processes within studio-based learning environments. These characteristics limit the applicability of purely compliance-based quality frameworks. The paper argues that validation—especially within the UNESCO–UIA framework—represents a different institutional logic. While accreditation focuses on operational conditions, validation addresses pedagogical coherence and professional orientation through peer review processes. As a result, the paper proposes a layered model of quality in architectural education, distinguishing structural, pedagogical, and professional dimensions. Within this framework, accreditation and validation are not alternatives but complementary mechanisms.

Keywords: *administrative rationality; design knowledge; architectural epistemology; studio-based pedagogy; validation; accreditation; quality assurance; peer review; institutional logics; professional legitimacy; architectural education; UNESCO–UIA; ESG.*

Összefoglalás

A tanulmány célja az akkreditáció és a validáció közötti különbség tisztázása az építészeti oktatás kontextusában, valamint annak bemutatása, hogy e két mechanizmus eltérő minőségértelmezéshez kapcsolódik. Az elemzés rámutat, hogy az európai felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek – különösen az ESG-alapú akkreditáció – a minőséget elsősorban strukturális megfelelésként, dokumentált eljárásokon és mérhető tanulási eredményeken keresztül értelmezik. Ez a megközelítés biztosítja az intézményi működés stabilitását és jogi legitimitását. Az építészeti oktatás ugyanakkor sajátos tudásformára épül. A tervezési tudás integratív, kontextusfüggő és részben implicit jellegű, amely a stúdióalapú oktatás keretében, reflektív és iteratív folyamatokban alakul ki. E sajátosságok korlátozzák a kizárólag megfelelésalapú minőségértelmezés alkal-

mazhatóságát. A tanulmány amellet érvel, hogy a validáció – különösen az UNESCO–UIA keretrendszerében – eltérő intézményi logikát képvisel. Míg az akkreditáció a működés feltételeit vizsgálja, a validáció a képzés pedagógiai és oktatásmódszertani koherenciájára és szakmai orientációjára irányul, szakmai értékelés (peer review) keretében. Az elemzés eredményeként a tanulmány az építészeti oktatás minőségének rétegzett modelljét javasolja, amely strukturális, pedagógiai, oktatásmódszertani és szakmai dimenziókat különböztet meg. Ebben a keretben az akkreditáció és a validáció nem egymás alternatívái, hanem egymást kiegészítő mechanizmusok.

Kulcsszavak: *adminisztratív racionalitás; tervezési tudás; építészeti episztemológia; stúdióalapú oktatás; validáció; akkreditáció; minőségbiztosítás; peer review; intézményi logikák; UNESCO–UIA; szakmai legitimitás; építészeti oktatás; ESG.*

1. Bevezetés : a minőség fogalmának átalakulása

A felsőoktatás minőségfogalma az elmúlt évtizedekben alapvető átalakuláson ment keresztül. A korábban implicit, szakmai reputáción és akadémiai autonómián alapuló minőségértelmezést fokozatosan felváltotta a formalizált, dokumentálható és auditálható minőségbiztosítási logika. A Bologna-folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA - European Higher Education Area) létrejötte a minőség fogalmát fokozatosan intézményesítette és szabályozott keretek közé helyezte. Az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) által elfogadott ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) keretrendszere a minőséget egyre inkább strukturális megfelelésként, dokumentált eljárásokként és mérhető tanulási eredményekhez kötött megfelelésként értelmezi [1].

Az építészeti oktatásban ez különös jelentőséggel bír, mivel a képzés minősége nem merül ki a strukturális megfelelésben: a tervezési tudás jelentős része implicit, integratív és reflexív jellegű. Ez felveti annak kérdését, hogy a minőség értelmezése korlátozódhat-e pusztán adminisztratív és megfelelésalapú keretekre.

A minőség fogalmának átalakulása kettős következménnyel jár az építészeti oktatásban. Egyrészt az akkreditáció biztosítja a működés stabilitását és legitimitációját. Másrészt hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a minőség értelmezési kerete ne korlátozódjon kizárólag a megfelelésre, hanem lehetőséget teremtsen a tervezési tudás sajátos jellegének intézményes megjelenítésére is.

Ebben az összefüggésben a tanulmány az akkreditáció és a validáció kapcsolatát vizsgálja, és amellet érvel, hogy a minőség jelenlegi, adminisztratív racionalitásra épülő értelmezése mellett elengedhetetlen olyan normatív és szakmai

keretek kialakítása, amelyek elősegítik a tervezési tudás intézményes elismerését.

2. Az adminisztratív racionalitás és az akkreditáció intézményi logikája

2.1. A minőség formalizálódása az ESG keretében

A Bologna-folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) létrejötte a minőséget fokozatosan szabályozott, dokumentált és auditálható kategóriává alakította. Ennek központi referenciakerete az ESG, amelyet az EHEA miniszteri konferenciái fogadtak el, és rendszeresen felülvizsgálnak [1].

Az ESG célja kettős: egyrészt biztosítja, hogy a felsőoktatási intézmények működése átlátható, ellenőrizhető és szakmailag megbízható legyen, másrészt elősegíti az európai felsőoktatási rendszerek összehasonlíthatóságát és a képesítések kölcsönös elismerését. Az ESG három fő terület mentén strukturálja a felsőoktatási minőségbiztosítást: egyrészt az intézmények belső minőségbiztosítási rendszereit, amelyek magukban foglalják a tantervek kialakítását és fejlesztését, a tanulási eredmények meghatározását, a hallgatói visszajelzések gyűjtését, valamint az értékelési és vizsgarendszerek működtetését; másrészt a külső minőségértékelési eljárásokat, ideértve a szak- és intézményi akkreditációt, valamint a minőségbiztosítási auditokat; harmadrészt pedig a minőségbiztosítási és akkreditációs szervezetek működésének szabályozását, amely meghatározza a szervezetek működési elveit, függetlenségének és hitelességének biztosítását. Ez a struktúra a minőséget formalizált eljárásokhoz, dokumentált adatokhoz, eljárásokhoz és auditálható folyamatokhoz kapcsolja. A formalizáció ennek megfelelően standardizált referenciakeretet hoz létre, erősíti a dokumentálhatóságot, valamint központi elvvé teszi az auditálhatóságot, amelynek során külső

szakértők vizsgálják a működés megfelelését az előírt standardoknak. A minőség így egyre inkább az explicit módon meghatározott, mérhető és auditálható tanulási eredményekhez kötődik.

2.2. Az adminisztratív racionalitás elméleti háttere

Ez az átalakulás egy tágabb racionalizációs folyamatba illeszkedik, amelynek klasszikus elemzését Max Weber a modern szervezeti működések egyik alapvető jellemzőjeként írt le: a tevékenységek egyre inkább szabályozott, formalizált és ellenőrizhető keretek között zajlanak [2], így a minőség nem elsősorban értelmezési, hanem igazolási kérdéssé, tehát adminisztratív kategóriává válik. Ez az adminisztratív racionalitás jelenik meg az ESG-alapú akkreditációs rendszerekben. Az adminisztratív racionalitás nemcsak technikai eljárásrend, hanem a modern intézményi működés sajátos formája, amelynek célja, hogy a döntések ne személyes preferenciákon, hanem általános szabályokon alapuljanak. A felsőoktatás minőségbiztosítási rendszerei ennek a logikának a megnyilvánulásai. Az ESG-alapú akkreditáció előre meghatározott standardok szerint értékkel, dokumentált tanulási eredményeket követel meg, külső szakértői audit révén ellenőrzi az intézmények működését, és ciklikus felülvizsgálati rendszerben működik.

Weber ugyanakkor figyelmeztetett a racionalizáció korlátjára, „vasketrecére” (iron cage): a formalizált racionalitás hajlamos arra, hogy a célokat eszközökké redukálja, és a működés formai megfelelését a tartalmi értékek elé helyezze [2]. Ebben az értelemben a minőség fogalmának formalizálása nem tekinthető teljesen értéksemleges folyamatnak. Az akkreditáció strukturális és eljárási kategóriák mentén értelmezi a minőséget. Ezek a mechanizmusok nélkülözhetetlenek a jogi legitimitás, az intézményi hitelesség és a nemzetközi kompatibilitás biztosításához. A strukturális megfelelésre és mérhető tanulási eredményekre épülő rendszerek ezért hajlamosak a minőséget indikátorokra redukálni, a komplex szakmai ítéletalkotást pedig formális kritériumokkal helyettesíteni. Ez különösen ott válik problematikus, ahol a tudás implicit, integratív és kontextusfüggő jellegű – ilyen az építészeti tervezés és a stúdió-alapú pedagógia –, mivel ezek a tudásformák a megfelelésalapú minőségbiztosítás keretei között nehezebben jeleníthetők meg.

A jelen tanulmány érvelése szerint az akkreditáció azon racionalitás keretében működik, ahol nem feladata a szakmai tudás teljes körű értel-

mezése, hanem kizárólag a működés strukturális feltételeinek biztosítása. A probléma nem az adminisztratív racionalitás létezése, hanem az, ha azt a minőség egyetlen érvényes értelmezésének tekintjük. Ez a felismerés vezet el annak vizsgálatához, hogy a validáció miként képvisel eltérő intézményi logikát: olyat, amely nem a megfelelésre, hanem a szakmai orientációra és a tudásformák artikulációjára helyezi a hangsúlyt.

2.3. Az akkreditáció funkciója

Az adminisztratív racionalitás elméleti hátterének tisztázása után érdemes pontosan meghatározni az akkreditáció funkcionális szerepét a felsőoktatási rendszerben. Az akkreditáció nem pusztán értékelési eljárás, hanem olyan intézményi mechanizmus, amelynek elsődleges szerepe a felsőoktatási képzések jogi és intézményi legitimitásának és működési stabilitásának biztosítása. Az ESG-hez igazodó nemzeti minőségbiztosítási rendszerekben egy képzési program csak akkor működhet, ha megfelel a meghatározott strukturális és minőségi követelményeknek [1]. Az akkreditáció engedélyezi a képzés indítását és fenntartását, biztosítja a végzettség hivatalos elismerhetőségét. E funkció nélkül a felsőoktatási rendszer működése instabillá és kiszámíthatatlanná válna, ezért az akkreditáció az intézményi legitimitás egyik alapvető eszköze.

Ebben az esetben a minőségbiztosítás célja, hogy a felsőoktatási intézmények működése átlátható és ellenőrizhető legyen, és hogy a hallgatók, a munkaerőpiac és a társadalom számára megbízható képzési minőséget tükrözzenek a kiadott végzettségek. Az akkreditáció ennek érdekében transzparens értékelési eljárásokat alkalmaz, külső szakértőket von be és ciklikus felülvizsgálati rendszerben vizsgálja az intézmények működését. A minőség ebben a keretben elsősorban auditált megfelelésként jelenik meg.

Az akkreditáció egyik legfontosabb feladata a minimumstandardok biztosítása. A felsőoktatási rendszer sokfélesége mellett szükséges olyan alapkövetelmények meghatározása, amelyek garantálják a képzések szakmai és szervezeti megalapozottságát. Az akkreditáció ezért jellemzően vizsgálja a tanterv koherenciáját, az oktatói kompetenciákat, az infrastruktúra megfelelőségét és a belső minőségbiztosítás működését.

Az akkreditáció emellett hozzájárul a végzettségek nemzetközi összehasonlíthatóságához is. Az Európai Felsőoktatási Térségben (EHEA) az egységes minőségbiztosítási keret elősegíti a képesítések kölcsönös elismerését és a hallgatói

mobilitást, ami különösen fontos a szabályozott szakmák – például az építészet – esetében. Azonban megállapítható, hogy az akkreditáció hatóköre alapvetően strukturális dimenziókra korlátozódik: nem a szakmai gondolkodás minőségét vagy a pedagógiai kultúra mélységét értelmezi, hanem a működés feltételeit vizsgálja. Az adminisztratív racionalitás keretében működő akkreditáció ezért nélkülözhetetlen, de nem teljes körű minőségértelmezést kínál. Ez a felismerés vezet el annak kérdéséhez, hogy milyen mechanizmus képes a tervezési tudás integratív jellegének kifejezésére és intézményes elismerésére – vagyis a validáció intézményéhez.

3. A tervezési tudás mint sajátos tudásforma

3.1. A reflektív gyakorlat

Az építészeti oktatás minőségének értelmezése nem választható el attól a kérdéstől, hogy milyen tudásformát közvetít. A tervezési tudás nem redukálható deklaratív ismeretek halmazára, hanem sajátos megismerési mód, amelyben a gondolkodás, a cselekvés és a döntéshozatal egymást alakító folyamatban jelenik meg. A jelenség klasszikus elemzését Donald A. Schön adta *The Reflective Practitioner* című munkájában. Schön a szakmai gyakorlat hagyományos, technikai racionalitásnak nevezett modelljét kritizálja [3], mely szerint a szakember előre definiált problémákra alkalmazza az elméleti tudást és a megfelelő módszereket. Schön azonban rámutat, hogy a komplex szakmákban – így az építészetben is – a problémák nem előre adottak, hanem a tervezési folyamat során alakulnak ki. A tervező nemcsak megold egy problémát, hanem értelmezi és újra-keretezi azt.

A reflektív gyakorlat központi fogalma a *reflection-in-action* [3]: a szakmai döntések a cselekvés közben zajló gondolkodási folyamat eredményeként születnek. A tervező kipróbál, értelmez, visszacsatol és módosít; a problémák és a megoldások kölcsönösen alakítják egymást. Ez az iteratív folyamat az építészeti stúdióban jól megfigyelhető, ahol a hallgatók a kritikák és újraértelmezések révén fejlesztik terveiket.

Schön arra is rámutat, hogy a szakmai tudás jelentős része implicit (hallgatólagos, tacit) tudás [3, 4]. A tervezők gyakran tapasztalati minták és precedensek alapján döntenek, amelyek nem teljesen formalizálhatók. Az építészeti oktatásban ezért a tudás nem csupán információátadás, ha-

nem tervezési gondolkodás és ítélőképesség kialakulása.

Ebből következik, hogy a minőség nem csupán a végtermékben, hanem a reflexív tervezési folyamatban ragadható meg. A megfelelésalapú minőségbiztosítás képes vizsgálni a struktúrákat és eljárásokat, de nehezebben értelmezi a reflexív döntéshozatal minőségét. A reflektív gyakorlat elmélete így arra mutat rá, hogy a tervezési tudás nem redukálható teljes mértékben formalizált struktúrákra és megfelelési kritériumokra.

3.2. Designerly Ways of Knowing

A reflektív gyakorlat elmélete rámutat arra, hogy a tervezés túlmutat a technikai problémamegoldáson, ezért interpretatív és iteratív gondolkodási folyamat. E gondolatot Nigel Cross *Designerly Ways of Knowing* című munkája mélyíti tovább, amely a tervezést sajátos megismerési módként értelmezi [5]. Cross szerint a tervezés nem sorolható sem a tudományos, sem a humanisztikus megismerés kategóriái közé, hanem önálló megismerési módot képvisel.

Cross egyik központi tézise szerint a tervezés a tudományos és a humanisztikus megismerés mellett egy sajátos, „harmadik” megismerési módot képvisel, amely sajátos gondolkodási és problémamegoldási logikával rendelkezik. Míg a tudomány a világ leírására és magyarázatára törekszik, a tervezés a lehetséges jövők létrehozásával foglalkozik. A tervező ezért nemcsak a meglévő állapotokat elemzi, hanem a lehetséges jövőbeli konfigurációkat is vizsgálja. A tervezési gondolkodás így generatív és projektív jellegű.

Cross hangsúlyozza, hogy a tervezés egyik legfontosabb sajátossága a problémakeretezés (problem framing). A tervező nem előre definiált problémákra keres optimális megoldást, hanem maga alakítja ki a probléma értelmezési keretét. Ez a jelenség összecseng a reflektív gyakorlat elméletével: a tervezési folyamat során a gondolkodás és a cselekvés folyamatos párbeszédben áll egymással. A probléma meghatározása önmagában a tervezési aktus.

A *Designerly Ways of Knowing* vagyis a tervezés sajátos megismerési módjainak másik meghatározó eleme a vizuális és térbeli gondolkodás. A rajzok, modellek és diagramok nemcsak kommunikációs eszközök, hanem a gondolkodás médiumai. A tervező a rajzon és a modellen keresztül próbál ki alternatívákat, módosít és újra-keretez döntéseket. A tervezési tudás jelentős része precedensek és analógiák használatán alapul, amelyek inspirációs és strukturáló szerepet töltenek be.

A tervezés egyik alapvető sajátossága a többértelműség elfogadása. A tudományos racionalitás gyakran a bizonytalanság csökkentésére törekszik, míg a tervezés a bizonytalanság produktív kezelését igényli. Egy tervezési probléma ritkán vezet egyetlen objektíven optimális megoldáshoz. Ez a nyitottság az értékelés kérdését is bonyolultabbá teszi. A tervezési minőség nem redukálható egyetlen indikátorra vagy mérőszámra. Az értékelés mindig interpretatív dimenziót is tartalmaz.

Ezek a sajátosságok azt jelzik, hogy a tervezési tudás intézményi értelmezése meghaladja a strukturális megfelelés logikájára szűkített értelmezést.

3.3. Wicked problems és komplexitás

A tervezési gondolkodás sajátosságainak megértéséhez kulcsfontosságú a komplex problémák természetének vizsgálata. A designelmélet egyik meghatározó fogalma a *wicked problems* (rosszul strukturált problémák). Ezt Richard Buchanan tette a dizájniskurzus központi elemévé a *Wicked Problems in Design Thinking* című tanulmányában, amely Rittel és Webber várostervezési elemzésére épül [6]. A *wicked problems* alapvetően eltérnek a jól strukturált problémáktól: nem egyértelműen definiáltak, többféle értelmezést engednek meg, és nem rendelkeznek egyetlen végleges megoldással.

Az építészeti tervezés tipikusan ilyen problémákkal dolgozik. Egy épület vagy városi beavatkozás esetében technológiai, társadalmi, esztétikai és gazdasági szempontok összetett rendszere jelenik meg. A tervezési folyamat során a probléma meghatározása maga is a megoldási folyamat része.

A probléma és a megoldás kölcsönös alakulása a tervezési gondolkodás egyik alapvető sajátossága. A tervező a folyamat során újradefiniálja a helyzetet, különböző értelmezési kereteket vizsgál, és ezek mentén alakítja ki a lehetséges megoldásokat. A komplexitás ezért nem csupán a tényezők számát jelenti, hanem az értelmezési horizont nyitottságát is.

Az épített környezet komplex adaptív rendszerként értelmezhető, amelyben a társadalmi, technológiai és környezeti tényezők dinamikus kölcsönhatásban állnak. Egy tervezési döntés hatásai gyakran hosszú távon nem lineáris módon jelennek meg. A megoldások ezért nem egyszerűen „igazak” vagy „hamisak”, hanem adott kontextusban többé-kevésbé adekvátak.

Ebből következik, hogy a minőség az építészeti tervezésben relációs kategória: annak függvénye,

hogy a terv mennyire képes integrálni a különböző szempontokat és koherens rendszerre szervezni azokat. Ez a dimenzió nehezen ragadható meg kizárólag indikátorokra és strukturális megfelelésre épülő minőségbiztosítási rendszerekben.

3.4. A stúdió mint integratív tudásképző közeg

A tervezési tudás sajátosságai az építészeti oktatásban elsősorban a tervezőstúdió működésében jelennek meg. A stúdióalapú, tervezésközpontú képzés során a hallgatók nem kizárólag előre meghatározott problémákra keresnek megoldásokat, hanem komplex, többdimenziós helyzeteket értelmeznek és formálnak. A tervezési folyamatban a technológiai, esztétikai, társadalmi és etikai szempontok integrációja valósul meg. A legtöbb építészeti képzésben a stúdió a tanterv központi eleme. Projektalapú, hosszabb időtartamú és iteratív munkafolyamatokra épül, amelyet rendszeres kritikák és visszacsatolások kísérnek. A tanulás így nem lineáris előadás–vizsga modellben, hanem ciklikus tervezési folyamatban történik.

A stúdió működésének egyik kulcseleme az integráció. A tervezési feladat során szerkezeti, környezeti, technológiai, esztétikai és társadalmi szempontok kapcsolódnak össze egyetlen koherens rendszerben. A minőség ebben az értelemben az integráció mélységében és a döntések koherenciájában jelenik meg.

A stúdió pedagógiájának fontos eleme a kritika. A hallgatók munkáikat rendszeresen bemutatják, amelyre az oktatók és a csoport reflektálnak. Ez a dialogikus folyamat nem pusztán értékelési gyakorlat, hanem tudásképző mechanizmus: a hallgatók megtanulják artikulálni döntéseiket és reflektálni saját tervezési folyamatukra.

Az iteratív kísérletezés – vázlatok, modellek, alternatívák vizsgálata – a designerly gondolkodás gyakorlati megvalósulása. A stúdió egyben közösségi tanulási tér is, ahol a hallgatók egymás munkájából tanulnak, és a tudás kollektív dimenziót kap.

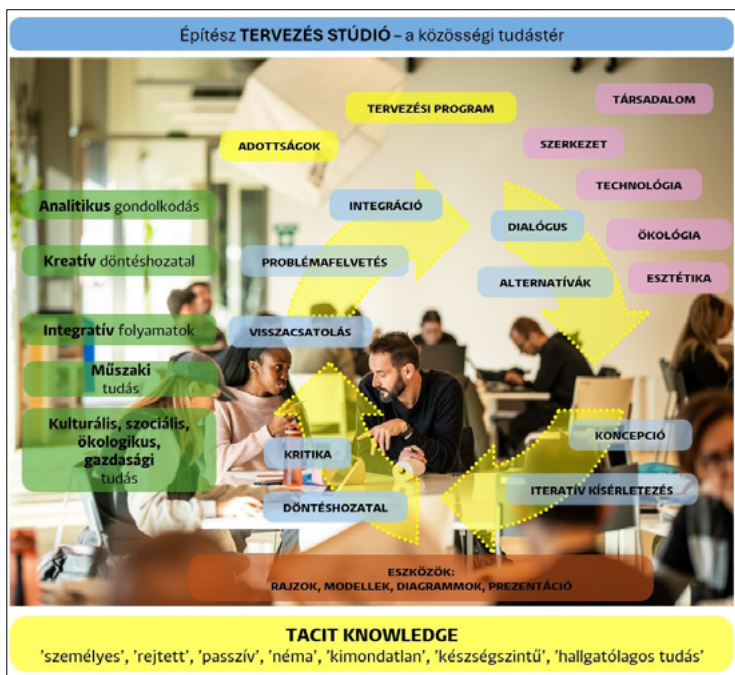
Az akkreditáció képes vizsgálni a stúdió strukturális elemeit – például az óraszámot, a kreditértéket vagy az oktató-hallgató arányt –, azonban a stúdió integratív és reflexív pedagógiai kultúráját csak korlátozottan tudja megragadni. Ez a különbség rávilágít arra, hogy az építészeti oktatás minősége túlmutat a strukturális megfelelésen, így integrációként és reflexív kompetenciaként értelmezhető.

3.5. A tervezési stúdió mint implicit platform a validációs rendszerekben

Mielőtt az akkreditáció és a validáció közötti különbségek részletes összehasonlítására kerülne sor, szükséges tisztázni azt a köztes szintet, amely a rendszerek működését ténylegesen hordozza: az építészeti tervezési stúdió szerepét. A kortárs szakmai validációs keretrendszerekben – különösen a Royal Institute of British Architects (RIBA) [7] gyakorlatában – a stúdió strukturálisan központi, ugyanakkor elméletileg alulreflektált pozíciót foglal el. Bár a szakmapolitikai dokumentumok és validációs kritériumok nem nevezik meg explicit módon a stúdiót mint tudásképző közeget, működésük mégis erre a közegre épül [7].

A RIBA validációs rendszerében – valamint az ehhez kapcsolódó oktatási diskurzusban – a hangsúly elsősorban a tanulási eredményeken, a végzett hallgatók kompetenciáin és a szakmai alkalmasságon van. Ezek között kiemelt szerepet kap az adaptivitás, az együttműködési képesség, valamint a komplex, valós problémák kezelésének képessége [8]. Ugyanakkor az a tanulási környezet, amelyben ezek a kompetenciák ténylegesen kialakulnak, nem kerül expliciten elméleti értelmezésre; implicit módon a stúdióalapú oktatás struktúrájában jelenik meg. Ebben az értelemben a tervezési stúdió integratív platformként mű-

ködik. Egyesíti a különböző tudásterületeket – a tervezési gondolkodást, a műszaki és szerkezeti ismereteket, a környezeti és társadalmi kontextus értelmezését – egy projektalapú, iteratív tanulási folyamatban. Ez az integratív jelleg összhangban áll az építészeti tudás sajátos természetére vonatkozó elméletekkel. Különösen a „designerly ways of knowing” fogalmával [5], valamint a reflektív gyakorlatként értelmezett tervezési folyamattal [3]. A stúdió egyben a teljesítmény és az értékelés helyszíne is. A validációs folyamatok döntően olyan kimenetekre támaszkodnak, mint a portfóliók, tervek és projektmunkák, amelyek természetüknél fogva stúdióalapúak. Ily módon a stúdió válik azzá a térré, ahol a tanulási eredmények nemcsak létrejönnek, hanem láthatóvá és értékelhetővé is válnak. Az absztrakt kompetenciák itt fordítódnak le konkrét építészeti javaslatokká. Továbbá a stúdió értelmezhető a szakmai gyakorlat szimulált környezeteként is. A közös munka, a kritikai diskurzus, valamint a komplex tervezési feladatokkal való foglalkozás révén a stúdió számos tekintetben leképezi az építészeti praxis működését. Ez összhangban áll azokkal a validációs elvárásokkal, amelyek a szakmai felkészültséget és a gyakorlati alkalmazhatóságot helyezik előtérbe. Mindezek ellenére egy lényegi hiány azonosítható. A stúdió nem jelenik meg expliciten mint önálló tudásképző rendszer. A hallgatólagos tudás



1. ábra. A tervezési stúdió mint integratív tudásképző közeg az építészeti oktatásban

[4], a reflektív gyakorlat (2), valamint a közösségi tanulás és a gyakorlatalapú közösségek (communities of practice) elmélete [9] jórészt hiányoznak a validációs diskurzusból. A stúdió tudáselméleti természete így rejtve marad, miközben a validációs rendszerek működése alapvetően erre épül. Ez egy alapvető feszültségre mutat rá. A szakmai validációs keretrendszerek a tervezési stúdióra támaszkodnak, mint a kompetenciák kialakulásának és értékelésének elsődleges médiumára, ugyanakkor azt elsősorban oktatásszervezési és értékelési platformként értelmezik, nem pedig tudást létrehozó rendszerként. E hiány áthidalása kulcsfontosságú az építészeti oktatás minőségének mélyebb megértéséhez, mivel nem csupán azt kell vizsgálni, hogy mi mérhető, hanem azt is, hogy miként jön létre maga az építészeti tudás. A validációs rendszerek működésükben a tervezési stúdióra épülnek, ugyanakkor annak tudásképző természetét nem teszik explicitté.

4. A validáció mint normatív és szakmai értelmezési keret

4.1. Az UNESCO–UIA charta

Az előző fejezetekben amellet érveltünk, hogy az építészeti oktatás minősége nem merül ki a strukturális megfelelésben. A tervezési tudás integratív, reflexív és komplexitáskezelő jellegéből következik, hogy a minőség értelmezése normatív és szakmai dimenziót is igényel. E ponton válik relevánssá a validáció intézménye, amely eltérő intézményi logika mentén működik, mint az adminisztratív racionalitásra épülő akkreditáció.

A nemzetközi építészeti oktatás egyik meghatározott referenciakerete az UNESCO–UIA által kidolgozott *Charter for Architectural Education* [10]. A charta nem jogszabály, nem akkreditációs standardgyűjtemény, hanem normatív dokumentum, amely az építészeti képzés alapelveit fogalmazza meg globális szakmai konszenzus alapján.

Az UNESCO–UIA charta az építészeti oktatás alapvető értékeit és orientációját fogalmazza meg. A dokumentum nem nemzeti jogrendszerekhez kötött, és nem kötelező erejű szabályozás, hanem szakmai irányelv. Ez alapvetően különbözik az ESG-alapú akkreditációtól: míg az akkreditáció a működés strukturális feltételeit vizsgálja, a charta az építészeti képzés célját és ethosát artikulálja.

A charta központi elve az integráció. Az építészeti képzésben a tervezés, a technológia, az elméleti tudás és a szakmai felelősség nem különálló elemek, hanem egymással összefüggő rendszerként jelennek meg. A charta hangsúlyozza a tervezé-

si gondolkodás központi szerepét, a műszaki és környezeti szempontok integrációját, valamint az építész társadalmi felelősségét az épített környezet alakításában.

Az UNESCO–UIA-validáció e normatív keretre épül. Nem jogi engedélyezési mechanizmus, hanem szakmai értelmezési folyamat, amely azt vizsgálja, hogy a képzési program mennyiben koherens, integrált és szakmailag orientált. A szakmai értékelés, bírálat (peer review) során nem csupán dokumentumok ellenőrzése történik, hanem a képzés pedagógiai koncepciójának és szakmai irányultságának értelmezése.

Így a validáció nemcsak a működési megfelelést erősíti meg, hanem az építészeti képzés értékeinek intézményes elismerését is szolgálja. Míg az akkreditáció a standardok teljesítésére kérdez rá, a validáció azt vizsgálja, hogy a program mennyiben felel meg az építészeti oktatás nemzetközi szakmai elveinek. A két mechanizmus ezért nem egymás alternatívái, hanem eltérő funkciójú minőségi dimenziók.

4.2. Peer review és szakmai horizont

Az UNESCO–UIA-validáció egyik meghatározó sajátossága, hogy működése a peer review, vagyis szakmai értékelés elvére épül. Ez olyan kollegiális értékelési mechanizmus, amelyben az adott diszciplína aktív szereplői (gyakorló építészek, építésszoktatók és nemzetközi tapasztalattal rendelkező szakértők) vizsgálják és értelmezik a program szakmai minőségét. Ez a mechanizmus eltér az adminisztratív audit logikájától: míg az audit a standardoknak való megfelelést ellenőrzi, a peer review a program egészének szakmai értelmezésére épül.

A validáció során nem csupán azt vizsgálják, hogy teljesülnek-e a formális követelmények, hanem azt is, hogy milyen pedagógiai koncepció szervezi a képzést, miként integrálódnak a különböző tudásterületek, és hogyan jelenik meg a szakmai felelősség a tanterv egészében. Az értékelés így interpretatív jellegű: elismeri, hogy az építészeti oktatás minősége nem kizárólag mérhető indikátorokkal ragadható meg.

A szakmai értékelés egyben a nemzetközi szakmai horizonthoz viszonyítja a programot. A validáció nem egységes formát vagy stílust vár el, hanem azt vizsgálja, hogy a képzés koherensen illeszkedik-e az építészeti diszciplína aktuális szakmai diskurzusába. Az értékelés ezért alapvetően szakmai párbeszédre épülő, diskurzív jellegű: prezentációk, kérdések és kritikai párbeszéd révén alakul ki.

Ebben az értelemben a validáció nem pusztán minősítési eljárás, hanem intézményes elismerés és szakmai pozicionálás. Míg az akkreditáció a minimumstandardok teljesítésére irányul, a validáció a képzés szakmai orientációját és koherenciáját értelmezi, így a minőség normatív és diskurzív dimenzióját is láthatóvá teszi.

4.3. Intézményi legitimitáció

A validáció kapcsán az intézményi legitimitáció fogalma központi jelentőségű. Nem pusztán adminisztratív státuszt jelent, hanem azt a folyamatot, amely során egy tudásforma – jelen esetben a tervezési tudás – legitim helyet kap az intézményi struktúrákban és a szakmai diskurzusban. Míg az akkreditáció a működés jogi és szervezeti legitimitását biztosítja, a validáció a tervezési tudás szakmai státuszának intézményes megerősítéséhez járul hozzá.

A tervezési tudás sajátos jellegéből fakadóan csak korlátozott mértékben ragadható meg megfelelésalapú indikátorokkal. Amennyiben a minőséget kizárólag az adminisztratív racionalitás keretében értelmezzük, fennáll a veszélye annak, hogy a tudásforma lényegi dimenziói háttérbe szorulnak.

Ebben az értelemben az UNESCO–UIA-validáció olyan mechanizmusként értelmezhető, amely a tervezési tudást nemzetközi szakmai horizonton teszi láthatóvá. A program pedagógiai koncepciója, az integráció és a szakmai orientáció a validáció során reflexív értelmezés tárgyává válik, és a képzés értelmezhetővé válik a nemzetközi szakmai diskurzusban.

Az intézményes elismerés így nem statikus minősítés, hanem szakmai horizontképzés és pozicionálás. Míg az akkreditáció a működés jogi legitimitását biztosítja, a validáció a tervezési tudás szakmai legitimitását teszi láthatóvá. A két mechanizmus ezért nem egymás alternatívája, hanem eltérő minőségi dimenziókat képvisel az építészeti oktatás értelmezésében.

Ez a felismerés alkotja a tanulmány központi állítását: az akkreditáció és a validáció eltérő intézményi logikák szerint működnek, és a tervezési tudás intézményes elismerése olyan minőségi dimenziót jelent, amely az adminisztratív racionalitás keretein túl válik értelmezhetővé.

5. Európai és közép-kelet-európai kontextus

Az akkreditáció és validáció közötti különbség nem csupán elméleti kérdés, hanem intézményi és kulturális kontextusban értelmezhető. Az

EHEA minőségbiztosítási struktúrái viszonylag homogén keretrendszerrel biztosítanak az ESG révén [1], ugyanakkor az egyes országok minőség-kultúrája történeti és intézményi okokból jelentősen eltérő.

Az ESG bevezetésével Európában olyan többszintű minőségbiztosítási rendszer alakult ki, amely nemzeti akkreditációs szervezetekre épül, ugyanakkor transznacionális összehasonlíthatóságot és kölcsönös elismerést is biztosít. A rendszer a felsőoktatási intézmények belső minőségirányítását is strukturálja. Az európai modell sajátossága, hogy nem teljesen centralizált: az ESG közös iránymutatást ad, de a megvalósítás nemzeti szinten történik. Ennek következtében az akkreditáció minden országban jelen van, de eltérő hangsúlyokkal működik. Egyes rendszerekben az intézményi önértékelés dominál, máshol a külső audit szerepe erősebb.

Az építészeti oktatás esetében az európai minőségbiztosítási rendszer a szakmai szabályozás dimenziójával is összekapcsolódik. Az építészeti jogsultság nem csupán felsőoktatási, hanem szakmai kamarai kérdés is, ezért az akkreditáció a szakmai legitimitás egyik alapfeltétele.

A közép- és kelet-európai felsőoktatási rendszerek történetileg erősen államközpontú modellekből fejlődtek ki. A centralizált oktatási struktúrák öröksége a rendszerváltás után is érezhető maradt, ami a minőségbiztosítás működésében is megjelenik. Ebben a régióban az akkreditáció általában jogilag szigorúan szabályozott, központi hatáskörbe tartozó döntéshozatali mechanizmus, amely gyakran a működés elsődleges legitimációs forrása. A minőségfelfogás ezért sok esetben megfelelésalapú: a hangsúly a dokumentálás, a formai követelmények és a szervezeti struktúrák ellenőrzésén van. Magyarországon például az ESG-hez igazodó nemzeti akkreditációs rendszert a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) működteti [11], amely biztosítja az európai kompatibilitást és a jogi stabilitást, ugyanakkor a minőség értelmezésében elsősorban a strukturális megfelelés dominál.

Ebben az erősen szabályozott környezetben az UNESCO–UIA-validáció sajátos szerepet kap. Mivel nem jogi akkreditációs mechanizmus, hanem normatív szakmai keret, nem verseng az állami akkreditációval, hanem más dimenzióban működik. A validáció lehetőséget teremt arra, hogy a képzési program ne csupán nemzeti standardokhoz, hanem nemzetközi szakmai diskurzushoz viszonyuljon. Emellett erősíti az intézményi önreflexiót, mivel a pedagógiai koncepció és a

képzés integrációja értelmezési fókuszba kerül. A folyamat az intézményi identitás formálásában is szerepet játszik, hiszen a képzés nem pusztán megfelelési egységként jelenik meg, hanem saját szakmai profiljával pozicionálja magát.

Az európai és közép-kelet-európai kontextus elemzése alapján a minőségbiztosítás rétegzett rendszerként értelmezhető. Az első réteg az adminisztratív racionalitás logikájához kapcsolódik, amely a jogi megfelelést, a szervezeti stabilitást és a standardizált struktúrákat biztosítja. A második réteg a szakmai-normatív dimenzió, amely a pedagógiai koherenciára, az integrációra és a szakmai felelősségre irányul. E két réteg nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő dimenziót alkot. A közép-kelet-európai rendszerekben azonban az első réteg dominanciája gyakran elfedi a második jelentőségét. Ebben a kontextusban a validáció olyan kiegészítő mechanizmus, amely a tervezési tudás intézményi elismerését és szakmai artikulációját teszi lehetővé az akkreditáció mellett.

6. A minőség rétegzett modellje

A tanulmány eddigi fejezetei mellett érveltek, hogy az építészeti oktatás minősége nem értelmezhető egyetlen intézményi logika alapján. Az adminisztratív racionalitásra épülő akkreditáció és a normatív-szakmai horizontot képviselő validáció eltérő funkciókat töltenek be. Ez a külön-

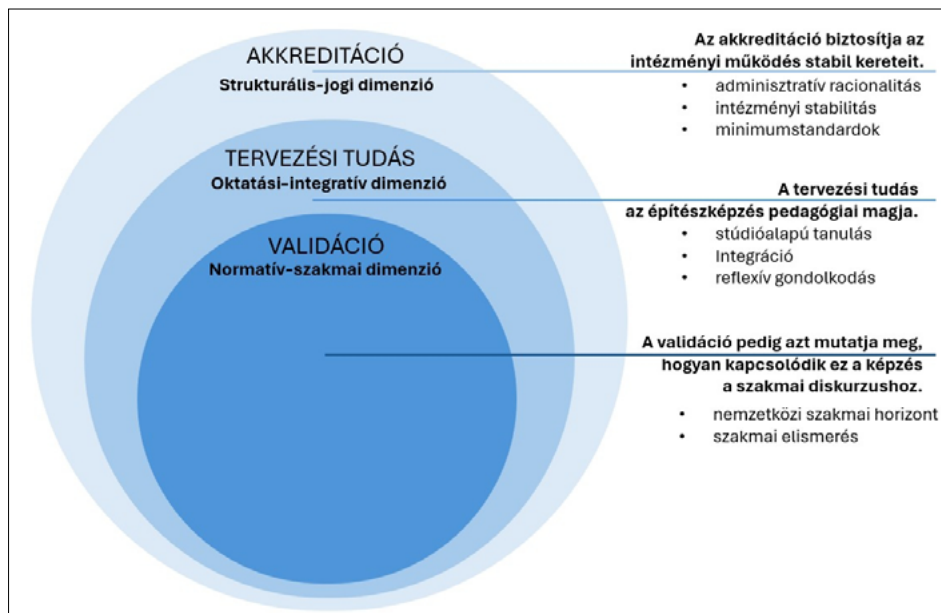
ség nem versengésként, hanem rétegzettségként értelmezendő. A következőkben ezt a felismerést modell formájában foglaljuk össze.

6.1. A minőség három rétege

Az építészeti oktatás minősége legalább három egymásra épülő, de eltérő logika mentén működő rétegben értelmezhető.

Az első strukturális-jogi réteg az adminisztratív racionalitás dimenziójához kapcsolódik. Ez biztosítja a felsőoktatási intézmények működésének alapfeltételeit: a jogi megfelelést, a szervezeti stabilitást, a dokumentált eljárásokat és a minimum-standardok teljesítését. E dimenzió elsődleges intézményi eszköze az akkreditáció. Funkciója nélkülözhetetlen, mivel garantálja az átláthatóságot, a közbizalmat és a nemzetközi kompatibilitást. Hatóköre azonban alapvetően strukturális dimenziókra korlátozódik.

A második, pedagógiai-integratív réteg a képzés belső működésére és koherenciájára vonatkozik. Itt a minőség a tervezési tudás működésében jelenik meg: a stúdió központi szerepében, a technológiai, elméleti és társadalmi dimenziók integrációjában, valamint a reflektív döntéshozatal és a komplex problémakezelés gyakorlatában. A *designerly ways of knowing* logikája és a wicked problems kezelése ebben a rétegben válik pedagógiai valósággá. A minőség így nem csupán megfelelés, hanem a tervezési gondolkodás gyakorlata.



2. ábra. Az építészeti képzés minőségének rétegzett modellje

A harmadik, normatív-szakmai réteg a képzés szakmai horizontját és identitását jelenti. Ide tartozik a nemzetközi szakmai diskurzusba való beágyazottság, a szakmai felelősségvállalás, valamint a pedagógiai koncepció koherens artikulációja. Ebben a dimenzióban válik explicitté a tervezési tudás mint sajátos szakmai tudásforma. E réteg intézményi mechanizmusa a validáció, amely nem jogi legitimitást biztosít, hanem szakmai pozicionálást.

6.2. A rétegek viszonya

A három réteg nem hierarchikus, hanem komplexen kapcsolatban áll egymással.

Az első réteg nélkül a rendszer instabillá válna; a második réteg nélkül a képzés pedagógiai tartalma kiüresedne; a harmadik réteg nélkül pedig a tervezési tudás implicit és nehezen artikulálható maradna.

Ha a minőség kizárólag a strukturális dimenzióban jelenik meg, a tervezés sajátos tudásformája háttérbe szorul. Ha viszont csak pedagógiai vagy normatív dimenzióban értelmezzük, hiányzik az intézményi stabilitás és az elszámoltathatóság kerete. A rétegzett modell lényege éppen az, hogy e dimenziók együtt alkotják a minőség átfogó értelmezését az építészkepzésekben.

6.3. Adminisztratív racionalitás és design knowledge

A tanulmány címében megfogalmazott ív – az adminisztratív racionalitástól a tervezési tudás intézményi elismeréséig – nem elutasítást, hanem kiegészítő viszonyt jelent.

Az adminisztratív racionalitás stabilitást biztosít, standardizál és auditálhatóvá teszi a működést. A tervezési tudás intézményi elismerése ezzel szemben szakmai horizontot és diskurzust teremt, és explicitté teszi a tervezési gondolkodás értékét. A két logika együtt teszi lehetővé, hogy az építészeti oktatás minőségének különböző dimenziói adekvát módon megragadhatók legyenek.

6.4. Közép-kelet-európai implikációk

A közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerekben a minőségkultúra hagyományosan erősen formalizált jellegű, és elsősorban a megfelelés logikájára épül. Ebben a kontextusban a rétegzett modell különös jelentőséggel bír, mert rámutat arra, hogy a strukturális megfelelés nem azonos a szakmai minőséggel.

A modell lehetőséget teremt az intézményi önreflexióra, és legitim módon láthatóvá teszi a tervezési tudás sajátos jellegét. A validáció ebben az

értelemben nem az akkreditáció versenytársa, hanem olyan kiegészítő mechanizmus, amely szélesebb szakmai horizontot nyit meg.

6.5. Záró megállapítás

Az építészeti oktatás minősége kizárólag akkor értelmezhető megfelelően, ha a tervezési tudás sajátos természetét is figyelembe vesszük. Az adminisztratív racionalitás ugyan szükséges, de önmagában nem elegendő feltétele a minőségnek.

A javasolt modell szerint a minőségbiztosítás nem egyetlen logika mentén működik, hanem strukturális, pedagógiai és normatív dimenziók együttes működéseként. Az akkreditáció biztosítja a működés feltételeit, míg a validáció láthatóvá és artikulálttá teszi a tervezési tudást. A két mechanizmus együtt alkotja az építészeti oktatás teljes minőségi horizontját.

7. Következtetések

A tanulmány célja az volt, hogy fogalmilag tisztázza az akkreditáció és a validáció közötti különbséget az építészeti oktatás kontextusában, és megmutassa, hogy e két mechanizmus eltérő intézményi logikák mentén működik. Az elemzés rámutatott, hogy az európai felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek – különösen az ESG-alapú akkreditáció – az adminisztratív racionalitás keretében értelmezik a minőséget. Ez a megközelítés a strukturális megfelelésre, dokumentálhatóságra és auditálhatóságra épül, és alapvető szerepet játszik az intézményi stabilitás és jogi legitimitás biztosításában.

Az építészeti oktatás azonban sajátos tudásformára épül. A reflektív gyakorlat, a *Designerly Ways of Knowing* és a komplex, úgynevezett *wicked problems* kezelése olyan minőségi dimenziókat jelenít meg, amelyek nem redukálhatók pusztán megfelelési indikátorokra. A tervezési tudás integratív, kontextusfüggő és normatív jellegű, a stúdió pedig nem kizárólag oktatási forma, hanem a tudásképzés integrációs tere.

Ezen felismerés alapján a tanulmány mellett érvelt, hogy az UNESCO–UIA-validáció nem az akkreditáció alternatívája, hanem eltérő minőségi dimenziót képvisel. Míg az akkreditáció a működés feltételeit vizsgálja, addig a validáció a pedagógiai koherencia és a szakmai orientáció értelmezésére irányul. A *peer review* diskurzív jellege lehetővé teszi a tervezési tudás intézményi elismerését, vagyis annak explicitté és reflektálttá tételét.

A tanulmány ezért a minőség rétegzett modelljét javasolja, amely három dimenziót különböztet

meg: a strukturális-jogi, a pedagógiai-integratív és a normatív-szakmai réteget. Ebben a keretben az akkreditáció és a validáció nem egymás alternatívái, hanem egymást kiegészítő mechanizmusok. Ez a megközelítés különösen releváns a közép- és kelet-európai kontextusban, ahol a minőségkultúra hagyományosan erősen formalizált, és a megfelelés logikája domináns szerepet játszik.

A tanulmány egyik legfontosabb megállapítása, hogy az építészeti oktatás minősége nem értelmezhető a tervezési tudás sajátos jellegének figyelembevétele nélkül. Az adminisztratív racionalitás szükséges, de nem elegendő feltétele a minőségnek; a tervezési tudás intézményi elismerése olyan szakmai horizontot igényel, amely túlmutat a strukturális megfelelésen.

A vizsgálat további kutatási irányokat is kijelöl. Indokolt lenne részletesebben feltárni, hogy a validáció miként befolyásolja a pedagógiai gyakorlatot és az intézményi önértelmezést, valamint, hogy a tervezési tudás dimenziói miként jelenhetnek meg explicitebben a minőségbiztosítási diskurzusban. A tervezési tudás (*Design Knowledge*) intézményi elismerésének kérdése nemcsak az építészeti oktatás számára lehet releváns, hanem más tervezésalapú diszciplínák számára is értelmezési keretet kínál.

Összegzésként megállapítható, hogy az akkreditáció és a validáció közötti különbség nem csupán eljárási, hanem a minőség fogalmának eltérő értelmezését is tükrözi. Az adminisztratív racionalitást

kiegészítő normatív dimenzió teszi lehetővé, hogy az építészeti oktatás minősége ne csupán megfelelésként, hanem szakmai és pedagógiai értéként is megjelenjen az európai felsőoktatási térben.

Szakirodalmi hivatkozások

- [1] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, 2015.
- [2] Weber M.: *Economy and Society*. University of California Press, 1978.
- [3] Schön D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983.
- [4] Polanyi M.: *The Tacit Dimension*. Routledge, London, 1966.
- [5] Cross N.: *Designerly Ways of Knowing*. Springer, 2006.
- [6] Buchanan R.: *Wicked Problems in Design Thinking*. *Design Issues*, 8/2. (1992).
- [7] Royal Institute of British Architects (RIBA): *Procedures for Validation and Validation Criteria*. RIBA, London, 2023.
- [8] Architects Registration Board (ARB): *Competency Outcomes for Architects*. ARB, London, 2022.
- [9] Wenger E.: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- [10] UNESCO–UIA. *Charter for Architectural Education*. Latest revised edition.
- [11] Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB). ESG-alapú akkreditációs dokumentumok és eljárásrend.