

Kozma Tamás

Kié az egyetem?

A felsőoktatás nevelésszociológiája

Új Mandátum
Felsőoktatási Kutatóintézet

Budapest
2004

A felsőoktatás mint kutatási probléma

Ebben az fejezetben a felsőoktatás kutatásával foglalkozunk. A következő kérdésekre keressük a választ. Az első kérdés: miért kell kutatnunk a felsőoktatást? Miért vált ez kutatási problémává a pedagógiában és szociológiában? A második kérdésünk az, hogy ha már kutatni kell, kik is kutatják a felsőoktatást. Milyen háttérrel és milyen szemléletmóddal (eszközökkel, módszerekkel)? A harmadik kérdés így hangzik: mit értek el eddig ezek a kutatások? Mik az eredményeik, illetve hol találjuk őket? Végül a negyedik kérdésünk egyszerűen az, hogy mi közünk nekünk mindehhez. Hogyan függ össze a felsőoktatás kutatása a nevelésszociológiával, hogyan illeszkedik a felsőoktatás – mint a vizsgálódás tárgya – a nevelésszociológia eddigi, hagyományos tárgyköreibe. Az alábbiakban tehát erre a négy kérdésre válaszolunk.

Miért tanulmányozzuk a felsőoktatást?

Miért is tanulmányozzuk a felsőoktatást? Vegyük sorba a megszokott válaszokat, és keressünk továbbiakat is!

Az oktatási rendszer átfogóvá válik. A szokványos válasz a felsőoktatás (tágabban az egész oktatásügy) ún. *expanziója*. A szakirodalomban túlnyomórészt erre hivatkoznak, amikor a felsőoktatás kutatásáról szó esik. Az oktatásügy tágul, növekszik, kiterjed – ezért fokozatosan az oktatásügy egésze a kutatás tárgyává válik, nemcsak, mondjuk, a közoktatás, mint a hagyományos pedagógiában. Mindez épp elég indoknak látszik arra, hogy a felsőoktatás – mint korábban az oktatásügy más szintjei, szegmensei (az általános képzés, a szakképzés vagy a felnőttoktatás) – maga is fokozatosan a pedagógiai és szociológiai kutatások tárgyává váljék. A legtöbb érvelés nem is megy tovább, hanem megelégszik ennnyivel. Holott vannak további okok is; gyanítjuk, legalább ennyire fontosak.

Közösségi szerep. Egy további oka annak, hogy a felsőoktatás fokozatosan a kutatás tárgyává válik, a felsőoktatás megnövekedett közösségi szerepe. Ahogy egyre többen és többen járnak felsőoktatásba (vö. “tömegesedés”), úgy válik mind többeknek közvetlen, személyes (családi, kisközösségi) ügyévé a főiskola vagy az egyetem. Nemcsak közszájon forgó beszéd lesz belőle, hanem valóságos közügy. Hiszen:

Megnövekszik a felsőoktatás közösség-szervező ereje. Mivel sokan – sok fiatal – gyülekeznek egyszerre egy helyen, ez új lehetőségeket ad a szabad idő eltöltésének csakúgy, mint a szolgáltatásoknak, sőt a kereskedelemnek is. Egy amerikai menedzser, aki ellátogatott az egyetemre, a klasszikus főépületben nyüzsgő diákságot figyelve így sóhajtott föl: “Mekkora vásárlóerő! Legalább egy Coca-Cola automatát igazán telepíthetnének ide.” (Részletesebben kitérünk rá a campusról szóló fejezetben.)

Megnövekszik a felsőoktatási intézmény térszervező hatása. A felsőoktatás kezdi átvenni azt a szerepet egy-egy város életében, amelyet régebben más közintézmények – pl. az iskola, még régebben a templom – töltöttek be. (Részletesebben szólunk róla az új egyetemeket bemutatva.)

Megnövekszik a felsőoktatás szimbolikus (hagyományteremtő, önazonosító) hatása. A területi-társadalmi közösségek egyre inkább a felsőoktatásban – vagy a felsőoktatásban is –

keresik és találják meg közösségi önkifejezésüket. (Ezzel a kérdéssel foglalkozik a felsőoktatás hermeneutikája, lásd ott.)

Politikai szervezőerő. Van egyéb oka is annak, hogy a kutatás és a kutatók figyelme a felsőoktatásra irányult. Talán nem tévedünk – hiszen személyes sorsokban is követhető –, amikor rámutatunk az 1968-asok belépésére a politikába (a “nagy generáció”). Ez a nemzedék a politikai tapasztalatait az 1968-as diáklázadások tüzeiben szerezte. Ez az a nemzedék egyúttal, amely mára bekerült az Európai Unió politizáló elitjébe, gazdasági döntéshozói közé, vagy adminisztratív csúcspozíciókig. Ha mindnyájuk múltját oly alapossággal firtatnánk, mint például a német Joschka Fischerét tették, tanulságos sorsok tárulnának föl. Kik ezek a 68-asok, és mik ezek a tapasztalatok?

- Ha 68-at emlegetjük, Magyarországon és a környékén legtöbbünknek a prágai tavasz jut eszünkbe. Nekünk – meg a cseheknek, szlovákoknak, biztosan a lengyeleknek (nekik is megvolt a maguk 68-a), vagy a szerbeknek - az az ellenállási hullám jut az eszünkbe, amely a szovjet birodalom peremén akkor söpört végig. Nem maradt hatástalan a hivatalos oktatáspolitikára és ifjúsáspolitikára sem: maga a kifejezés, hogy “ifjúságpolitika” is akkor kapott újra hangot, értelmet. Nyomában pedig nemcsak az elnyomás új hulláma indult el, hanem a társadalmi problémakezelés – köztük pl. az ifjúságkutatás, a szabad idő vagy a művelődés stb. kutatás – új, civilizáltabb, rejtettebb, hatásosabb módjai is. Nemcsak ifjúságkutató intézmények alakultak, hanem felsőoktatási kutatóhelyek is. (Hálózatauk többé-kevésbé ma is megtalálható Kelet-Európában.).
- De 1968 nemcsak Prágát jelentette, hanem az európaiaknak főként Párizst, a párizsi diáklázadást. Történetét sokszor földolgozták már, mégsem vált politikai emlékezetünk szerves részévé. 1968 tavaszán Párizsban több héten át folytak tüntetések és utcai rendzavarások, barrikádokkal és rendőri erőszakkal az oktatási kormányzat ellen. A lázadás a készülő egyetemi reform miatt pattant ki, de volt társadalmi utánpótlása is, ami aztán egyszerű egyetemi rendbontásnál többé tette. Az akkori felsőoktatás politikai tölteteit mi sem jellemzi jobban, mint a kambodzsai vérengzések. Hiszen a vörös kmerek elitje innen, a párizsi Sorbonne-ról nyerte egyetemi végzettségét és világmegváltó eszméit.
- 1968 Párizsa azonban nem lett volna az 1960-as évek amerikai diákmozgalma nélkül, amelyet például a “virággyerekekről” ismerünk, és amelyet elsősorban a kaliforniai Berkeley campusához szoktak kötni (hangulatába Déry Tibor *Képzelt riport*-ja vezet be). Ez az a hullám, amely áterjedt Európába, és Párizs előzményének tekinthető. Ez az a magatartás, amely megelőlegezte az európai 68-asok diáklázadásait, lakásfoglalásait, föld alatti szervezkedéseit, egész harmadik utas ideológiáját.
- De Berkeley és a “virággyerekek” se lettek volna a vietnami háború és az abba való amerikai beavatkozás nélkül. Hiszen – hogy a *Hair* című musical-re utaljunk – az amerikai diákmozgalmakat éppen ez váltotta ki (“Szeress, ne háborúzz!”). A vietnami háború pedig beilleszkedett az 1950-60-as évek fordulójának politikai földrengésébe - a világháború utáni legnagyobb hatalmi osztozkodásba -, a dekolonizációba. A gyarmati rendszerek fölbomlása, új nemzedékek, új politikai elitek (az el nem kötelezettek) és új nemzetek színre lépése tekinthető a legnagyobb politikai mozgásnak a második világháború óta. (Minderre még visszatérünk majd, amikor a *campus*ról beszélünk.)

Az, hogy a 68-asok mára már Európa-szerte bekerültek a politizáló elitbe, egyúttal azt is jelenti, hogy a társadalom és a kultúra más intézményrendszerei iránt váltak érzékenyekké, mint elődeik voltak. Politikai – kulturális, tudományos, kutatási – prioritásaik közé így került be az 1990-es évek eleje óta a hely, ahol fölnöttek: az egyetemek.

Expanzió, a 68-as emlékek, valamint a felsőoktatás szimbolikus ereje együttesen magyarázzák tehát, hogy miért vált mára a felsőoktatás nálunk is kutatási problémává.

Kik kutatják a felsőoktatás?

Oktatók. Az egyik csoport maguk a felsőoktatók, tehát akik a felsőoktatásban tanítanak, kutatnak. Mindenki reflektál így-úgy arra, amit csinál - főleg az értelmiségi hivatásokban. A felsőoktatásban dolgozók is visszapiillantanak a mindennapi munkájukra, és igyekeznek földolgozni egyetemi, főiskolai tapasztalataikat. Így keletkeztek az első felsőoktatási kutatások, amelyek persze korántsem voltak egységesek, korántsem hasonlítottak még valamely diszciplínára szabályszerűségekkel, intézményekkel és tudományos közösséggel. Mindenki annyit látott – és rendszerint ma is annyit lát – a felsőoktatásból, amennyit a saját tudománya enged.

A bölcész például az egyetem "eszményéről" ír, beszél (vö. pl. *Heidegger* vagy *Jaspers* írásait). A történész természetesen történetileg ragadja meg a felsőoktatást, pl. megírja a felsőoktatás történetét. A pedagógus – német mintára – megalkotja a *Hochschulpädagogik*-ot (a *Hochschuldidaktik* a német főiskolákon közismert tárgy, szakmai irodalommal, tudományos fórumokkal).

Adminisztrátorok. A másik csoportot a felsőoktatásban dolgozó adminisztrátorok képezik (néhányuk kedvvel nevezik magukat "egyetemi menedzsereknek", hivatalukat pedig "felsőoktatási menedzsmentnek"). Ők azok, akik a főiskolát, az egyetemet elsősorban mint irányítási problémát érzékelik, az intézmény adminisztrálásának, a hallgatók kiszolgálásának, az oktatás és az oktatók szervezésének, a létesítmények karbantartásának és finanszírozásának problémájaként. E problémák zömmel gyakorlatiak ugyan – a gyakorlatban kell (kellene) megoldani őket -, de sok olyan is van, amelyhez többlet tudás, a tapasztalaton túl naprakész információ, számszerűsíthető tények is kellenek.

Kormányzati szakértők. A harmadik csoportot a kormányzat képviseli. A felsőoktatás, amely Európa-szerte hagyományosan kormányzati irányítással működik, minden kormányzat számára aktuális és folyamatos politikai problémát jelent. Honnan finanszírozzák a megnövekedett felsőoktatást? Hogyan számoljanak el a ráfordított pénzekkel? Növeljék vagy csökkentsék inkább a rendszert? Milyen hatással lesz ez a fiatalokra, a társadalomra, a választókra? Növeli vagy csökkenti-e inkább a munkanélküliséget? Improduktívnak számít-e az egyetem, vagy inkább a gazdaság – egy település, egy térség, egy régió – fejlődésének húzóereje?

E kormányzati problémák megoldásában (vagy legalábbis a megfogalmazásában, a tételezésében) kormányzati felsőoktatási szakértők vesznek részt. Összegyűjtik más felsőoktatási rendszerek tapasztalatait és más országok felsőoktatási politikáit. Finanszírozási technikákat javasolnak, illetve távlati oktatásfejlesztési terveket készítenek. E makroszintű vizsgálatok és kutatások alkotják a modern felsőoktatási kutatások harmadik, jól megkülönböztetethető ágát.

Egyetemi társadalomtudomány. Van aztán egy negyedik ág, amelyet kevésszer emlegetünk – legalábbis mint a felsőoktatásról szóló kutatásokat. Holott valamennyien a felsőoktatásról

szólnak – olyannyira, hogy szinte minden kiolvasható belőlük koruk aktuális felsőoktatásáról. Ez a negyedik ág az empirikus társadalomtudomány a maga egészében - vagy nagy részében, számos kiemelkedő teljesítményében - úgy, ahogy a XX. század első felétől kezdve kialakult. Az alkalmazott társadalomtudomány jelentős része felsőoktatási kutatás, amennyiben a felsőoktatást tükrözi, ha tételen nem róla szól is.

A modern nevelépszichológia, szociálpszichológia, teljesítménymérések, alkalmazott társadalomkutatások - különösen a kvalitatívak - jelentős része egyetemi közegben, főként amerikai campusokon készült. A nagy összefoglaló művek, amelyek a társadalomtudományban megjelentek, majdnem kizárólag az egyetemi oktatást szolgálták, vagyis egyetemi hallgatók befogadóképességét és előzetes iskolázottságát tükrözik. A világszerte hódító iskolai teljesítménymérések - sokszor emlegetett modern változatuk a rendszeres hazai *Monitor-vizsgálatok*, az *IEA*, a *PISA* - eredete az egyetemi-főiskolai vizsgaközpontokban keresendő (nagy nevű kezdeményezőjük, *Benjamin Bloom* a chicagói egyetem vizsgaközpontjában dolgozta ki először őket). A legtöbb, de legalábbis számos csoportdinamikai, szociálpszichológiai és mikroszociológiai vizsgálat első közege, kísérleti alanyai szintén egyetemi-főiskolai hallgatók voltak.

Úgyhogy a kérdésre – kik is kutatják a felsőoktatást – azt válaszolhatjuk: maga a felsőoktatás. A felsőoktatás kutatása olyan "tudomány", amelyet főleg azok művelnek, akikről szól.

Intézményi kutatások

A vezetés támasza. Az intézményi kutatás a felsőoktatásban lényegében a mindenkori szervezés- és vezetéstudomány(ok) hasznosítását jelentette és jelenti. Úgy és aszerint változott, ahogy az alapul vett tudományok is változtak. A célba vett, kutatandónak ítélt problémák is ennek felelnek meg. Amikor kialakult - az 1970-es években -, a tömegesedéssel néztek szembe a kutatók. Ezért a kezdeti intézménykutatások az új társadalmi csoportokat vizsgálták, amelyek első generációként akkor érkeztek először a felsőoktatásba. Ezek a kutatások - lényegében szociológiai, társadalomstatisztikai, kultúrantropológiai, regionális kutatási mintára - azokkal a problémákkal birkóztak, amelyek a felsőoktatás új közönségéből adódtak.

Hogyan élnek ezek a fiatalok a felsőoktatási intézményben? Milyen ismert, ismerni vélt, illetve ismeretlen szükségleteik vannak? Milyen kultúrát alakítanak ki maguk körül? Hogyan állandósulnak azok a minták egy-egy intézményben, amelyeket előző hallgatói generációk hagyományoznak át az új belépőkre? Kik ezek az új belépők? Kik és hová lépnek ki az intézményekből? Mire mennek az ott szerzett végzettségekkel? Hogyan tudnak mindebbe beleavatkozni - a siker esélyével - a felsőoktatásban dolgozók, mindenekelőtt maguk az oktatók? Kiket "szolgál" vagy "szolgál ki" (a kifejezés meglehetősen kétértelmű a magyarban) egy-egy felsőoktatási intézmény? Ilyen és hasonló kérdések foglalkoztatták az 1970-es években az intézményi kutatókat. (Lásd ezt részletesebben a hallgatók világáról szóló fejezetben.)

Az 1980-as évek nagy kihívása számukra is a neoliberális közgazdaságtan és a vele érkező nemzetközi szellemi áramlatok (divatok) voltak. Az intézményből, amelyet az intézményi kutatók eddig mint egyfajta társadalmi szervezetet, közösséget vagy épp önkormányzatot vizsgáltak, fokozatosan gazdasági szervezet vált - nem utolsósorban a fenntartók szándékának megfelelően, az új finanszírozás hatására, de maguknak az intézményvezetőknek a törekvései eredményeként is. Az intézményi kutatások is egyre jobban hasonlítottak az igazgatási, majd pedig a vállalatvezetési kutatásokhoz. Középpontjukba fokozatosan a menedzserek kerültek, vagy azok a felsőoktatási irányítók, akik menedzsereknek szerették volna látni és láttatni magukat (versenyben vállalatvezető barátaikkal, kollégáikkal, megrendelőikkel).

Az intézményi kutatók kezdték a felsőoktatási menedzsment szemszögéből vizsgálni az intézményt, amelyben ezek után az oktatók alkalmazottaknak, a hallgatók pedig klienseknek (megrendelőknak,

fogyasztóknak) tűntek föl. Hatékonysági, gazdálkodási és főként intézményi menedzsment kérdések merültek föl; pontosabban az intézményi kutatás korábbi kérdései úgy fogalmazódtak meg és át, hogy a vállalatvezetői szerepben fellépő intézményvezetők igényeihez és szótárához alkalmazkodjanak. A korábbi intézményi kutatások hatékonysági és finanszírozási elemzésekkel egészültek ki; az intézményi kutatók kezdtek olyan munkálatokkal is foglalkozni, amelyek kevésbé az intézmény életét, sokkal inkább az intézmény működését hivatottak támogatni.

Ma az intézményi kutatások elsősorban szervezési és vezetési kérdésekkel foglalkoznak. Olyan technikákkal és gyakorlatokkal barátkoztatnak meg, amelyeket a szervezetfejlesztők vállalati menedzsereknek ajánlanak vagy dolgoznak ki; és a felsőoktatási intézményt - amely közben tömegméretűvé vált - vállalkozói szervezetnek, de legalábbis több funkciójú gazdálkodó egységnek tüntetik föl.

Új igények. A tömeges méretekkel megnövekedett a felsőoktatás információszükséglete is. És nemcsak országos szinten, amit tulajdonképp országos statisztikákkal is ki lehetne elégíteni (bár ezeknek az országos statisztikáknak egy részét is kénytelenek vagyunk ma már társadalomkutatási módszerekkel összegyűjteni).

- A tömeges méretek, ha az intézmény gazdasági önállóságra törekvéssel párosítják őket, intézményi szinten is megnövelik az információéhséget.

Egyre többet kell tudni a költségvetésről - annak mindkét oldaláról -, de egyre többet kell(ene) tudni arról a közegről is, amelyben az intézmény helyet kapott vagy a helyét keresi (beleértve mind a lokális-regionális kötődését, mind pedig az országos beágyazottságú intézményeket). Minthogy az országos statisztikák egyre kevesebb útmutatást adnak az egyes intézmények sajátosságaira, amelyeknek a figyelembe vételével szervezniük kell tevékenységüket, mindinkább saját maguknak kell kiegészíteniük tudásukat az intézményről és környezetéről. Ez az intézményi kutatások iránti igények egyik forrása.

- A másik forrásnak azt a demokratizálódást nevezhetnénk, amely az elmúlt évtizedekben a hallgatói társadalomban végbement. Míg egyfelől a felsőoktatás fokozatosan piacosabbá vált, addig másfelől a hallgató a felnőtt társadalom részévé lépett elő. Pénzéért és megnövekedett (állampolgári) jogaira alapozva olyan igényei vannak és lehetnek, amelyeket az intézménynek ki kell elégítenie - ha ismeri őket. S ahogy a hallgatóság jellege megváltozik - életkora emelkedik, jogaiban egyre tudatosabbá válik, gazdaságilag is erőt (piacot) jelent -, úgy válik természetessé, hogy az intézményi kutatásokkal szemben nemcsak a felsőoktatási menedzsment lép föl megrendelőként, hanem maga a hallgatóság is. Nagy intézményekben párhuzamos, egymást kiegészítő vagy épp egymással vitatkozó intézményi kutatások vannak kibontakozóban (akárcsak az eltérő érdekcsoportok által megrendelt közvéleménykutatások). Ez a megnövekedett piac adja a második lökést az intézményi kutatások kibontakozására.
- Ahogy a felsőoktatási intézmény eltávolodik megszokott állami fenntartójától - köztes szervezetek és új fenntartók lépnek az intézmény és a kormányzat közé -, úgy telítődik az intézményi kutatás is politikai elemekkel. Nemcsak mint társadalmat kell most már megismerni a felsőoktatási intézményt, hanem mint politikai közeget is, amely azonban maga is további politikai közegekbe épül bele.

Az intézményi kutatásoknak egyik kitüntetett területévé válik a kölcsönös függőségeknek az a hálójája, amelyet az iskolai szervezetkutatások már régebben leírtak ("kié az iskola?"), s amely a közoktatásban az 1989/90-es iskolai tulajdonváltásokkal annyira égetővé vált. Hasonló folyamatok zajlanak ma le a felsőoktatásban is; eredményképp az intézményi kutatások újabb területe alakult ki mára, az intézményi politikakutatások szférája.

A kutató dilemmái. Mindezt figyelembe véve elmondhatjuk, hogy az intézményi kutatások alkalmazott társadalomkutatások. A társadalomkutatásban kialakított és elfogadott eszközökkel kívánnak információkat szerezni arról a közegről, amelyből a megrendelést kapják: az adott felsőoktatási intézményről. Ez megkönnyíti, de egyben meg is nehezíti az intézményi kutatók dolgát.

- Megkönnyíti, mert biztos megrendelője, finanszírozója és fölhasználója van; olyan (olyanok), aki(k)nek az igényét tudni, sőt alkalomadtán akár bizonyos irányban formálni is lehet. Ez nagy biztonságot és jelentős könnyebbséget nyújt az intézményi kutatónak. S minthogy alkalmazója maga a felsőoktatási intézmény - amely adott esetben ki is képezte őt - érthető, ha az intézményi kutató könnyen hajlik és könnyen kapható az ilyen intézményi kutatásra. Alkalmazása nagyjából előre kiszámítható. Ismeri a terepet, amelyen dolgozik, személyes kapcsolata van megrendelőivel. Könnyebben alakíthat ki olyan viszonyokat maga körül, amelyek más kutatóknak megnehezítik, meg is keseríthetik az életét. Könnyebben kerülhet döntéshozók közelébe és a politikaformálás küszöbére; előbb tehát, mint más kutató kollégái, ízlelhet bele a társadalomtudományi kutatások alkalmazásának sikerérzetébe és nagy felelősségébe is. Mindez valósággal vonzóvá teszi az intézményi kutató dolgát.
- Esetenként azonban meg is nehezítheti, meg is keserítheti. A probléma megfogalmazásától az eredmények hasznosításáig az intézményi kutató ki van szolgáltatva alkalmazójának, aki a megrendelője is egyben. Ezért az intézményi kutató sokkal inkább "föladatokat kap", semmint "célokat tűz ki"; és szerencsétlen helyzetekben ez súlyos konfliktusokba sodorhatja. Relatív autonómiájára gondosan vigyáznia kell és sokszoros szervezeti eszközökkel kell(ene) körülbástyáznia.

Törekednie kell pl arra, hogy ne hivatali alá-fölérendeltségben dolgozzék, hanem az egyetemi /főiskolai vezetéssel ún. törzskari viszonyt alakítson ki. Ez azonban keveseknek sikerül - ha sikerül egyáltalán -, mert a modern felsőoktatási menedzsment akkor már inkább rendel kutatói közreműködést "a piacról" (értsd: az intézményen kívülről), semmint a terepet jobban ismerő, de a kutatói érdekeket érvényesíteni kevésbé képes intézményi kutatótól. Ha ez a folyamat megindul, az az intézményi kutatás vége az adott intézményben. Az intézményi kutatónak egyetlen menekülési iránya marad: betagozódni az oktatók közé, hogy viszonylagos függetlenségét egy agresszív vá váló menedzsmenttel szemben megőrizhesse, vagy a számára kínossá váló helyzetekből kiszabadulhasson. Ellenkező esetben valamelyik intézményi kiszolgáló vagy háttérszervezet pusztá munkatársává válik vagy az marad. Ami viszont az intézményi kutatások hasznosulásának a halál lehet.

A szakirodalom erre a dilemmára - mint a hasonló dilemmákra általában - nem az önállóság jogi garanciáit szokta ajánlani (vagy nemcsak azokat), hanem a kölcsönös függőségek kialakítását. A sikeres intézményi kutatások garanciája, ha maga a kutató vagy a kutatási egység egyszerre van pozicionálva mind a felsőoktatási menedzsmentben, mind az országos politikaformálásban, mind a tudományos életben. Ez a többoldalú függőség nehéz dolog; esetenként valóban egy egész pálya sikere, egy élet munkája lehet. Kérdés, hogy az intézményi kutatások elég értékesek és elég fontosak-e ahhoz, hogy ezek révén az intézményi kutató valóban tekintélyre tehessen szert az intézményben, ami biztosítja a nagyobb (szakmai) mozgásterét. A szakértőkről szóló irodalomban az ilyen életpályák eléggé jól vannak tipizálva. De hogy az intézményi kutató karrierje miként alakul - s hogy vannak-e tipikusnak mondható karrierutak -, azt még nem tudjuk biztosan.

Mit értünk el eddig?

A harmadik kérdés ezzel kapcsolatban az, hogy mit is értünk el eddig. Erre a kérdésre kétféleképp válaszolhatunk.

Egyrészt felsorolhatjuk azokat a megállapításokat, amelyeket a felsőoktatás kutatói magáról a felsőoktatásról eddig tettek. A lista hosszú volna, az idézetek pedig megtöltenének egy egész könyvet. Jelen fejezetek épp az ilyen megállapításokat foglalják, kritikusan bár, össze. Másrészt felsorolhatjuk azokat a produktumokat, amelyeket a felsőoktatási kutatók eddig "termeltek" vagy életre hívtak. Ez a felsorolás azt mutatja meg, ahogy a felsőoktatás kutatása alkalmazott háttérkutatásból - megrendelője az egyetem-főiskolai adminisztráció vagy a kormányzati hivatalok - fokozatosan önállósodik és akadémiai diszciplínává nő ki magát.

Lexikonok, enciklopédiák. A felsőoktatás kutatásának ma már alapirodalma van – igaz, elsősorban angol nyelven. Magyarul nincs még olyan kézikönyv vagy enciklopédia, amely csak a felsőoktatással, a vele kapcsolatos kutatási eredményekkel foglalkoznék. Ezért aki most ismerkedik a felsőoktatással – tudományos igénnyel, vagyis kutatásokon keresztül, a róla szóló kutatások révén – az elsősorban a *Pedagógiai Lexikon*hoz fordulhat. Ez az az alapmű, amely az oktatásról szóló tudásunkat ma a legteljesebben foglalja össze magyarul.

Van néhány terjedelmes, többnyire jól megalapozott vonatkozó szócikke, amely egészében eligazít, és további, most már idegen nyelvű olvasmányt is kínál. Hogy az 1997-es *Pedagógiai Lexikon* – amely az ötödik a magyar nyelvű iskolai-pedagógiai lexikonok sorában – foglalkozik egyáltalán a felsőoktatással, önmagában mutatja az idők változását. Az első magyar nyelvű ilyen lexikon – a XIX. század második felében – még nem is "pedagógiai" volt, hanem "néptanítói". Fokozatosan vált szakmai lexikonból tudományos enciklopédiává, s ma a magyarul elérhető tudományos oktatásügyi tudásunk legteljesebb, ellenőrzött foglalata.

Ennek megfelelően nyilván limitált is (hisz sok mással is foglalkoznak benne, és különben is magyarul íródott). A hazai viszonyokat jól tükrözi, ahhoz azonban, hogy a nemzetközi kutatásokban is tájékozódjunk, külföldi felsőoktatási enciklopédiákhoz kell fordulnunk. Egy reprezentatív európai enciklopédia az *International Encyclopedia of Higher Education*.

A négy kötetes kiadvány fölépítésében is tükrözi azt, ahogy Európa nyugati felében - főként angol, amerikai és holland szerzők - a felsőoktatást látják és láttatják (benne kiemelt helyen a felsőoktatás módszertana, vagyis a kérdés, hogy mely tárgyakat milyen módszerekkel oktassunk). Hasonló enciklopédiája az amerikai szakirodalomnak már évtizedek óta van, számos kiadásban. Ezek a felsőoktatási lexikonok azonban nem az intézményeket ismertetik vagy hirdetik – nem egyfajta "telefonkönyvek, címjegyzékek, hirdetési kiadványok (amelyekből szintén számos található a felsőoktatásban) –, hanem kutatásokat, de legalábbis teoretikus megállapításokat közölnek a felsőoktatásról. Aki a felsőoktatással mint kutatási témával akar ismerkedni (vagy mint kormányzati problémával), az legjobban teszi, ha hozzájuk fordul. (Más nyelvterületeken, németül, franciául, a felsőoktatás alapirodalma kisebb.)

Periodikák. Míg a lexikonok és enciklopédiák a bevált tudást foglalják magukban - nem is lehet másképp, hisz jó esetben évtizedenként egyszer ha meg tudnak jelenni -, addig a periodikák a folyamatos tájékozódás, és eszmecsere fórumai. Ilyen is van ma már a felsőoktatási kutatás területén, nem is egy.

Magyarul a legismertebb a *Magyar Felsőoktatás*, publikációs fóruma a felsőoktatás irányítóinak, a kormányzati szférának, emellett azonban – ha szerényebb igénnyel is – azoknak a kutatóknak, akik pályájuk egyik vagy másik szakaszában felsőoktatási kutatásokat végeztek, eredményeket értek el. (Ismert lapfajta ez, más tudományokban, illetve irányítási szférában is megtalálhatók, a közoktatásban, amely a legszorosabban kapcsolódik a felsőoktatáshoz, ilyen pl. a *Köznevelés*.) Időben tekintélyes előzménye is van, a *Felsőoktatási Szemle*, amely évtizedekig a művelődésügyi minisztérium hivatalos kiadványa, egyben a felsőoktatással elméleti igénnyel foglalkozók fóruma is volt (párja a közoktatásban a *Pedagógiai Szemle* volt).

A nemzetközi irodalom ennél jóval gazdagabb. Az amerikai ISI (*Institute for Scientific Information*) rendszeresen megjelenő tájékoztatója (*Journal Citation Reports*) szerint a világon leggyakrabban idézett első tíz folyóirat között a *Journal of Higher Education Studies* is ott található. Ezért aki a kutatási irodalmat – annak tendenciáit, változásait és fordulópontjait – figyelemmel kíséri, mindenképp ehhez a folyóirathoz forduljon. Ez a folyóirat is amerikai kiadvány, de persze van kontinentális párja (*British Journal of Higher Education*). Itt a felsőoktatási kutatások világtendenciáit európai tükröződésével ismerkedhetünk meg (szintén angol nyelven), és persze azokkal, akik ezt Európában kutatják. Az OECD IMHE nemzetközi folyóirata az *Institutional Management in Higher Education*.

Nemzetközi szervezetek. Kiadványok nincsenek kiadók, illetve az őket szerkesztő szervezetek és intézmények nélkül. A nemzetközi kormányzati szervezetek közül az UNESCO intézményét már említettük. De a felsőoktatás az UNESCO más szervezeteiben és kiadványaiban is mind gyakrabban fölűnik mint kutatási és/vagy publikációs téma – megfelelően annak, ahogy a felsőoktatás fokozatosan a kutatók és a kutatást megrendelő-finanszírozók látókörébe bekerül.

A nem kormányzati (*non-governmental, NGO*) szervezetek közül a már említett intézményi kutatók amerikai szervezetét emeljük ki (AAIR, *American Association of Institutional Researchers*), mert ez a legrégebb és létszámát tekintve is a legnagyobb. Alapítói az intézményi kutatók, de működtetői és fenntartói nemcsak, sőt nem is elsősorban ők. Ehelyett tudományos találkozóhelye azoknak az egyetemi-főiskolai adminisztrátoroknak, akik (az amerikai egyetemek hagyományainak megfelelően) nem tudományos alkalmazásban vannak egyetemükön és főiskoláikon, hanem adminisztratív alkalmazásban (rektorhelyettesek, dékánok, dékánhelyettesek, intézményigazgató stb.). Ők - hogy ne szakadjanak el a tudományos tevékenységtől és hogy kamatoztathassák tapasztalataikat - az intézmények irányításában, finanszírozásában, ritkábban a hallgatók vagy az oktatók társadalmi csoportjaiban végzett adatgyűjtéseiket és következtetéseiket cserélik ki egymással, így alkotva egyfajta tudományos közösséget.

Az AAIR-nak ausztráliai és mintegy évtizede európai változata is van (EAIR). Szándéka szerint kontinensenként szervezné az intézményi kutatókat (és megrendelőiket, foglalkoztatóikat, fölhasználóikat). De mert az egyetemi-főiskolai irányítás más Amerikában és más Európában, gyakran előfordul, hogy a tagság nemzetközi, és benne mégiscsak az angol-amerikai kezdeményezés dominál. Ez persze meghatározza azt a módot is, ahogy a felsőoktatási kutatók a felsőoktatást megközelítik.

Hazai előzmények. A magyarországi felsőoktatási kutatások központja hosszú ideig a budapesti *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont* volt. E kutató központhoz hasonló intézmények az 1970-es években sorra szerveződtek Varsóban, Prágában, Kelet-Berlinben, Bukarestben és persze mindenképp Moszkvában. Néhány közülük a mai napig megtalálható; az FPK azonban már az 1980-as évek elején megszűnt, helyébe az *Oktatáskutató Intézet* (1981-2003), majd *Felsőoktatási Kutatóintézet* (Professzorok Háza) lépett. Az FPK számos hasznos kiadványa és kiadványsorozata közül - amelyek többnyire az alapító művelődésügyi minisztérium igényeit voltak hivatva kiszolgálni, kisebb részben azonban az egyetemi-főiskolai felső vezetés (rektorok, dékánok, esetleg tanszékvezetők) igényeit is – itt most csak kettőt emelünk ki.

Az egyik *Vörös László* két kötetes *Vitairata*. Ez a könyv, amely több éves aprólékosan gondos munkával készült – szerzője eredetileg orvoskutató volt – ezelőtt másfél évtizeddel már megfogalmazta a felsőoktatás említett dilemmáit, sőt sokszor meg is találta rá a válaszokat. E válaszok meglepően korszerűnek tűnnek ma is; a *Vitairat* tehát a modern hazai felsőoktatás kutatás egyik forrásává is válhat a jövőben. (A példányok ma már alig férhetők hozzá, és szerzőjét tágabb körben alig ismerik.)

A másik a lengyel *Jan Szczepanski* felsőoktatási szociológiája. (Néhány más könyve, többek közt *Andorka Rudolf* válogatásában sláger volt a hazai társadalomtudományi piacon, ez a sokszorosított munka azonban sajnálatosan ismeretlen maradt.) Szczepanski - egykor a lengyel szociológia nemzetközileg is elismert vezető alakja - a rá jellemző stílusban, röviden, tárgyyszerűen és igen világosan foglalta össze mindazt, amit egy XX. században fölnőtt európai szociológus az egyetemről tudhatott és mondhatott. És bár az idő értelemszerűen elszállt már e tudás és az egyetem fölött is, amelyre Szczepanski reflektált, a szemléletmód és a megközelítések ma is példamutatók. Jelen fejezetek nagy mértékben merítenek Szczepanski ismeretlenül maradt felsőoktatási szociológiájából.

Nevelésszociológia a felsőoktatásról?

Szocializációkutatás a felsőoktatásban. Végül a negyedik kérdés, amit tisztáznunk kell, hogy mi köze az egyetemhez (vagy a főiskolához) a nevelésszociológusnak.

A nevelésszociológus elsősorban az informális – tehát nem szervezett, spontán, közösségi alapú – neveléssel foglalkozik; illetve azokkal az egyénnel és közösségekkel, amelyeknek a hatására és akik közt ez a nevelés (mint szocializáció) végbemegy. És ha a nevelésszociológus szervezett embercsoportokhoz közelít – az óvodához, az iskolához, vagy a felnőttoktatás megannyi színteréhez –, akkor is főleg azokat a spontán nevelési-nevelődési (szocializációs) folyamatokat keresi, amelyek e szervezeti keretek közt informálisan, tehát nem szervezeten és nem tervezetten végbemennek.

Mit kereshet tehát a nevelésszociológus az egyetemen és a főiskolán? A válasz most már kézenfekvő: azokat a szocializációs folyamatokat, amelyek a felsőoktatás szervezeti keretei közt a hallgatók, az oktatók és a felsőoktatás megannyi más munkatársa között nem tervezetten, nem szervezett formában - tehát maguktól, spontán módon - mennek végbe. Ez a nevelésszociológia igazi terepe az egyetemen. S ha az egyetem vagy a főiskola szervezeti kereteivel – például finanszírozással, irányítással – is foglalkozunk, akkor ezt csak azért tesszük, hogy megismerkedjünk azokkal az adottságokkal, amelyek közt a hallgatók és az oktatók szocializációja végbemegy. E szokatlan megközelítést hasonlítják a néprajzkutató, a szociálintropológus (kultúrantropológus) munkájához is.

Amikor ismeretlen helyre vetődik, számára érthetetlen nyelvet hall, rejtélyes társadalmi cselekvéseket figyel meg, mindezt megkísérli visszahelyezni egy-egy közösség szükségleteinek és e szükségletekre adott válaszoknak az összefüggéseibe (funkcionális elemzés). Nem arra figyel, amit hall – a magyarázatokra, amelyeket a közösség tagjai adnak a viselkedésükre, amikor az okokról faggatja őket -, hanem azokra a kényszerekre és hiányokra, amiket a közösség megtapasztal, elvisel, és amikre rituális cselekedeteivel kielégítést keres. Ilyenkor, mondják, a kutató kívül marad a közösségen, abban az értelemben, hogy megfigyeli őket (s még ha köztük van, részt vesz e cselekvésekben, kulturálisan akkor is távol marad tőlük, ő az ún. "hivatásos idegen"). Több mint kutatási eszköz ez, ez szemléletmód, sőt egész világlátás és életérzés is - amint pl. *Karinthy Epepe* című regényéből kiolvashatjuk.

Előzmények. A hivatkozott nemzetközi szakirodalomban ezzel a megközelítéssel ritkán találkozunk. Talán a leghíresebb képviselője a francia *Pierre Bourdieu*, aki az egyetem világát úgy írta le, mintha fölfedezte volna az ún. *homo academicus*-t (*homo academicus gallicus*, vagyis a francia akadémiai ember, aki értelemszerűen más "alfaj", mint, mondjuk, német vagy angol társa).

Homo academicus című könyvét annak szenteli, hogy ezzel a megközelítéssel mutassa be az egyébként érthetetlen ceremóniákat, amelyek az egyetem világában végbemennek (minősítések, fokozatok, diplomák, rangok). Bourdieu azt mondja, hogy e rejtjelezett világban is érdekek harca folyik, csakhogy az érdekeket más szimbólumokkal rejtjelezték az egyetemi emberek, mint amit az egyetem kívüli világban megszoktunk. Mindezt úgy lehet földeríteni, mint ahogy a néprajzkutató egy ismeretlen, ősi közösséget figyel meg élőhelyén. (Bourdieu pályája elején maga is néprajzos, a falusi Franciaország szorgalmas és eredményes kutatója volt.)

Az egyetem ilyen megközelítését többek közt az angol *Tony Becher* alkalmazta. Ismertté vált könyve az "egyetemi törzsekről és élőhelyeikről" szól. E "törzsek" – az egyetem oktatóinak különféle adminisztratív és tudományos szervezetei (pl. tanszékek stb.) – mindaddig békében élnek együtt (vagy inkább egymás mellett), amíg mindenki respektálja a szomszédja életterét. De amint egyik a másik érdekszférájába behatol (pl. szobákra pályázik azok közül, amiket a szomszéd tanszékének szántak vagy ő akarja megszerezni), azonnal kitör a háború.

Az ismeretlen felsőoktatás. Mi az alábbiakban ezt a hagyományt folytatjuk. A felsőoktatási intézményeket – egyetemeket, főiskolákat – úgy tekintjük, mint egy tulajdonképpen ismeretlen közösség, az adott egyetemi főiskolai hallgatóság és az oktatók "előhelyét", tartózkodási körzetét. Megfigyeljük és megpróbáljuk megérteni őket. Leírjuk majd a jelenségeket, és kísérletet teszünk rá, hogy ennek a példatárnak a segítségével magyarázzuk meg őket.

Oktatók a tanszéken, fiatalok a campuson – ezek a kedvelt élethelyzetei az ilyesféle leírásoknak. Irodalmi művek sora született már belőlük, ismertek és kevésbé ismertek, olvasottak és elfeledettek (például *Grekova Tanszék-e*). Köztük és e bevezetés közt (más mellett) az a különbség, hogy az irodalmi alkotások mint cseppben a tengert az egész életet ragadják meg egy-egy főiskolai vagy egyetemi élethelyzetben. Mi viszont úgy teszünk, mintha mit sem tudnánk semmiről (mint az *Epepe* hőse, aki nem érti, mi történik körülötte az ismeretlen város ismeretlen utcáin, mert nem érti a nyelvet, de megpróbál mögé látni a dolgoknak).

Értelmezési eszközünk - a nevelésszociológiában értelmezési keretnek nevezzük - azok a fogalmak és összefüggések, amelyeket korábbi vonatkozó kutatásokból átvettünk és kipróbáltunk. "Nyersanyagunk" pedig - a valóság, amelyre ráillesztjük ezt a értelmezést – semmi más, mint amit egyébként tapasztalatból mindnyájan ismerünk: az egyetem vagy a főiskola világa.

Mi szükség minderre? Hiszen, mondhatnánk, ebben a közegben élünk és dolgozunk, vagy mert oktatók vagyunk benne, vagy mert hallgatók. Tapasztalatból, folytathatnók, már többet és jobban tudunk, mint amiket a tankönyvek és a kutatások "tárnak föl". Csakhogy ez egyrészt nem igaz, másrészt pedig félrevezető. Nem igaz azért, mert a tapasztalat az egyeseké vagy kisebb közösségeiké, amelyet itt és most szereznek – abban az időben, ameddig az egyetemre vagy a főiskolára járnak. Abból pedig, amit mi itt és most megtapasztalunk, egyáltalán nem következik, hogy másutt és máskor mások ugyanazt fogják tapasztalni. Ahhoz, hogy általánosítani tudjunk, nem elég az egyes hallgatók, az egyes hallgatói csoportok – de akár az egyes oktatók vagy elszigetelt oktatói csoportok – tapasztalata sem. Sok tapasztalatot kell sok helyről és többféle időmetszetben összegyűjteni, hogy "az egyetem világáról" nyilatkozhatassunk.

Másrészt pedig félrevezető a saját tapasztalatainkra hivatkozás, mert nem tudjuk megosztani őket. A tapasztalat a sajátunk: összeköt bennünket a saját közösségünkkel, mégpedig éppen azért, hogy elválassz és megkülönböztet másoktól, akik mást tapasztaltak. Regisztrálni tehát, hogy itt ez történt, amott pedig amaz, még nem több anekdotázásnál. Általánosítható ismeret, érvényes tudás majd csak akkor lesz belőle, ha egységesen tudjuk értelmezni. Nos, ehhez az egységes értelmezéshez ajánl keretet, fogódzót a nevelésszociológia.

*

A nevelésszociológia fogalmai és összefüggései azonban eredetileg a kis iskolások világából származnak. A nevelésszociológusok a kezdetekkor főleg őket vizsgálták, az ő iskolai és

iskolán kívüli "életvilágukat". Vajon alkalmazhatók-e, és ha igen, mennyiben ezek a fogalmak és összefüggések más életkorúak más intézményeire is? Vajon érvényesek-e a felnőttekre vagy a munkahely, a katonaság, az egyház, a pártok világára? Azt már korábban megállapítottuk, hogy igen (vö. a *Bevezetés a nevelésszociológiába* vonatkozó fejezeteit). Minden ilyen közösséget tudunk értelmezni annak alapján, ahogy a kiscsoportos kapcsolatok alakulnak, és meg tudjuk figyelni változásait a bennük folyó szocializációs folyamatok révén.

Most tehát új színtérrel próbálkozunk: a felsőoktatás világával. Erre a világra fogjuk alkalmazni azokat a fogalmakat és összefüggéseket, amelyeket korábban más intézményekben és más közösségekben már megállapítottak. Ez a kísérlet ad értelmet a felsőoktatás nevelésszociológiájának.

Megjegyzés

Ez a fejezet rövidített formában tartalmazza az "intézményi kutatások a felsőoktatásban" c. tanulmányt (Bojda 2003, 5-14).

Hivatkozások

- Báthory Z, Falus I eds. 1997 Pedagógiai Lexikon, I-III. Budapest: Keraban Könyvkiadó
Becher T 1989 Academic Tribes and Territories. London: Open University Press
Bloom B S 1981 Evaluation to improve learning. New York: McGraw - Hill
Bojda B ed 2003 Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
Bourdieu, P. 1984 Homo academicus. Paris: Edition de Minuit 1984.
Heidegger M 1992 A német egyetem önmegnyilatkozása. A rektorátus, 1933/34. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
Jaspers K 1980 Die Idee der Universität. h.n.
Kozma T 2001 Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
Szczepanski J 1969 A felsőoktatás szociológiája. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
Vári P et al 2001 "Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról." Új Pedagógiai Szemle 51, 1: 38-65.
Vörös L 1987 Vitairat az 1970-es és 1980-as évek felsőoktatásáról. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Ajánlott irodalom

- Bábosik I, Széchy É 1999 Felsőoktatás-pedagógia. Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék
Clark B R, Neave G eds 1995 The Encyclopedia of Higher Education, I-IV. Oxford etc: Pergamon Press
Déri M 1970 A magyar felsőoktatás huszonöt éve: 1945-1970: Bibliográfia. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
Hrubos I 2001 "Felsőoktatás-kutatás a 21. században." Magyar Felsőoktatás 11, 5-6: 33-34.
Ladányi A, Végh F 1981 Magyar felsőoktatás-történeti irodalom, 1945-1979: bibliográfia. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
Lukács P ed. 1981 Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont

- Pajkossy Gy 1972 Felsőoktatási periodikák: bibliográfia. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Palovecz J ed. 1975 Bevezetés a felsőoktatásba. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Schwarz S., Teichler U. ed. 2000 The Institutional Basis of Higher Education Research. Dordrecht etc: Kluwer
- Tarján I 1999 "Pedagógia a felsőoktatásban." Magyar Felsőoktatás 9, 8: 20-21.

Felsőoktatás-politika

A “felsőoktatás-politika” kifejezést többféle értelemben is használni szokták, ezért nem árt mindjárt bevezetőben tisztázni a jelentését. *Halász Gábor* például így ír: “Gyakorlati oktatáspolitikai alatt azt a társadalmi gyakorlatot értem, amely az oktatási rendszer működtetésére vagy megváltoztatására irányul, és amelynek legfontosabb eszközeit a politikai rendszer, illetve ezen belül a kormányzati-közigazgatási rendszer nyújtja.” “...elvileg lehetséges kialakítani az oktatási rendszerek egy olyan általános elméletét, amelynek az érvénye országoktól és történeti korszakoktól független marad, és amelynek birtokában bizonyos rendszerproblémák, illetve az ezekre adott oktatáspolitikai válaszok hatásai kisebb vagy nagyobb valószínűséggel megjósolhatók.” “Egy ilyen elmélet hasonló azokhoz az elméletekhez, amelyek más társadalmi alrendszerekre – például a gazdaság, a jog vagy a politika rendszereire – vonatkoznak.” (*Halász* 2001, 1, 12) E fölfogás szerint az oktatási rendszer a stabil, az oktatáspolitikai pedig benne a változó.

Kozma Tamás szerint “Oktatáspolitikán a következőkben azokat a szándékokat és döntéseket értjük, amelyek az oktatás különféle szintű irányító megfogalmazznak, és amelyek az oktatásügyi történetekben megvalósulnak, dokumentálhatók. Az oktatáspolitikát tehát úgy értelmezzük, mint az egyénektől már függetlenné vált, jellegzetes reagálást a társadalmi változásokra.” “Minden oktatáspolitikai történeti események sodrában, a társadalmi erők függvényében alakul. Változásukat, átalakulását is úgy értelmezzük, mint az oktatáspolitikusok válaszait a makrotársadalmi ’kihívásokra’.” (*Kozma* 2001, 3).

Két, a társadalomtudományokban sokszor és nagy hévvel megfogalmazott nézet szembesül itt (pl. Habermas, Luhmann). Az egyiket funkcionalista-tervezőnek nevezhetjük, a másikat pedig konfliktusos-kritikainak. A funkcionalista nézet – amelyet szakértők és tervezők vallanak (*Halász* 2001a) – az egyensúlyi folyamatokra összpontosít; a konfliktusos-kritikai viszont az ellentmondásokra és töréspontokra. A funkcionalisták szemléletmódját a rendszerszemlélet és a technikai tudományok befolyásolták; a kritikusokét pedig az ún. hermeneutikai és szellemtudományok

Felsőoktatás-politika ebben a részben egyszerűen a felsőoktatási rendszer egészét érintő problémák összefoglaló neve. Könyvünk első részében ezeket a kérdéseket foglaljuk össze.

A **Társadalmi kihívások** című fejezet azokat az átfogó trendeket mutatja be, amelyek kikerülhetetlen hatással vannak minden országban a felsőoktatás egész rendszerére. Három ilyen hatással ismerkedünk meg: a globalizációval, az expanzióval és a migrációval. Hatásukra teljesen megváltozik a felsőoktatási rendszer egész környezete.

Az **Oktatáspolitikai válaszok** című fejezet azt mutatja be, hogyan védekeznek ezekre az átfogó trendekre az egyes országok felsőoktatási politikusai. Az egyik választ a diverzifikáció, a másik választ a privatizáció, a harmadikat pedig a virtualizáció jelenti. Amellett érvelünk, hogy felülről is, alulról is befolyásolni lehet ezeket a válaszokat; de az “alulról kezdeményezett” oktatáspolitikai válaszok hatása erőteljesebb és maradandóbb.

A következő három fejezet azokkal a változásokkal foglalkozik, amelyek az európai felsőoktatási rendszerekben végbemennek. A **nyugat-európai változások** közül a legfontosabbnak a felsőoktatás új irányítása látszik (közvetett irányítás), ami összefügg az 1980-as évek neoliberais hullámával. A **kelet-európai átalakulások** közül viszont a

legizgalmasabbak az “újszülött egyetemek”. Vagyis azok az intézmények, amelyek a kelet-európai politikai fordulatok teremtette hatalmi vákuumokban jöttek létre. Keletkezük, föltételeik ma már megismételhetetlenek; de jól mutatják a közösségi politika és a felsőoktatás szoros összefonódását. Végül a **hazai reformviták** közül a finanszírozás, az intézményi integráció és a társadalmi esélyegyenlőség körül fordó vitákat mutatjuk be.

Hivatkozások

- Habermas, J., Luhmann, N. eds. (1971) **Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.** Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Halász G. (2001) **Az oktatási rendszer.** Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kozma T. (2001) “Oktatáspolitikai tájoló” **Educatio 10**, 1: 3-12

Társadalmi kihívások

A berlini Humboldt Egyetem szürke tömbje megüli az Unter den Linden fasorát, méltóságot és jelentőséget kölcsönöz neki. Hagyományt és felsőbbrendűséget tükröz. Ha feljövünk a Berlin-dahlemi metróállomásról, egészen más kép fogad. Kertes, parkos, családi villás környékre érünk, ahol kis kávézók, bevásárló- és társasági találkozó helyek váltogatják egymást. A gyűjteményéről híres néprajzi múzeum valahol a kertek alatt közelíthető meg (milyen más, mint a Pergamon Múzeum a Spree partján!). Csak némi séta és tüzetesebb vizsgálódás után ébredünk rá, hogy itt is egyetemi környezetben járunk: ez a berlini Szabad Egyetem (Freie Universität zu Berlin) "campusa". Egy-egy intézet egy-egy különálló villában található; mellette, közte professzorok és hallgatók lakásai.

Két egyetem – két világ. A Szabad Egyetemet a lezárt Berlinből és Kelet-Németországból menekülő hallgatók és oktatók alapították. Mintául nem egykori anyaintézményüket vették, hanem angol-amerikai mintákat követtek. Más itt a hangulat és más a tanulmányi rend is. Ez a különbség múlt és jövő – a nemzeti identitást erősítő birodalmi egyetem és a jövő felsőoktatása közt mindaddig megvolt, ameddig a berlini fal állt.

A fal leomlásával – az ország és a város újra egyesítésével – új korszak kezdődött. A Humboldt Egyetem többé nem a német birodalmiságot (annak NDK-s változatát) hivatott jelképezni; egyszerűen a város, Berlin egyik egyetemévé vált; még ha hírneves, nemzetközileg keresett intézménnyé is. A Szabad Egyetem pedig visszaminősült azzá, ami tulajdonképp mindig is volt: a fiatalság és megújulás szimbólumából a város második egyetemévé. Két egyetemet pedig a város – párhuzamos, versengő tanszékekkel – ugyanarra a célra, ugyanabból az erőforrásból nem akart, de nem is tudott volna fönntartani. Ameddig a város vezetésében ott voltak a Freie Universität egykori végzettjei - az NDK-sokat akkorra már kisöpörték a Humboldtról és a városvezetésből -, még jutott támogatás a Szabad Egyetemnek. Azóta, hogy kikerültek onnan, egykori alma mater-jüket ismét a bezárás fenyegeti.

E két egyetem sorsa jelképes. Azt mutatja – mint megannyi európai egyetemé Párizstól Frankfurtig -, hogy az 1968-asok, a "nagy generáció" egykori politikai gyakorló terepéből mára hogyan vált szolgáltatóipar, tömegegyetem. Jelen fejezetben ezzel a a változással foglalkozunk. Kihívásokat és válaszokat fogunk felsorolni, *Arnold Toynbee*-t követve.

Arnold Toynbee angol történész alkalmazta ezt a szemléletmódot a világtörténet bemutatására. A változásokat válaszként fogta föl azokra a kihívásokra, amelyek egy-egy kultúrát "kívülről" értek. (A szemléletmódot az oktatáskutatásba először *Philip Coombs* amerikai oktatásgazdász alkalmazta.)

Sok kihívás éri az európai felsőoktatást – és benne a magyar felsőoktatást - azóta, hogy a "nagy generáció" (a Joschka Fischerek és Cohn-Bendithek) elhagyta az egyetemet, hogy előbb az ellenzékiesség, majd a konszolidáció, integráció és asszimiláció lépcsőfokain bekerüljön az európai politikai elitbe. E sokféle kihívást a irodalom rendszerint három fogalom köré csoportosítja:

- globalizáció,
- tömegesedés és
- új népvándorlás.

E háromról esik majd szó az alábbiakban.

Globalizáció

A jelenség. Az az egyetem (az a felsőoktatás), amely ellen a 68-asok lázadtak, mint az iménti példából láttuk, a múlté. A világtól elzárt intézmény – ahol egy kiválasztott elit megismerkedhet a tudomány eredményeivel és fölkészülhet politikai szerepvállalására –

áldozatul esett az elmúlt három évtizedben annak a folyamatnak, amelyet a szakirodalom előbb *amerikanizálódásnak* hívott, majd pedig *globalizálódásnak* nevezett el.

A globalizálódás úgy van jelen, hogy sokszor nem is fogjuk föl. A kelet-európai országok sokáig el voltak zárva az őket sújtó embargó miatt. Az egykor annyit emlegetett “tudományos-technikai forradalom” – már ami a technológiaváltást illeti - politikai okokból megállt a határaiknál. Ami mégis beszivárgott belőlük (pl. a hazai számítógépgyártás), az félig-meddig rejtékutakon érkezett. (Az első számítógépeket még “magánimportban” hozták át az osztrák-magyar határon, szétszerelve, gondosan ügyelve rá, hogy ne lépjen túl a vámkorlátozást.) 1990 óta a hivatalos embargó eltűnt. Kelet-Európára egyszerre rázúdult az előző évtizedek import elmaradása.

Az irodalom. A globalizációról nagy irodalom áll rendelkezésre. Ezt áttekintve megállapítható, hogy a globalizáció az 1990-es évek közepén vált divatszóvá. Abban az időszakban valamennyi nemzetközi neveléstudományi /oktatáskutatási folyóirat rendszeresen közölt a globalizációról cikket. E cikkek közt sajnálatosan kevés az elemző tanulmány. A globalizáció sokkal inkább “hívószóként” szerepel, amelyre a szerzők – nem egyszer székfoglalók, konferencia megnyitók, oktatáspolitikai rendezvények szónokai – aktuális mondanivalóikat fűzik.

Ilyen különszámot jelentetett meg pl. az *International Sociology* “Nemek, globalizáció és társadalmi változás a 21. században” címmel. A szerkesztő szerint az eddigi irodalom a globalizáció nagytársadalmi összefüggéseit érintette; nem hatolt még le a mikroszférába, ahol pedig a tulajdonképpeni változások elindulnak. A különszám tanulmányai aztán a társadalmi változás valamennyi elemét a globalizációval hozzák összefüggésbe – a nemek munkaerő-piaci esélyegyenlőségétől a fejlődő országok női vállalkozóin át a terrorizmus politikai gazdaságtanáig.

Huntington néhány évvel a kelet-európai politikai fordulat után bejelentette, hogy a világ megszokott rendje alapvetően megváltozott. Fél évszázadnyi Kelet Nyugat konfrontáció után kezdenek kirajzolódni azok a vonások a világpolitika arculatán, amelyek valójában rejtetten bár, de mindig is meghatározták. Úgy tűnik, mondja Huntington, hogy a szembenállást globális tényezők határozzák meg: a gazdaság megváltozása, a környezet fölélése, a demográfiai robbanás, az informatika forradalma, a javak egyenlőtlen eloszlása Észak és Dél között. Ezek a belátható jövőben a világot valójában szervező *civilizációk* álcájában fognak megjelenni. Megszokott világrendünket ezért *a civilizációk összecsapásától* kell féltenünk

Brzezinski Nagy Sakktáblá-ja azt keresi, hogy mi minden következik abból a helyzetből, amelybe Amerika került azután, hogy elvesztette utolsó ellenfelét, a Szovjetuniót. Ebből, véli Brzezinski, súlyos geostratégiai föladatak következnek; olyan felelősségek, amelyeket Amerika egyszerűen *nem oszthat meg*.

Schmidt a globalizációs “kihívásokat” elemzi. Előbb a gazdasági és politikai kihívásokra tér rá; majd pedig a kulturális kihívásokat foglalja össze. Elsősorban az oktatásról beszél, neki ez a kultúra középpontja; mindenekelőtt az egyetemi oktatás. “Az egyetemeknek az egyik leglényegesebb erőforrássá kell válniuk, hogy segítségünkkel megóvhassuk kulturális identitásunkat”.

Összetevők. E tág, ámde meglehetősen felületes irodalomból a következőket szűrhetjük le. Technológiai váltás, kommunikációs forradalom és politikai fordulat három pólusa közt halad előre a globalizáció.

Alapja gazdasági változás. E változás menete a következő.

- Technológiai váltással, a harmadik ipari forradalommal (szabványosított és automatizált tömegtermelés), illetve a negyedikkel (információtechnológia) indult meg. Alapját a tömegtermelés automatizálása és szabványosítása képezi.

- Ez lehetővé teszi, hogy a termelést térben és időben kihelyezzék, szétszórják (ami költségcsökkentő, energiacsökkentő stb. tényező).
- A szabványosított és automatizált termeléshez kevesebb, de egyformán képezett munkaerőre van szükség. Az automatikát kezelőknek – a világ különböző pontjain – ugyanazt kell tudniuk (pl. a számítógép vezérelte elektronikáról). Ezért szakképzettségük nagy mértékben szabványosodik, egymáshoz közeledik, egyformává válik.
- Ez azonban csak akkor érhető el, hogy ha a szabványosított termelésben részt vevő – más-más kulturális környezetből érkező, más-más előképzettségű, eltérő hagyományú - kiszolgáló személyzet megfelelő alapképzettséggel rendelkezik. Tehát föl kell zárkóztatni őket, sőt már az alapképzés során hasonló dolgokat kell megtanuljanak és begyakoroljanak. A termelés szabványosodása fokozatosan szabványosítani kezdi az alapképzést.
- Ez különösen két területen válik rohamossá. Kell egy közös nyelv, amellyel a különböző kultúrából érkező, de azonos technológiával ismerkedők betaníthatók, kiképezhetők. (Szemünk láttára bontakozik ki az angol mint nemzetközi nyelv.) Emellett el kell sajátítani az ICT (információ és kommunikáció technológia) eleve nemzetközi nyelvét.

Ezt a folyamatot követhettük figyelemmel az esztergomi Suzuki-gyár telepítése idején. A hely kiválasztása (Esztergom, a Duna és Közép-Európa elérhetősége) és az ország kiválasztása (nyitottabb gazdaság és vélt vagy tényleges “közös kapcsolatok”) után a magyar munkások Japánba utaztak kiképzésre. Számosan idő előtt visszajöttek. Elmondták: a fegyelem, a monotonia és a minőségbiztosítás nem nekik való volt. Nehézséget okozott a közös nyelv hiánya; és nem érvényesülhetett a magyarok viszonylag általános műveltsége és közmondásszerű találékonysága. A Suzuki-gyár – amelynek első klónjait Indiában lehetett látni -, azzal a problémával szembesült: hogyan lehet japán, indiai, kelet- és nyugat-európai munkásokkal ugyanazokat az autóalkatrészeket gyártatni, illetve ugyanazokat a kocsikat összeszereltetni.

Az információ és a kommunikáció a globalizálódás másik összetevője. A termelés szétszóródásával, valamint a közlekedés robbanásszerű átalakulásával mind a fizikai közlekedés (szállítás, helyváltoztatás, mozgás), mind a “szellemi közlekedés” (az információk mozgatása, célba juttatása) drámaian megváltozott. A mindennapi tapasztalatok mélyén (információ-technológia, internet, mobil-telefon) az elmúlt évtized számos találmánya és újítása áll, amelyek egyenként is korszakot jelentettek volna korábbi időszakokban (repülés, földi közlekedés, űrkutatás, ICT). Különös jelenségek kapcsolódtak hozzájuk és erősítették föl társadalmi hatásaikat:

- növekvő nyelvi homogenizáció (az angol mint nemzetközi kommunikációs eszköz egyeduralkodója);
- számítógépes világhálózat (amelyeken néhány óra alatt világszerte “elszaporodik” egy-egy vélt vagy szándékos hiba, ún. “vírus”);
- az elektronikus média túlhatalma.

A termelésben és a kommunikációban végbemenő folyamatokat harmadikként kíséri és kiegészíti a politikai átalakulások globalizálódása. Igazi arcát először az 1990-es években kezdtük érzékelni. Ezt a korszakot – ha valóban új és történelmi, nemcsak nekünk, kelet-európaiaknak – az jellemzi, hogy

- a változások világméretűvé váltak;

- a világ hatalmi centrumai átrendeződtek (amerikai dominancia), és
- nemzetek háborújából kultúrák összeadásává tolódnak át a konfliktusok.

Mindezt ritkábban fogják föl a globalizáció eredményeként. Néhány nagypolitikai elemző (*Huntington, Brzezinsky*) mindenesetre egyetért abban, hogy az 1989/90-es fordulat új történelmi korszak kezdete. Az egyes konfliktusok (pl. az Öböl-háború, a Balkán-háborúk, az afganisztáni és az iraki háború) elemzése mutatja, hogy e konfliktusok jellegét és jelentőségét épp a globalizáló eszközök, folyamatok és politikák adták

Társadalmi hatások. A globalizáció következményeit röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze.

- A jelenségek és folyamatok világméretűvé válnak, mind kevésbé lehet elszigetelődni, tőlük. Az elszigetelődé és elzárkózás egyre súlyosabb marginalizálódáshoz vezet.
- A világméretű folyamatok (pl. termelés, kommunikáció stb.) szabványosítással és uniformizálásokkal jár együtt (nemzeti helyett nemzetközi szabványok, pl. ISO stb.).
- Centrum és perifériák különbsége egyre kifejezettebbé válik. Kevésbé elemzett, holott egyre súlyosabb velejárója a globalizálódásnak a központosítás. Centrumok és perifériák alakulnak ki, az erőközpontok átcsoportosulnak, a világ “egy pólusúvá” válik. (Hatásairól az oktatók világa kapcsán ismét szólnunk majd.)
- A globalizáció folyamataival szemben erősödik az ellenállás. A globalizációt leírhatjuk egyfajta szervezeti-közösségi identitásválsággént. Az érintett társadalmi közösségek – belekerülve a világméretűvé válás sodrásába – elbizonytalanodnak, és új identitást keresnek.
- Tulajdonképp azonban csak két útjuk maradt. Az egyik a bekapcsolódás és a sodródás, mert az eddig elszigetelt közösségeknek önmagukban nincs erejük ellenállni. A másik az elszigetelődé és az önellátásra berendezkedés. Az érintett közösségek vezetői kísérletet tesznek a globalizáció egyik vagy másik folyamatából való kimaradásra (pl. a nemzeti piac védelme, a nemzeti ipar megőrzése, a nemzeti valuta föltámasztása és így tovább);

A felsőoktatás sem kivétel: napról-napra erősebb nyomás nehezedik rá. Vajon melyik utat válassza: a sodródást vagy az elszigetelődé? Ez az egyik kihívás, amelyre válaszolni kell.

Tömegesedés

A jelenség. Miközben a felsőoktatás fokozatosan betagoódik a nemzetközi együttműködésekbe - sőt akár monopóliumokba is -, aközben megváltozott körülötte a társadalom. A megnövekedett társadalmi igényeket a felsőoktatással szemben – azt, hogy mind többen mind hosszabb időre akarják fiaikat-lányaikat továbbtaníttatni -, *tömegesedésnek* nevezzük.

Az “expenziót” és a “tömegesedést” – mint korábban mondtuk – ritkán választják el egymástól. Az elemzések során csakugyan nehéz az egyik hatást megkülönböztetni a másiktól. Azért tágul-e a felsőoktatás hálózata, mert többen akarnak oda járni? Vagy azért támad kedvük a fiataloknak egyetemre menni, mert most könnyebb bejutni? A válaszok individuál-pszichológiai mélységek felé vezetnek. A következőkben mi a társadalmi oldalt

hangsúlyozzuk (tömegesedés). Az intézményi oldalt (tágulás, bővülés, expanzió) később vizsgáljuk meg.

Az irodalom. Ezt a jelenségre – a felsőoktatás iránti ugrásszerű keresletet – először az 1960-as években, a gyarmati rendszer bomlása során (1963-65) figyelték meg.

Philip Foster az újonnan függetlenné vált Fekete-Afrika országaiban megfigyelte, hogy magas analfabetizmus mellett hirtelen megnőtt középiskolát végzők és az egyetemre jelentkezők száma (aránya). Tanzániában erre hivatkozva olyan gazdaságfejlesztési politikával kísérleteztek, amely többlet képzéssel próbálta megindítani a gazdasági növekedést (sikertelenül). A felsőoktatás iránt megnövekedett érdeklődésnek nem gazdasági, sokkal inkább társadalmi-politikai okai voltak: az új nemzeti politikai elit iskolázás iránti igényei, amelyek a szabadság első éveiben ugrásszerű kielégítést kerestek és találtak.

John Meyer és munkatársai statisztikailag adatolták, hogy az iskolázás iránti igények világszerte évtizedek óta emelkednek. A vonatkozó oktatástatistikákból az derült ki, hogy nem hirtelen változásról van szó, hanem évszázados folyamatról. A nagy mennyiségű statisztikai adat – egyes országokban (pl. Norvégia) akár másfél évszázadra visszatekintve is – lehetővé tette, hogy az iskolázás iránti igénynövekedés törvényszerűségeit is megvizsgálják. Kiderült, hogy az iskolázás iránti igények növekedése a társadalmi folyamatok leírásában már alkalmazott ún. logisztikus görbe (S-görbe) szerint alakul. Ez lehetővé teszi az iskolázás iránti igények előrejelzését.

Margaret Archer foglalta össze az oktatási expanzió szociológiáját. Nevezetes könyvében azt elemezte, hogy milyen társadalmi okai lehetnek ennek a folyamatos, jellegében sajátosan változó igénynövekedésnek.

E fölismerések emlékezetes hazai visszhangja *Marx György* és *Nagy József* vitája volt az 1970-es években. Marx György arra mutatott rá, hogy a változás, növekedés és modernizálódás (ma globalizálódást mondanánk) egyre gyorsul, ami egyre nehezebbé, kényszerűbbé és sürgetőbbé teszi az alkalmazkodást. Nagy József erre reagálva először említette az iskolázási trendek változásainak statisztikai törvényszerűségeit. Ha a fejlődés gyorsul, az annak a jele, hogy hamarosan egy fejlődési szakasz végpontjához jutunk, fordulóponthoz, amely után új szakasz következik. Állítását a hazai (közép)iskolázás történeti statisztikai adataival szemléltette.

A tömegesedés okai. Az említett fölismerések szerint a felsőoktatás tömegesedésének a következő okai lehetnek.

- Új társadalmi csoportok megjelenése a (felső)oktatásban. Olyan rétegek, közösségek, együttesek jelentkeznek továbbtanulásra, akik korábban még nem értek el ide. Az 1960-70-es években ilyenek voltak a különböző kisebbségi csoportok (nemzeti, vallási, esetleg politikai kisebbségek), mindenekelőtt azonban a lányok, a nők.
- Új politizáló elit és politikai nyitás. Ez a jellegzetes fejleménye a hatvanas évek végi diáklázadásoknak és az 1970-es évek derekán Európa-szerte (Németországban, Franciaországban, Angliában) kormányra kerülő szociáldemokrácia egyenlősítő politikájának.
- Demográfiai hullámok áthaladása az oktatási rendszeren. A világháború utáni Európa népességmegoszlása fokozatosan megváltozott. A világháború utáni demográfiai hullám az 1960-70-es évek fordulójára érte el a felsőoktatást, ami természetesen növekvő létszámú jelentkezőt hozott magával.

- “Középosztályosodás”. Az egykori társadalmi középosztályok megerősödésével, e középosztálybeli érték- és normarendszerek társadalmi elterjedésével mind szélesebb körben vált követendő céllal a fiatalok hosszabb ideig tartó iskoláztatása.

A tömegesedés: létszámnövekedés. Az alábbi ábrákon azt mutatjuk be, hogy miről is folyt a vita, mit is jelent az a bizonyos “tömegesedés”.

1. ábra: A felsőoktatásban tanulók létszáma Európában, 1975-95

Forrás: Key data on education in Europe. Eurostat

1. ábránk a felsőoktatásban tanulók létszámának emelkedését mutatja Európában 1975-95 között. Jól látható, hogy különböző mértékben bár, de valamennyi európai országban folyamatosan emelkedtek ezek a létszámok. (Ha közelebbről szemügyre vesszük az adatokat, még azt is fölfedezhetjük, hogy valóban egy S-görbe alsó, bevezető szakaszát alkothatják.) Mint említettük, számos ország adatait elemezték és összesítették a statisztikai vizsgálgatások során, és valamennyiben ugyanezt a visszatérő jelenséget tapasztalták.

2. ábra: A 18 évesek, az érettségizettek és a felsőoktatásban kerülők, 1990-2018

2. ábránk egészen mást mutat. A hazai Központi Statisztikai Hivatal adatait felhasználva összehasonlítjuk a 18 évesek, az érettségizettek és a felsőoktatásba kerülők számát 1990-2018 között (2001-től ún. számított adatok segítségével, tehát demográfiai előrejelzéseket alkalmazva). Ezen az ábrán a következőket láthatjuk. Folyamatosan csökken a 18 évesek létszáma (az előrejelzés ezt a csökkenést hosszabbítja meg a következő két évtizedre). Látható egy demográfiai hullám “völgyemenete” 1991-97 között: ők az 1973-76 között születettek tizennyolc évvel később. Ehhez képest 1991-2008 közt folyamatosan növekedni látszik az érettségizettek száma (noha a tizennyolc éveseké, mint mondtuk, csökken). Az előrejelzés szerint majd csak 2010 körül fordul csökkenésbe az érettségizettek száma. Ugyancsak folyamatosan növekszik a felsőoktatásba felvették száma (egészen 2008-ig), csökkenni majd csak azután fog (az előreszámítás szerint).

A tömegesedés: igénynövekedés. Ez az egymásnak ellentmondó három adatsor további magyarázatot igényel. Ha csökken a 18 évesek száma, hogyan nőhet az érettségizettek és a főiskolások-egyetemistáké? A válasz az, hogy nem mindenki érettségizik és jár egyetemre a 18 évesek közül, és még ha csökken is a korosztály létszáma, az iskolázás iránti igények akkor is növekszenek (vagyis a csökkenő létszámból egyre többen akarnak közép- és felsőoktatásba lépni). A tömegesedésnek ezek szerint nem a fiatalok létszámának növekedése a hajtóereje, hanem a társadalmi igények növekedése.

3. ábra: Az első évfolyamosok aránya a 20-24 évesek között, 1950-96

Ezt mutatja a 3. ábra. Ezen az első évfolyamos hallgatóknak nem a számát ábrázoltuk, hanem a 20-24 évesekhez viszonyított arányát. Ez az arány – tehát az igények növekedése függetlenül a létszámok növekedésétől vagy csökkenésétől – 1950 óta Magyarországon is folyamatosan emelkedik (törésekkel bár).

4. ábra: Első évfolyamos (nappali, esti, levelező) a 20 évesek között, 1950-95

A 4. ábrán az emelkedés még kifejezettebb. Ez az ábra ugyanis valamennyi hallgató arányát mutatja a 20-24 évesek korcsoportjához viszonyítva, nemcsak az első évfolyamosokét. (S mintha csakugyan egy hosszan elnyúló S induló, emelkedő szára volna.)

Ábráinkat csak illusztrálásnak szántuk. Azt kívántuk alátámasztani velük, hogy a felsőoktatás tömegesedését nem pusztán demográfiai okok magyarázzák, hanem mélyebben fekvő, társadalmi okai vannak.

A vita ma különösen időszerű hazánkban. Egyes előrejelzések szerint ugyanis a most tapasztalható tömegesedés rövidesen véget ér, az egyetemek-főiskolák majd kiürülnek, és vadászniuk kell új hallgatók után. Ez érvként szolgálhatna az elkényelmesedett, nagy egyetemeknek, karoknak és szakoknak, hogy képzéseiket közszolgálatiból fokozatosan piacosabbá tegyék.

Hasonló vita a magyar oktatáspolitikában egyszer már lejárt, mégpedig az 1970-es évek második felében. Akkor a középiskolába lépők létszámáról volt szó. A vita részt vevői megtorpanást jósoltak, ennek következtében pedig azt szorgalmazták, hogy a gimnáziumi képzésből a jelentkezőket fokozatosan a szakmunkás képzésbe "tereljék át". Az akkori jóslat azonban téves volt – mint az idézett grafikonok is mutatják. Joggal kételkedhetünk tehát a tömegesedés megtorpanásában, mert valószínűleg nem demográfiai okokra vezethető vissza, hanem az igények növekedésére (s még további társadalompolitikai okokra, amelyeket azonban itt nem elemezhetünk).

Miközben a felsőoktatás sodródik egy világméretű szabványosodás és centralizálódás irányában (centrumok és perifériák), aközben közvetlen környezete – az egyes intézményeket körülvevő társadalmak – is megváltozott. Tömegek jelentek meg a felsőoktatásban, tehát tömegképzésre kell, kellene berendezkedjék. Hogyan zárkozhat azonban föl az új felsőoktatási centrumokhoz, ha egyben tömegeket kellene képeznie? Ez a második kihívás, amelyre a felsőoktatásnak válaszolnia kell.

Új népvándorlás

A demográfiai csökkenés társadalmi hatásai. A tömegesedés igazi hajtóereje tehát nem egyszerűen a népességnövekedés, hanem az igények megnövekedése. Ha az egyes eseteket közelebbről elemeznénk, valószínűleg szabályszerű folyamatot találnak. Például a következőt:

- a tömegesedés akkor indul a felsőoktatásban, amikor nagyobb létszámú korcsoport érkezik a felsőoktatás küszöbére;
- de mikor ez a demográfiai hullám "levonul" - azaz kisebb létszámú nemzedékek következnek -, a növekedés folytatódik;
- és végül szinte egészen elszakad a népesség növekedésétől vagy csökkenésétől, vagyis
- csökkenő számú népesség esetén is folytatódik a felsőoktatás tömegesedése.

Pontosan ez következett be Európában. Az európai társadalmak egyre szélesebb köreiből kerülnek ma már felsőoktatásba a fiatalok. Egy új népvándorlás azonban még ennél is súlyosabb kihívás. Ezt az új népvándorlást ugyanazok a demográfiai folyamatok indítják be és tartják mozgásban, mint amelyeket előbb említettünk: a tendenciájában folyamatosan csökkenő európai népesség.

A demográfia társadalmat, gazdaságot, sőt történelmet meghatározó fontosságára a XVIII. század végén egy anglikán pap, az angol Malthus figyel föl. Az akkori demográfiai előrejelzések szerint – amelyek a jövőbe vetítették a harmadik világ akkor ismeretes és meglóduló népszaporulatát – a Föld belátható

időn belül túlnépesedik, és ez egyre súlyosodó konfliktusokat, végül pedig az egész emberiséget sújtó katasztrófát okoz. Malthus ezért találta szükségesnek ("funkcionálisnak") a betegségeket és háborúkat, amelyekkel az emberiség mintegy önszabályozza a saját létszámát. Nevét máig a népszaporulat szabályozásának sürgetése miatt jegyezzük meg.

A XX. század első felében nagyjából ilyen jövőképpel dolgoztak a világ népesedéspolitikusai. A Római Klub jelentése az 1960-as években tette először közismertté, hogy a demográfiai növekedés a világ egyes régióiban – elsősorban Európában – lelassult, majd pedig meg is állt (zéró növekedés, zárónépeség). Megváltozott a demográfiai korfa, amennyiben a fiatalok és idősök létszáma mind hasonlóbbá válik: a várható életkor kitolódik, a születésszám pedig csökken. Az ezredforduló felé haladva Európa egyre több országában a már nemcsak "zéró növekedés" figyelhető meg, hanem a népesség apadása is (a 2000-2001. évi népszámlások szerint – nagy meglepetésre – a kontinens olyan hagyományosan magas népesedésű területei is stagnálásba fordultak át, vagy csökkenő népesedésűekké váltak, mint Írország, Szicília, vagy a Balkán).

A megbillent népesedési egyensúlyt az alábbiak jellemzik.

- Nemcsak Európa népessége öregszik, hanem az egész Földé. ebben a három évtizedben (részben előrejelzések szerint) mindenütt növekszik a 15 évesnél idősebbek aránya, viszont csökken a 14 évesnél fiatalabbaké.
- A csökkenés az idő előre haladtával egyre nagyobb (és várhatóan egyre gyorsabb is).
- A folyamat azonban a Föld különböző régióiban különböző mértékben halad előre. Fekete-Afrikában a gyerekek aránya még az ezredforduló után is csaknem kétszer olyan magas, mint az ún. fejlett országok régiójában (pl. Európa).

Népvándorlások Európában. Egyes érvelések szerint Európa "népességtartó képessége" többre, mint a jelenlegi, már nem is képes; mások pedig arra mutatnak rá, hogy a népesség létszáma csak addig volt meghatározó gazdasági és politikai szempontból, ameddig a termelés (vagy a háborúskodás) meghatározója a létszám volt, nem pedig, mint ma az információtechnológia és a tudás. Az apadó népesség mégis nagy fenyegetés az európai szociális, egészségügyi és oktatási rendszerekre nézve. Ezek a rendszerek hagyományosan az aktív népesség befizetéseiből gazdálkodnak, hogy az inaktív népességet szolgálják. Veszélybe kerülnek már ma is, ha mind kevesebb aktív befizetésből mind több inaktívoknak szóló szolgáltatást kell megfizetni. (Amint ezt napjaink nyugdíj, egészségügyi és oktatásfinanszírozási vitáiban már láthatjuk is).

A megoldást az aktív népesség megnövekedése hozhatja. Ez pedig csupán nagy mértékű bevándorlással képzelhető el. A vonatkozó előrejelzések már ma is mintegy 150 millió bevándorlóval számolnak húsz évre előre. Ennyien kellene a világ ún. fejlett régiójába áramolnia más, nagyobb népességű régiókból.

A folyamat egyáltalán nem új, hanem történelmi tendencia. Az európai kontinens nagy népvándorlások hatására formálódott; az elmúlt két évezred történelmi fordulói éppen új népcsoportok beáramlásához köthetők (többek közt a magyar történelem fordulópontjai is). Ezek a népmozgások romboltak, de újíttak is; mindenképp hozzájárultak Európai mai arculatához.

A második világháború óta azonban új népvándorlás indult: a vendégmunkások tömege. Részben a kontinens pereméről áramlottak a kontinens centruma felé, részben pedig délkelet felől északnyugati irányba.

1. táblázat: Migráció a mediterrán országokból Németországba (kerekített adatok, fő)

Forrás: Tárki

Az 1. táblázaton a legnagyobb európai befogadó ország, Németország adatait mutatjuk be 1951-97 között. A táblázat szerint

- a legnagyobb kibocsátó országok (a vendégmunkások létszáma szerint) Törökország, Jugoszlávia és Olaszország; a nyugati Mediterráneum (spanyolok, portugálok) csak utánuk következnek;
- a megfigyelt időszakban a vendégmunkások száma mindenütt gyorsuló ütemben nőtt (esetenként néhány százról több százezerre);
- egy-egy kiugró időszak társadalmi válságokhoz (is) köthető, pl. 1980.

Németország esete jól mutatja az Északról Délre vándorlást. A Földközi-tenger partvidékének szegényebb országai folyamatosan népesség-kibocsátók, Európa északi országai pedig folyamatosan fölvevői ennek a népességnek. Van egy másik tendencia is, amely – legalábbis nálunk, Közép-Európában – meghatározónak látszik. Közép-Európa népesség-utánpótlását a Közel-Kelet, Földközi-tenger keleti partvidéke biztosítja (délkelet felől északnyugat felé való vándorlás). Kicsiben Magyarországon is megfigyelhetjük ezt a vándorlást.

A csökkenő hazai népességet – magas arányú inaktív lakosságot – az 1990-es évektől kezdve folyamatosan délkeleti bevándorlás pótolja, elsősorban a határon túli magyarság köréből (a határon túli magyarság létszáma a 2000-2001-es népszámlálások szerint minden országban csökkent). Ennek részben demográfiai okai vannak, részben azonban migrációs okai is lehetnek. A másik, állandósult migráció Magyarországon belül és kívül a cigányság mozgása. Ez a történeti folyamat évszázadok óta tart, és a határok liberalizálása óta (1989/90-es fordulat) még csak fölerősödött. A hazai cigányság a gazdaságilag aktív népesség egyre fontosabb és mind meghatározóbb része.

Új hallgatói kultúrák. A felsőoktatás nemcsak a tömegesedés növekvő kihívásával néz szembe. Olyan új közönnyel fog rövidesen találkozni, amelyet ma még csak elvétve és elkülönítve kezel - pénzes képzések, idegen nyelvű programok keretei között -: a tömeges immigráció, a nagy mértékű bevándorlások formájában. Az egykori európai gyarmatosító országok – Anglia, Franciaország vagy Hollandia – példáján ezt a változást már ma is tanulmányozni lehet. (Az Európai Unió legnagyobb befogadó országa jelenleg Nagy-Britannia nyelve és a brit állampolgárság jellege miatt). Ezek a tapasztalatok azt mutatják, hogy

- új tanulási kultúrákkal szembesülnek a hagyományos felsőoktatásban oktatók (pl. a dél-ázsiai vagy délkelet-ázsiai fiatalok másfajta beállítottságaival és értékrendszerével);
- új vallási és nacionalista elkötelezettségekkel találkoznak, amelyek kihívják magukkal szemben a hazai ifjúsági csoportok agresszivitását és/vagy elzárkózását;
- a kisebbségi kultúrákhoz tartozók kollektív jogokat igényelnek az individuális emberi jogokra alapozott európai jogrendszerekben;
- új szociális problémák vetődnek föl, vagy a régiek fogalmazódnak újra (hallgatói jóléti szolgáltatások és problémáik, családosok az egyetemeken, munkavállalások és elhelyezkedések, a nemek egyenlősége és egyenlőtlensége stb.).

A tömegesedés kihívása még csak annyit jelentett, hogy egyre szélesebb körben válnak elfogadottá korábbi középosztálybeli értékek. *Martin Trow* ezt az elitista felsőoktatásból a demokratikus felsőoktatásba lépésnek nevezi. Az új népmozgalmak – különösen ami az előrejelzések alapján várható – azonban sokkal nagyobb kihívás lesz ennél: a felsőoktatásban egyfajta “civilizációk háborúja”. Vajon a globalizálódás lesz-e nagyobb hatással a felsőoktatásra (a fölzárkózás kényszere), vagy az új tömegek társadalmi integrálásának kényszere? Ezekkel a kérdésekkel – a társadalmi kihívásokra adható és adandó felsőoktatási válaszokkal – a következő fejezetben foglalkozunk.

*

A felsőoktatást érő sokféle kihívást a szakirodalomban három fogalom köré csoportosítják. A globalizáció nemzetköziesedést (régebben egyszerűbben amerikanizálódást) jelent. Alapja a gazdaságban végbemenő változás, amihez az információ és kommunikáció, valamint a politika megváltozása járul. A felsőoktatási politika dilemmája, hogy vagy együtt sordódik a változásokkal, vagy pedig elszigetelődik tőlük.

A felsőoktatás eltömegesedése azzal jár, hogy új társadalmi csoportok jelennek meg, amelyek be akarnak kerülni a felsőoktatás rendszerébe, aminek hatására mintegy “rásegíthet” a népesedés alakulása is. új politikai elit jelenik meg (politikai nyitás), és megindul a “középosztályosodás”. Ezek együttesen a felsőoktatás iránti robbanásszerű igénynövekedést eredményezik. A kérdés az, hogy a felsőoktatás (például Magyarországon vagy az európai periféria más országaiban) tömegoktatásra kell-e berendezkedjék, s ha igen, hogyan fog akkor fölzárkózni az európai felsőoktatás központjaihoz.

Az új népvándorlás másfajta kihívást jelent a felsőoktatásnak. Az apadó európai népesség fenyegeti a XX. század közepére kialakított európai jóléti államok alapvető filozófiáját (szolidaritási elv); ezért a kontinensre más földrészekről népességnek kell beáramlania (vendégmunkások, betelepülők). Ez azt is jelenti, hogy új hallgatói kultúrák jelennek meg az európai felsőoktatásban, amelyekkel való közlekedésre, az esetleges szakadékok áthidalására előre föl kell készülni. Ha ez nem történik meg, a “civilizációk háborúja” is fölrémlik a felsőoktatásban.

Hivatkozások

- Archer M S ed. 1982 The Sociology of Educational Expansion. London etc.: SAGE
Brzezinski Z 1999 A nagy sakktábla. Budapest: Európa
Coombs P H 1985 The World Crisis in Education: The view from the eighties. New York: Oxford University Press
Foster P J 1965 “The vocational school fallacy in development planning.” In: Anderson, Bowman 1965, 614-33
Schmidt H 1999, A globalizáció. Budapest: Európa
Huntington S P 2001, A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Budapest: Európa
Malthus T R 1796 “Tanulmány a népesedés törvényéről.” In: Semjén I ed 1982 Népesedésrobbanás. Bukarest: Kritérion, pp. 61-214
Marx Gy 1966 Gyorsuló idő. Budapest: Gondolat
Meadows D L et al. 1972 Limits to Growth. New York: Universe Books

- Meyer J W et al. 1992 "World expansion of mass education 1870-1970." *Sociology of Education* 65, 2: 128-149.
- Nagy J 1970 *Az iskolafokozatok távlati tervezése.* Budapest: Tankönyvkiadó
- Ngan-ling Chow E ed. 2003 "Gender, globalization and social change in the 21st century." *International Sociology* 18, 3: 443-620 (tematikus szám).
- Toynbee A J 1971 *Válogatott tanulmányok.* Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- Trow M A 1974 "Problems in the transition from elite to mass higher education." *Policies for Higher Education.* Paris: OECD

Ajánlott irodalom

- Carnoy M ed 1995 *International Encyclopedia of Economics of Education.* Oxford etc: Pergamon Press
- Clark B, Neave G eds. 1995 *International Encyclopedia of Higher Education I.* Oxford etc: Pergamon Press
- Dahrendorf R 1994 *A modern társadalmi konfliktus.* Budapest: Gondolat
- Fábri Gy et al 1998-99 "Az európai egyetem funkcióváltása" 1-10. *Magyar Felsőoktatás* 8, 7: 27-28; 8, 8. 20-22; 8, 9: 26-28; 8, 10: 31-32; 9, 1-2: 37-40; 9, 8. 33-35; 9, 7: 50-51.
- Fernandez-Armesto F 2001 *A jelenkor története.* Budapest: Athenaeum 2000, Pannonica
- Kardos J et al 2000 *A magyar felsőoktatás évszázadai.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó .
- Szögi L 2001 *Az évszázados universitas.* Budapest: Professzorok Háza
- Tóth T 2001 *Az európai egyetem funkcióváltozásai.* Budapest: Professzorok Háza
- Sabot R H, Wong P L 2002 "Belső migráció és oktatás". In: Kozma T, Illés P 2002 *Felnőttképzés és gazdaság.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 65-71
- Soros Gy 1999 *A globális kapitalizmus válsága.* Budapest: Sclar

A felsőoktatás “nagy kihívásai” – globalizáció, expanzió, migráció -, amelyekről a felsőoktatás elemzői írni szoktak, talán mégsem jelentik a lényegét. Nem véletlen, hogy ezek a folyamatok épp a XX. század második felében erősödnek meg és alakítják át világunkat. A “mélyben” – vagyis e nemzetközi jelenségvilág mögött – a XX. század gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális földindulása zajlik. Azok a kihívások, amelyek a felsőoktatást az elmúlt évtizedekben érték, ezeknek az átfogó változásoknak a következményei. Hogyan válaszol rájuk a felsőoktatás? Erről szól a mostani fejezet.

Három választ elemzünk: a felsőoktatás diverzifikálódását, privatizálódását és virtualizálódását. E kifejezések a hagyományos felsőoktatás felbomlásának újabb és újabb állomását jelölik. A folyamat a hagyományos felsőoktatás diverzifikálódásával indult el, hogy aztán fölerősödjék az 1980-as évek privatizációjával, amelyhez később – jórészt az 1990-es években – a virtualizálódás járul hozzá.

Diverzifikálódás

A felsőoktatási rendszer, ahogy ma ismerjük, az 1960-1970-es évek fordulóján alakult ki. Könnyű tehát úgy beállítani, mintha “válasz” lett volna az 1968-as megmozdulásokra. Annyi mindenesetre bizonyos, hogy e jelenségek összefüggenek. Az 1960-as években megindult politikai erjedést fölerősítette az a nemzedék, amely az évtized fordulóján lépett a politikai porondra. Az évtized fordulóján Európa-szerte újból megjelentek a szocialista-szociáldemokrata kormányzatok. A felsőoktatás demokratizálására mintául az amerikai közösségi főiskolát vették.

Martin Trow sokat idézett tanulmányában az oktatás demokratizálódását a tömegesedés egyik állomásának tartja. Szerinte a megnövekedett társadalmi igények alakítják át az elitképző intézményeket (ahová egy-egy korosztálynak mindössze a 10-15 százaléka jut be) előbb demokratikussá (a megfelelő korosztályok 15-40 százaléka látogatja őket), majd pedig általánossá (amelyekbe a korosztályok több mint 40 százaléka jár).

Az amerikai közösségi főiskola. A közösségi főiskola (*community college*) jellegzetesen amerikai intézmény. Története és kialakulása jól mutatja, hogy a formákat el lehet ugyan tanulni és le lehet másolni egyik társadalomból a másikba; élővé azonban csak akkor válnak, ha megtalálják a saját funkcióikat – vagyis azokat, akik a saját céljaikra kezdik használni őket.

Az amerikai közösségi főiskolák a középfokú oktatásból nőttek ki. Úgy foghatjuk föl őket, mint a középiskolák meghosszabbítását és specializálódását. Sokan ma is a közösségi főiskolát elsősorban egyfajta félfelsőfokú szakképzésnek tekintik. A középiskolai hagyomány a mai napig meglátszik rajta, mind hallgatói összetételében, mind pedagógusi kultúrájában, mind pedig programkínálatában. A közösségi főiskolák egyfajta alternatív felsőoktatásként jöttek létre a XIX. század második felében, Amerika nagy hódítási korszakában.

A közösségi főiskola történetében végigkísérhetők azok a nagy gazdasági, társadalmi és politikai változások, amelyek az Egyesült Államok egészében – és különösen az elmaradottabb régiókban – bekövetkeztek. A “népi kollégium” gondolata összekapcsolódik a polgárháború alatti és utáni térhódításokkal Nyugat felé. Az ún. kisfőiskolák (*junior college*) kibontakozása a Rooseveltt-féle *New Deal* programjához köthető. A ma ismert közösségi főiskolák megjelenése (szakképzés az általános iskolázás után) összeszővődik azzal a változással, amely az Egyesült Államokban a második

világháborút követően bekövetkezett. A közösségi főiskolák virágkora (a közösségi főiskola mint az egyetem bevezető szakasza, a tömegesedő felsőoktatás felé vezető demokratikus út stb.) egybekapcsolódik az 1960-as évektől kibontakozó társadalmi és politikai átalakulásokkal (pl. Johnson *Nagy Társadalom*-programja). A közösségi főiskolák mai útkeresése pedig ugyanakkor kezdődik, amikor a neo-liberális politika kormányzati politikává válik az Egyesült Államokban.

Mára a közösségi főiskolák száma az Egyesült Államokban mintegy 1100 (1947-ben még csupán 650 volt, míg virágkorában, 1976-85 között meghaladta az 1200-at). Az intézménytípus a virágkorát a XX. század második felében érte meg. Hallgatóinak létszáma folyamatosan emelkedett (az 1950-es mintegy 1,5 millió főről a 2000-es több mint 10 millió főre). A közösségi főiskolák hallgatói az alacsonyabb tesztteredményű és a szegényebb családokból tevődnek össze. Túlnyomó többségük részidős tanuló, és munkában állt vagy áll. A hallgatók között mintegy fele arányban ún. kisebbségi hallgatók (hagyományosan indiánok és feketék, az 1990-es évektől pedig növekvő arányban latin-amerikaiak és dél-ázsiaiak vannak).

Az oktatás középpontjában hagyományosan az általános képzés (kisegítő, főzárkóztató, fölgyorsító programok, kredites kurzusok, egyetemi részfokozatok), valamint a szakképzés (tanoncképzés) áll. A változás egyes korszakaiban – és természetesen az egyes intézmények egymáshoz viszonyított tanterveiben, munkájában is – ennek a két funkciónak az aránya módosult. Az 1990-ben kezdődő időszakban a kredit-kurzusok és részfokozatok aránya fokozatosan csökkent a fokozattal nem záruló tanfolyamokhoz képest.

A közösségi főiskolák kezdetben az illetékes iskolaszékhez (választott helyi oktatási önkormányzat) tartoztak. Olyan középszintű és helyi kezdeményezések, amelyek kiegészítették és átalakították az állami és városi szinten szerveződő oktatási rendszert. Virágkorukban külön szövetségeket hoztak létre, és eredeti főntartóiktól rendszerint állami szintre kerültek, illetve egy-egy egyetem részévé váltak. A neoliberális gazdaság- és társadalompolitika beköszöntével kérdés, hogy merre is vezet az útjuk: tovább a felsőoktatás felé, vissza a szakképzés irányába, vagy pedig a helyi szükségleteket kielégítő, a helyi fejlesztésben közreműködő ún. közösségi oktatás (community education) területére. E dilemmák megoldását a kis intézmények különféle együttműködéseiben keresik (integrálódás valamely egyetemmel, konzorciumok, ún. "partnerség", illetve távoktatási együttműködések).

A közösségi főiskola az Egyesült Államok gazdaság- és társadalomtörténetébe mélyen beágyazódva, azzal együtt alakult ki. Fejlődésének fordulópontjai összeszövődnek az USA történetének nagy válságaival (gazdasági világválság, második világháború, vietnami háború). Fejlődésének virágkorát – mindennek megfelelően – az 1970-es években érte el, amikor félfelsőfokú intézményből megindult a felsőoktatássá válás útján. Ez a fejlődési pálya az 1980-90-es évek fordulóján megtört, és a közösségi főiskola mint szervezeti forma és mint mozgalom, válságba került.

Az európai regionális egyetem. A "regionális egyetem" vagy főiskola szorosabban kapcsolódik az európai oktatás történetéhez; közelebbről a felsőoktatásban bekövetkezett legfontosabb változásokhoz. A regionális egyetem a kontinentális (felső)oktatáspolitikák sajátos terméke, dinamikája is ehhez van összekötve.

A XIX. század második felétől a XX. század közepéig (a gazdasági világválságtól kezdődően az 1960-as évekig) a különböző szakképző intézmények fokozatosan a felsőfokú oktatási rendszerek integráns részévé válnak (egyetemi fokú intézetek, Franciaország, szakfőiskolák, Németország stb.). A két csatornássá (*two-track*, újabban félreérthetően "duálissá") válással a felsőoktatási politikában nagyjából megismétlődik az a folyamat, amely a kontinentális középfokú oktatás rendszerében lejátszódik (az akadémiai jellegű középiskolák mellé fokozatosan főzárkóznak a szakképző iskolák, végül hasonló záróvizsgát adnak majd ki).

A világháborút követő helyreállítási periódus után – körülbelül az 1960-as évektől – megindul az európai oktatási rendszerek eltömegesedése (középfokú oktatás: 1940-es évektől, felsőfokú oktatás: 1960-as évektől). A tradicionális európai egyetemek nem tudják többé fogadni a hallgatói áradatot, és ez többek között diáklázadásokhoz vezet. Az európai konzervatív kormányzatok a kétszatornás rendszer

megegerősítésével – ahol nincs, kialakításával (Nagy-Britannia) – próbálják a hallgatói létszám növekedést az egyetemektől elterelni. A jóléti (szocialista, szociáldemokrata, baloldali) kormányzatok pedig felsőoktatási reformokkal kísérleteznek. Ennek során – az amerikai közösségi főiskolát mintának véve – kialakítják a közös (*komprehenzív*) főiskolákat, és nagy szabású hálózatfejlesztésbe fognak.

A regionális egyetem – meghatározásából következőleg – nem világszínvonalú tudományosságra törekszik, hanem összekapcsolódik az őt közvetlenül körülvevő társadalommal. Az 1960-as évektől elsősorban német és francia nyelvterületen – főként a mediterrán Európában – kibontakozó térségi vizsgálatok szerint az intézmény és a benne folyó képzések mintegy “válaszoltak” a térségben található “kihívásokra”, és a benne megtalálható lehetőségekre építve akarták fejleszteni a felsőoktatást. A komprehenzív főiskolák melletti egyenlőségelvű társadalompolitikai érv pedig az volt, hogy az elmaradott térségek kiegyenlítése végett a közös főiskolák megközelítően azonos lehetőségeket kellett volna biztosítaniuk a továbbtanulásra, mint a fejlett térségekben megtalálható, specializált felsőoktatás (értelmiségképzés és munkába vezető szakképzés). A közös főiskola története azonban minden országban azzal a tanulsággal járt, hogy az 1980-as években csak azok tudtak túlélni, amelyek a felsőfokú rendszerbe teljes értékű tagokként integrálódtak.

A kasseli *Gesamthochschule* egyike a tipikus történeteknek. Létrehozása a Brandt-kormányhoz fűződik, amely Kasselt mint ipari központot fejleszteni kívánta, nem utolsósorban szociáldemokrata választói többsége miatt is. A fejlesztés egyik eleme egy felsőoktatási intézmény telepítése volt; hagyományos egyetem alapítását azonban a döntéshozó körök hevesen elleneztek. Ehelyett közös főiskolát hoztak létre azzal a várákozással, hogy ez a főiskola hatásosan működik közre, kapcsolódik be a kasseli iparfejlesztésbe. A konzervatív kormány hivatalba kerülésekor a belső ellentéttektől terhes *Gesamthochschule* fokozatosan közeledett az egyetemi modellhez. Ennek végső lépéseként fölvette az *Universitäts-Gesamthochschule* nevet is (1985). Hasonló utat jártak be a *polytechnikumok* Nagy-Britanniában, a CAE (*College of Advanced Education*) Ausztráliában, az *Instituts universitaires de technologie* Franciaországban, a HBO-k Hollandiában, vagy a regionális főiskolák Norvégiában. (Erről részletesebben lásd az Egyetem és régió c. fejezetet.)

A regionális egyetem kialakulása ma is folytatódik. Az egyetem eszménye továbbra is meghatározó marad; ami azzal jár együtt, hogy az intézmény távlatilag integrálódik a kontinentális felsőoktatás rendszerébe. Ezzel a kontinentális felsőoktatási rendszer egyúttal a tömegesedést saját maga táplálja is; miközben azok a gazdasági funkciók, amelyeket a jelenlegi helyzetben a regionális egyetem ellát, később megint ellátatlan marad. Ellátására újabb szervezeti formákra lesz szükség.

Felsőoktatás és politikai átalakulás (transzformáció). Az 1989/90-ben megindult átalakulási folyamat átfogóbbnak bizonyult, mint ahogy kezdetben föltételezték (a Szovjetunió fölbomlása, Dél-Afrika demokratizálódása, kínai modernizáció stb.). Egy globális folyamat része, amelynek hatását leginkább az 1960-as években megindult változásokhoz lehet hasonlítani. E változások idején újfajta intézmények keletkeznek. Ezek megismétlik az 1960-as évek törekvéseit (alfabetizáció, gazdasági fejlesztés az oktatás révén, a társadalmi fölzsabadítás pedagógiája stb.) – csak hogy a felsőoktatás szintjén. Az átalakulás során a tradicionális felsőoktatási intézmények között, sőt helyett újonnan intézményesült formák jelennek meg. Ezek az intézmények “félig felsőfokúak” (*harmadfokú intézmények*). Közönségük – eltérően a negyven évvel korábbinál – rendszerint már nem az analfabéták tömege, hanem a kötelező oktatáson túljutottak. Céljuk túlmutat a hagyományos felsőoktatáson a társadalmi változás irányába. Ezek az intézmények nemcsak az oktatási változás, hanem a társadalmi változtatás eszközei, a társadalmi cselekvés terepei is.

A kisebbségi csoportok intézményei – helyi főiskolák, anyanyelvű felsőfokú oktatás, különböző vallási csoportok által fenntartott főiskolai szervezetek stb. részben a társadalmi szegregációt, részben

azonban a társadalmi integrációt is szolgálhatják. A kisebbségi csoport az ilyen, maga által fönntartott és irányított intézménnyel igyekszik megtartani azonosságtudatát és ápolni a kultúráját. Ezeket az intézményeket a többségi társadalom rendszerint elkülönüléssel (kiszakadás, eltávolodás, elhatárolódás stb.) vádolja meg. A kisebbségi társadalom számára ezzel szemben a fönntmaradás zálogai lehetnek.

A regionálisan szerveződő harmadfokú intézmények ettől eltérő, integratív szerepet is betölthetnek adott térségükben. Ha a térségben lakók kulturális (etnikai, vallási stb.) összetétele vegyes, a térségben szerveződő harmadfokú intézmény éppen az integrálódás kiindulópontja lehet (multikulturális, többnyelvű stb. intézmények). Bár a multikulturális jelzőt sok esetben éppen az asszimiláció céljának leplezésére használják, a regionális szerepkörű intézmény sikeresen működhet közre egy lokális /regionális azonosságtudat kialakulásában, s ezzel az egy térségben lakók azonosságtudatának erősítésében (a kisebbségi szeparatizmussal szemben).

Sajátos integratív szerepre vállalkoznak a kétnyelvű intézmények. Különösen a határon átnyúló együttműködésekben van társadalomformáló szerepük. Ezek az együttműködések akkor sikeresek, ha egy hagyományosan kialakult lokális azonosságtudatot kell hagyományos eszközökkel fölerősíteni (a felsőoktatás szimbolikus hatásai). Sikertelenek azonban akkor, ha a városhiányos térségek lakosságát távolabbi urbanizációs központok erőteljesen elszívják

A felsőoktatási intézmények további nem oktatási célokat is szolgálhatnak (társadalmi átalakulás, kulturális forradalom, vidékfejlesztés, a mezőgazdaság transzformálása stb.). Ennek megfelelően a harmadfokú képzés alternatív intézményeivel főként a fejlődő országokban találkozunk. A dél-afrikai felsőoktatási reform egyik célkitűzése alternatív harmadfokú intézményhálózat életre hívása a gyarmati rendszerben kialakított felsőoktatási rendszer mellett, a különböző társadalmi csoportok egyenlőtlenségeinek orvoslására. A kísérlet azonban kudarcot vallott: a felsőoktatás eltömegesedése folytán a hagyományos intézményeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok is intenzívebben keresték, mint a számukra följánlott alternatív intézményeket. Az UCA-Managua kísérletben Közép-Amerika első magánintézményét hozták létre (*Universidad Centroamericana*). Az intézményt 1960-ban, a Somoza-diktatúra idején alapították. A Nicaraguában zajló forradalomban az intézmény hallgatósága és oktatói gárdája is részt vett. Az 1990-es évek közepe óta az ún. "fenntartható fejlődés" zászlóvivőjévé vált.

Az 1960-70-es évek óta megbontja a felsőoktatás régebbi szerkezetét; világszerte új intézménytípus jön létre. Az ilyen intézményekbe olyan társadalmi csoportok kerülhetnek be, amelyek előbb nem érkeztek el a felsőoktatásba. De nemcsak ez a jellegzetességük. Hanem főként az, hogy alternatív oktatáspolitikai kezdeményezések révén alakulnak meg: a szoros állami kontroll más társadalmi csoportok (önkormányzatok, helyi közösségek, vallási szervezetek stb.) kezébe csúszott át. Ezért beszélhetünk a felsőoktatás diverzifikációja mellett a felsőoktatás diverzifikálódásáról is.

Másfajta megkülönböztetést tesz – a nemzetközi szakirodalom nyomán – Hrubos Ildikó, amikor a "diverzifikálódást" a "differenciálódástól" különbözteti meg. "A differenciálódás olyan folyamatot jelent, amelynek során a korábban egységes egészen belül különböző részek jönnek létre. Tehát a folyamat az 'egészet' érinti. A diverzifikálódás viszont a 'részek' együttesének jellegére vonatkozik, arra utal, hogy a részek egymáshoz való viszonya változik, távolságuk, eltéréseik egyre növekednek, egyre többfélék lesznek." (Hrubos 2002, 96)

Privatizálódás

A szocialista-szociáldemokrata "jóléti államok" – az a jólétre koncentráló, "társadalmi tervező" politika, amelyet ezek a kormányzatok, ideológusok és szakértők képviseltek, és amelybe a nagy felsőoktatási fejlesztések is beleillettek - az 1980-as évek elejére kifulladtak. A jóléti államok gazdasága stagnálni kezdett. Az új politikai elit, amely kormányzatra került, új gazdaságpolitikát, és azon nyugvó új társadalompolitikát (oktatáspolitikát,

egészségpolitikát, szociálpolitikát) hirdetett meg. Az új irányzatot az amerikai Ronald Reagan, illetve a brit Margaret Thatcher nevesítette.

“Reaganomics” néven vonult be a nemzetközi sajtóba, az európai kontinensen pedig máig “thatcherizmus” a neve. Valójában annak a liberális gazdaságpolitikának a föllevenítése, amely az 1929-33-as gazdasági világválságig több-kevesebb sikerrel, egyre többet küzdve a monopóliumok hatalmával, az Egyesült Államokat uralta. Ez a gazdaságpolitika ment csödbe az említett világválsággal, és adta át a helyét a Keynes-i politikának, amelyen a második világháborút követő újjáépítés egész időszaka nyugodott. Most, az 1980-as évek elején a teoretikusok kezdték úgy beállítani, mintha épp ez a politika fordítaná stagnálásba a világgazdaságot. Új eszközöket kellett keresni: adócsökkentést, a jóléti juttatások (oktatásügy, egészségügy, szociálpolitika) visszafogását, a piaci mechanizmusok (ún. szabad piac) helyreállítását. Ezt az irányzatot neo-liberalizmusnak nevezzük.

A felsőoktatás neoliberais felfogása. Ami a felsőoktatást illeti, a neoliberais fölfogás szerint a kereslet elszakadt a kínálattól, amit az egyre növekvő társadalmi igények mutatnak a felsőoktatás iránt (expanzió, tömegesedés), és amelyre az egész jóléti állam oktatáspolitikája épült, illetve hivatkozott (a felsőoktatás diverzifikálása). A fogyasztói igények elszabadulása jele annak, ha valamit (valamely árut vagy szolgáltatást) nem az értékén kínálnak. Túlfogyasztás ott alakul ki, ahol fölborult a piaci egyensúly. A föladat tehát a “kereslet” és a “kínálat” egyensúlyát kialakítani, illetve helyreállítani a felsőoktatásban is.

A jóléti felsőoktatási politika neoliberais kritikája megalapozta a felsőoktatás piacosítását; azaz olyan viszonyokat a felsőoktatásban, amelyek a piac mintájára értelmezhetők. E “piacon” a felsőoktatás “értéket” ad el (tudást, képzettséget, diplomákat), illetve “szolgáltat” (azaz képez, tanít, nevel, vagy épp “parkoltatja” a hallgató ifjúságot). Ezeknek az értékeknek, illetve szolgáltatásoknak – amelyeket a felsőoktatás *termel* vagy *nyújt* – természetesen *árak* van, s az *kalkulálható*. Aki tehát meg akarja *venni* a felsőoktatástól, illetve igénybe akarja venni a szolgáltatásait, annak *fizetnie* is kell értük. A felsőoktatásnak pedig (elvileg legalábbis) meg kellene tudni élni ezekből a fizetségekből, ezen a *piacon*.

Ezt a felfogást legmarkánsabban a Világbank szakértői képviselték előbb a harmadik világ országaiban, utóbb az újonnan fölszabadult Kelet-Európában; és nagy összegű kölcsönöket társíthattak hozzá. Később (1994) egy nagy port fölvert dokumentumban a szakértők elfogadták a velük szembeni bírálatokat, és önkritikát gyakoroltak.

Neoliberais felsőoktatási politika. A neoliberais elméletből a következő felsőoktatási politika alakult ki.

- A felsőoktatás állami monopóliumának föladása: új alapítók, intézménytulajdonosok és fönntartók belépése a felsőoktatási “piacon” (a felsőoktatási “kínálat” szélesítése, a “paletta színesítése”); mindez a felsőoktatás versenyhelyzetének javítása végett
- Friss tőke bevonása a felsőoktatás fejlesztésébe: az állami költségvetés mellett vagy helyett: a felsőoktatás irányításának hivataliról vállalati mintára átszervezése (igazgató tanácsok, vállalkozók bevonása és érdekeltté tétele, közös beruházások (pl. ipari parkok, laboratóriumok stb.), a felsőoktatás együttműködése a helyi vagy regionális gazdasággal (a felsőoktatás mint humán erőforrás fejlesztés)
- A felsőoktatás “vállalkozási alapokra helyezése”: a tandíjak és költségtérítések bevezetése, tandíjas vagy költségtérítéses oktatások indítása vagy újra indítása (a felsőoktatás Európa nagy részében ingyenes volt), a felsőoktatási szolgáltatások (pl. szálláshelyek, éttermek stb.) vállalkozásban végzése); a felsőoktatás állami

finanszírozásának átalakítása (fejkvóta, programfinanszírozás, teljesítmény alapú finanszírozások)

- Piacépítés: a hallgatói támogatások különféle rendszerének szociálisról banki alapokra való áthelyezése (pl. hallgatói hitelek); a felsőoktatási támogatások (pl. tankönyv kiadás) most már nem az intézményeknek jut, hanem a fogyasztónak vagy a vállalkozónak (tankönyvvásárlási támogatás, kiadási támogatás)
- Piackonform állami felügyelet létesítése a magánosított felsőoktatás (illetve tkp. az egész felsőoktatási rendszer) fölött: az állami szerepvállalás csökkentése, köztes (*puffer*) szervezetek kialakulása, a felsőoktatás sajátos hitelesítő mechanizmusainak kialakítása és nemzetközi elterjesztése (pl. *minőségbiztosítás, szabványosítás, akkreditáció*). (Erről a kérdésről szól részletesebben a felsőoktatás irányításával foglalkozó fejezet.)

A neoliberális felsőoktatásnak jellegzetes terminológiája alakult ki, amelyet Magyarországon is – a modernizálódás jegyében – kritikátlanul átvettek, s most már kötelezően használnak. És nemcsak a terminológiát, hanem természetesen azokat a “technikákat” is, amelyeket ez a terminológia nevesít. Ezek a “technikák” eredetileg a vállalati gazdaságtan szférájában alakultak ki. Egész ideológiává épültek ki, amelyet a szakirodalom “új menedzserizmusnak” nevez.

Reed ezt az ideológiát az alábbiakban foglalja össze. az adminisztráció és szervezés szempontjainak elsőbbsége az oktatás és a kutatással szemben; az oktatás és kutatás adminisztratív ellenőrzése a hatékonyság és eredményesség nevében; a felsőoktatás mint szolgáltatás, amelyben a keresletet indikátorokkal, a kínálatot pedig teljesítménymutatókkal lehet mérni; a hagyományosan tudományágak szerint szerveződő felsőoktatás átszervezése tanulmányi területek szerint, hogy a felsőoktatási intézményeket “megszabadítsák” a tudományos bürokráciától.

Magánosítás. A magánfelsőoktatás már régóta ismert. Az európai felsőoktatás eredetileg “magán felsőoktatásként” jött létre, hiszen nem állami volt, hanem egyházi. A híres európai egyetemeknek önkormányzatuk volt, azaz jogilag függetlenek voltak a királyságon belül (*chartered university, Anglia*), amit a címerük volt hivatott szimbolizálni, s amit a nekik juttatott vagyon adomány garantált. A legrégebbi amerikai egyetemek (Harvard, Columbia, Princeton, Yale) szintén magánegyetemek, értve ezen, hogy nem államiak, hanem adomány, alapítvány tette lehetővé a megszervezésüket és működésüket.

Ez az érvelés azonban – amely sokszor elhangzik a magán felsőoktatás körüli vitákban - félrevezető. Egyrészt azért, mert az összes többi (sokszor ugyancsak híres) egyetem sem Európában, sem pedig Amerikában nem magánintézmény, hanem állami (királyi) alapítású és államilag fönntartott. Másrészt azért, mert az egyházi intézmények besorolása a magánszférába nagyon is vitatható. Különösen Európában, ahol az állam nem megelőzte, hanem követte történetileg a (római) egyházat, vagyis az egyház “hívta létre” (történetietlenül fogalmazva) az államot. Harmadrészt pedig azért, mert az említett “magánintézmények” semmivel sem piacibbak, mint az “államiak”. Eredetileg szó sem volt üzleti vállalkozásról és piackonform működésről, ellenkezőleg. Az alapítványok, amelyek létrehozták őket, épp azért keletkeztek, hogy egy nem létező állam helyett a közszolgálatíságot lehetővé tegyék.

A magánosítás eredményeképp mára egy különös, a felsőoktatás (főként az európai felsőoktatás) történetében újszerű képződmény alakult ki.

Altbach "privát Prometheusoknak" nevezte el őket; utalva a leláncolt mitológiai alakra is, meg arra a folyamatra is, amelynek révén szabadulásukat keresik. Altbach visszautalt *Neave* és *van Vught* könyvére, amely az államilag irányított felsőoktatás "láncairól" szól.

Jellemzői. Ezt a privát felsőoktatási szférát (Szemerszki szerint) ma az alábbiak jellemzik

- A felsőoktatás magánosítása "felülről" és "kívülről" jött, nem pedig "alulról" és "organikusan" alakult ki, például piaci viszonyok hatására. Az OECD-országok egy részében a magán felsőoktatást csupán egy vagy néhány intézmény képviseli, vagy pedig sajátos képzésekre korlátozódik. Az európai kontinens szinte valamennyi felsőoktatási rendszere ilyen; különösen is az ún. közép-európai országokéi. A számba vett országok másik részében az összes intézmény 15-12 százaléka magánjellegű. Ide tartozik mindenekelőtt az Egyesült Államok (ahol a magán felsőoktatás aránya a második világháború óta nem nőtt, hanem csökkent). Az USA kimutatható befolyására Dél-Amerika néhány országában is ilyen magánszektor érvényesül (Mexikó, Chile, Argentína, Peru). Ebbe a csoportba tartoznak az ún. kelet-európai (volt szocialista) országok az 1989/90-es fordulat óta. Magyarországon a magánintézmények aránya az összes intézmények közt mintegy 50 százalék, de a hallgatóknak csupán mintegy 15 százaléka tanul itt (2000 körüli adatok szerint). A magán felsőoktatás a Távol-Keleten (Japán, Korea), illetve különösen az ún. fejlődő országokban jellemző.

A társadalmi átalakulások során olyan tömegigények szabadultak föl, amelyekre az érintett országok oktatáspolitikája nem volt képes válaszolni. A válaszadás egyik formája a nemzetközi tőke bevonása a felsőoktatás szanálásába éppúgy, mint a gazdasági élet szanálásába is. Ez vagy spontán privatizálódással jár (pl. Románia, Ukrajna vagy számos latin-amerikai ország esete), vagy pedig a multinacionális oktatási vállalkozások föltűnésével. (Oroszország és az ún. balti államok esetében ezt kívánta megelőzni a Soros Alapítvány közreműködése az oktatás helyreállításában.)

- A magánfelsőoktatásnak pótló, kiegészítő szerep jut a már meglévő (túlnyomórészt állami dominanciájú) felsőoktatás mellett. Újjonnan létesült szakok, időlegesen keresett képzések tartoznak ehhez a körhöz. A hazai felsőoktatásban ilyenek pl. a humán szolgáltató képzések (szociális, humán erőforrás menedzser stb.), illetve a relatíve új üzleti képzések. A hagyományos értelmiségi pályákra (*professziókra*) képzés azonban rendszerint nem magánkézben van, hanem az állami felsőoktatásban folyik (pl. tanár, orvos, jogász).
- Négyféle finanszírozást különböztetnek meg. A "szélsőségesen privatizált" magánintézményben teljesen piaci jellegű gazdasági viszonyok uralkodnának, de ilyen nincs sehol. Az "erősen privatizált" felsőoktatást is az állam tartja fenn, de megköveteli a képzési költségek teljes megtérülését. Valójában ez is szélsőséges eset, amelyet csak egyes dél-amerikai országokban találunk (és valószínűsíthetjük, hogy ott is külföldi ráhatás eredményeképp). A "mérsékelt" privatizálódás az, amiről valójában beszélni szoktak, mert ilyenkor az állami költségvetést kisebb-nagyobb arányban maga az intézmény egészíti ki, méghozzá "piacon eladható" tevékenységeivel. Végül "álprivatizációnak" nevezik azt a helyzetet, amikor a különféle költségterítések és megrendelések nem közvetlenül származnak az állami költségvetésből, hanem közvetett úton – pl. hallgatóknak vagy kiadóknak stb. juttatott támogatások formájában (vö. piacépítés).
- A magánosítás sem nem rontja, sem nem javítja a hallgatók esélyeit. Látogatottság szempontjából (hogy ti. kik milyen családi, társadalmi háttérrel kerülnek oda) a

magánosított felsőoktatás nem mutat egyértelmű képet. Megtalálhatók benne elitképző intézmények csakúgy, mint intézmények éppen a lemaradók és marginalizálódók számára. A különféle magánosított intézményeken belül – éppúgy, mint a nem privatizált intézményeken belül – találunk különbségeket.

Privatizáció vagy privatizálódás? A kép tehát a magánosítás hatásáról egyáltalán nem világos, és főként egyáltalán nem azt tükrözi, amit a privatizáció kezdetén hirdettek vagy vártak. Ezért nemcsak *magánosításról* beszélünk, hanem egy másik folyamatról, a *magánosodásról*.

A “magánosítás” (“privatizáció”) azt sugallja, hogy felülről lefelé történik. Ez valóban meg is felel annak a gazdaságirányítási ideológiának, amelyet a neoliberális szakértők sugallanak. Ezt Michael Apple új-baloldali terminológiával a következőképp fogalmazta meg:

“Új megegyezést kötött számos országban; új szövetség és hatalmi csoportosulás alakult ki, és befolyása növekszik az oktatásban és a szociális szférában. Ebben a hatalmi csoportosulásban együttműködnek a tőke különféle csoportjai, amelyek elkötelezték magukat az oktatásügyi kérdések neoliberális piaci megoldásai mellett, újkonzervatív értelmiségiek, akik a magasabb színvonalat és a közös kulturális kincseket féltik, népi fundamentalisták, akiket a szekularizáció és a nemzeti hagyományok elvesztése aggaszt, és az új középosztály ifjú menedzserei, akik a mérés, elszámoltatás, általában az új menedzserizmus hívei. Nyilvánvaló feszültségek és konfliktusok vannak e csoportok között, céljuk általában mégis közös. Olyan oktatásügyi körülményeket akarnak kialakítani, amelyeket szükségesnek vélnék az erősödő nemzetközi versenyhez, a profithoz és a fegyelemhez, illetve amely segít visszatérni egy romantikus múltba, az idealizált családba és iskolába.” (Apple 2001, 411)

Mi úgy érvelünk, hogy nem egy, hanem két folyamat zajlik egy időben a felsőoktatás területén, s csak az egyiket nevezhetjük magánosításnak (privatizáció). A másikat viszont “magánosodásnak” (privatizálódás) kell neveznünk. Ez a folyamat ugyanis valóban spontán, és valóban “alulról jön”. Csakhogy nem a piaci szférából, a piaci igények növekedése miatt. Sokkal inkább azoknak a társadalmi és politikai változásoknak az eredményeképp, amelyekre az fejezet elején utaltunk. E változások tették lehetővé, hogy a felsőoktatás állami monopóliuma “megtörjön”, és eredményeképp az államilag kezdeményezett, támogatott és kontrollált felsőoktatási rendszerek oldódjanak vagy éppen szétessenek.

Ami Kelet-Európában történt az 1989/90-es fordulat után, ugyancsak azt húzza alá, hogy a magánosítás/magánosodás nemcsak felülről kezdeményezett privatizáció, hanem egyúttal alulról kezdeményezett tulajdonosi váltás, kísérlet a kormányzati kontrollok alól való kibúvársra. Nemcsak Kelet-Európában mutatható ki ez az alternatív magánosodás, hanem mindenütt, ahol korábbi totális politikai rendszerek összeomlottak, és a társadalmi fölszabadulás megkezdődött (pl. Dél-Afrika). Ilyen helyeken – eltérően az előbb ismertetett privatizációtól, amelyről azt állítottuk, hogy külföldi szakértők kezdeményezéseképp indult – a felsőoktatás ellenőrzése széles körben megváltozott. (Erre a folyamatra térünk vissza az Újszülött egyetemek c. fejezetben.)

- Új tulajdonosok léptek az állami tulajdonos helyébe (önkormányzatok, civil szervezetek, egyházak). Kelet-Európában markáns a visszaállított egyházi felsőoktatás megjelenése és szerepe (Magyarországon is emiatt magas a magánosított felsőoktatás aránya).
- Új oktatói gárda áramlik ezekbe a felsőoktatási intézményekbe, amely korábban “nem fért be” vagy éppenséggel már egyszer kiszorult az állami intézményekből (pl. “repülő egyetemekre” stb.). Most magánintézményeket alapítanak.
- Új hallgatói csoportokat keresnek meg az így magánosodott intézmények, amelyek korábban nem érkezték meg az állami felsőoktatásba, vagy abban diszkriminálva voltak (kisebbségi intézmények, politikai vagy vallási intézmények).

A felsőoktatás privatizációja tehát kétarcú folyamat, amelyet magánosítási és magánosodási folyamatnak nevezhetünk egyszerre. Az egyik folyamatot felülről diktálják olyan kormányzatok, amelyek neoliberais gazdaság- és társadalomfilozófiát vallanak (vagy fogadtattak el velük). A másik folyamat alulról indul, és a magánosodott felsőoktatásban új intézményeket alakít ki.

Virtualizálódás

A felsőoktatás *virtualizálódása* jobbára az 1990-es évek fejleménye, illetve épp napjaink tapasztalata. Az információs-kommunikációs technológiához (ICT) szokás kötni, illetve ennek a technológiának robbanásszerű kibontakozásához.

Távoktatástól a virtuális egyetemig. A virtuális egyetem (*e-learning*) irodalma is robbanásszerűen növekszik. Túlnyomórészt technika- és technológiaorientált, vagyis főként a lehetőségeket és a megoldásokat ismerteti. Van egy jókora “missziós-apologetikus” (meggyőző-megvédelmező) irodalom is: olyan művek, amelyek a felsőoktatás virtualizálódását siettetnék, erőltetnék, de legalábbis érvelnek mellette. Kisebb, de átható a szkeptikusok és kritikusok irodalma; amely jobbára fenyegető víziókat vetít előre. A kritikai-elemző (de legalábbis funkcionalista-tervező) irodalomban viszont, sajnos, hiány mutatkozik. Mindezt segíthet áttekinteni, ha a használt fogalmak között rendet teremtünk.

- Az *e-learning* (távoktatás) individuális tevékenység, amennyiben az oktató individuálisan oktat, a tanuló pedig individuálisan tanul. A mellette érvelők hosszú történeti múltra – legalább az 1950-es évekig – tekinthetnek vissza. Olyan tevékenységekre hivatkozhatnak (s ezeknek valóban megalapozott irodalmuk van), mint a programozott oktatás, az oktatógépek, a pedagógia egész rendszerszemlélete. Mögötte fölsejlik a behaviorizmus és annak tanulás-lélektani apostola, az amerikai Skinner; valamint a reflextan egyik atyja, az orosz Pavlov. .
- A virtuális tanterem más. Az ICT teszi lehetővé a szinkron tanítás-tanulást, vagyis a közvetlen kommunikálást oktató(k) és hallgató(k) közt, vagy éppen egymás között ez a két csoport. (Az elnevezés kitalálóit és alkalmazóit éppen valamilyen osztálytermi helyzet ihlette meg, amelyben csoporttanítás és /vagy csoporttanulás folyik.)
- A virtuális egyetem olyan internetes keret (pl. honlap stb.), amely tulajdonképpen internetes kapcsolódások (*linkek*) gyűjteménye. E kapcsolatok révén pl. “tanterembe”, “tanári szobába”, “tanulmányi osztályra” “könyvtárba” vagy “jegyzetboltba” mehetünk, megtanulni a kurzust, megkonzultálni a tanultakat, jelentkezni a vizsgára, kiválogatni (és megrendelni) az irodalmat, megnézni a tételeket stb. De nem ez a lényeg (ez, mint lenni szokott a “kibertérben”) csupán a látvány. A lényeg az, hogy a virtuális egyetem nem létezik a szó fizikai valóságában. Éppúgy megfoghatatlan, mint pl. a fapados repülőjegy “információs pultja”.

A virtualizálódásnak is kialakult a saját tolvajnyelve. Ez azonban nem az újmenedzserizmusban gyökerezik – még ha időnként összekapcsolódik is vele -, hanem a számítógépek világában (pontosabban az ICT-ben). Technika- és technológia orientált nyelvezet, amelynek kialakulását a korai oktatástechnikában (*pedagógiai technológia*) érhetjük tetten.

Érvek a virtualizáció mellett és ellen. A virtuális egyetem (távoktatás, *e-learning*) mellett két érvet szokás fölhozni. Az egyik az, hogy lehetséges, a másik pedig az, hogy szükséges.

- Lehetséges, hiszen az ICT már jelenlegi állapotában is olyan eszközöket kínál, amelyek megközelítik (sokszor pedig éppenséggel túlhaladják) az eredeti mester-tanítványi, oktató-hallgatói viszonyt. Az említett irodalom nagyobb része erről szól. A legkülönbözőbb virtuális egyetemek megjelenésével és “meglátogatásával” kik-ki saját maga is megtapasztalhatja ezt.
- Szükséges, mert a felsőoktatás tömegesedése nem teszi többet lehetővé a hagyományos oktatási és tanulási helyzeteket (*campus based*). A leginkább idézett Peter Drucker szerint – aki az 1970-es években a modern szervezéstudomány egyik apostolaként lépett föl -: “Harminc év múlva a nagy egyetemi campusok már relikviák lesznek csak... E változás csak a könyvnyomtatás megjelenéséhez mérhető... Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a felsőoktatás költségei éppen olyan gyorsan emelkednek, mint az egészségügyi ellátásé. Az ilyen mértékben ellenőrizhetetlen kiadások, melyek semmiféle látható javulást nem hoznak, a felsőoktatás tartalmában vagy minőségében, arra utalnak, hogy a rendszer hamarosan tarthatatlan állapotba kerül.” (Idézi Croy 1998, 318)

A virtuális egyetem mellett érvelők emellett még sokféle érvet gyűjtenek hozzá, hogy a távoktatásnak ezt a modern, felsőoktatási formáját elfogadtassák. Közülük a leginkább meggyőző érvelés szerint a távoktatásnak ez a fajtája rendkívül megnöveli a hallgatók választási szabadságát, és tegyük hozzá: az oktatókét is. A hallgató kiválaszthatja magának a neki leginkább tetsző tananyagot és konzulenszt; az oktató pedig (elvieken legalábbis) választhat a jelentkezők között.

A virtuális egyetem körül ma még mindezek ellenére igen nagy a vita. Az ellenzők legfőbb érve az, hogy a távoktatásnak ez a gépiesített és szélsőségesen individualizált formája elveszti a felsőoktatás számos lényeges funkcióját, amelyekről csak most látszik igazán, hogy mennyire fontosak (ezekben a vitákban értékelődik igazán föl): a spontán, közösségi tanulásokat, a személyes kapcsolatok megteremtését, a kulturális választék sokféleségét, és a *campuson* fiatalon eltöltött szabad időt.

Egy amerikai *campus* bejáratánál őrt álló kőoroszlánhoz előbb a sikeresen levezsgázók álltak oda fényképezkedni, aztán egy menyasszony és vőlegény érkezett meg a városból, hogy esküvői fotót készítsenek róluk, végül egy fiatal apa ültette föl rá a kisfiát, mert a campus életet nem lehet elég korán kezdeni... (Croy 1998, 325) Hasonló példákat mindenki tudna a napi tapasztalatából idézgetni.

Az ilyesféle “érvelés” mellett komolyabb ellenérv a virtuális egyetemekkel szemben, hogy monopóliumra törő multinacionális vállalkozások. Valóságos diplomagyárakká válva nemzetközi méretekben fenyegetik, készítenek versenyre és szorítják ki a hagyományos felsőoktatást

Lukács Péter szerint a nemzeti felsőoktatási politika a tömegesedés miatt elveszti mozgásterét és választási lehetőségeit. Olyan nemzetközi versenybe kényszerül, amelyben csak a multinacionális (felső)oktatási vállalkozásokkal szövetkezve tud helytállni. Ez parancsolóan veti föl a centralizált irányítás lebontását és az intézmények képessé tételét a piaci kihívások megválaszolására. A szerző szerint ez ma már nem megfontolás és elhatározás kérdése, hanem a globalizáció kényszerű parancsa (oktatási vállalkozások, nemzetközi iskolaüzemeltetési cégek stb.).

Ennek főleg az az oka, hogy a hagyományos felsőoktatás legnagyobb beruházását, a *campust* (vagyis az épületeket és felszerelésüket) megtakaríthatják. Csak az oktatókat fizetik, őket is

rendszerint vállalkozóként, nem pedig állásban. Ezzel szemben (elvileg legalábbis) ugyanúgy diplomát vagy fokozatokat adnak, sőt ezeket nemzetközi méretekben és nemzetközi elismertséggel teszik. Ez a helyzet a hagyományos felsőoktatást növekvő piacvédelemre serkenti.

Távoktatás vagy távtanulás? Az előbbieken szándékosan “távoktatásnak” neveztük a virtuális egyetemet, holott egy másik kifejezés (“távtanulás”) szintén rendszeresen használatos. A távoktatás (*distance education*) és a távtanulás (*e-learning*) azonban talán éppúgy kifejezi a virtualizálódás folyamatának két arcát, mint a privatizáció és a privatizálódás. Ha ebből a szempontból elemezzük a folyamatot, egyszerre más tárul elénk, mint amit az ICT-orientált irodalom sugall.

A már idézett *Drucker* nem a hagyományos felsőoktatásról beszél, hanem a nagyvállalatokon belüli szakképzésről. Így már jobban érthető, amit mond. A nagyvállalati belső képzésekből kihagyni az állami képzés rendszerét, megtakarítani a külön épületeket és létesítményeket, hogy rugalmasan és napra készen tovább képezzék munkavállalóikat, esetleg ugyanazokon a gépeken, ugyanazokban a helyiségekben, amelyekben nap közben dolgoznak – így a távoktatás csakugyan a helyén van. S így egyszerűen értelmet nyer egy másik, ugyancsak sokat emlegetett fejlemény: hogy “élethosszig” kell tanulni.

Ebben az összefüggésben érthetővé válik, hogy miért kapcsolódnak be az élethosszig tanulásba a legképzettebbek. Azért, mert őket legolcsóbb és legegyszerűbb *e-learning* révén tovább képezni. A távoktathatóság miatt is van, hogy a nagy multinacionális munkaadók elsősorban nem szakképzett munkavállalókat keresnek, hanem inkább általánosan képzett (azaz nyelvtudással rendelkező, számítógépet kezelni tudó) jelentkezőket.

Nyitott egyetemek. Ha a virtuális egyetemet a távtanulások és a különböző levelező megkihelyezett képzések modern utódának tekintjük, akkor közülük a leghíresebb, az angol *Open University* jut az eszünkbe.

Nem véletlen, hogy az *Open University* - amelyet megalapítása óta sokan próbáltak világszerte utánozni -, éppen Nagy-Britanniában honosodott meg. Azoknak a társadalmi mozgásoknak volt a tükröződése, eredménye, amelyek fokozatosan az egész felsőoktatást megbontották. Egy központilag nem vagy csak alig szervezett oktatási rendszerben, ahol nagy hagyománya és erős kultúrája van az individuális tanulásnak és a családon belüli tanításnak, az *Open University* a társadalmi fölemelkedés egyik ígéretévé tudott válni.

Az 1960-70-es évek angliai oktatásszociológiája tele volt ilyen problémákkal. Közülük itt most csak hármat idézünk. *Jackson* és *Marsden* nyolcvan munkágyerek életútját vizsgálta meg, ahogy elindulnak a családjukból, hogy beilleszkedjenek az angol társadalomba. *Hutchinson* és *Young*, megfordítva, az iskolai szelekció és a társadalmi elitképzés mellett érvelt. *Halsey* és munkatársai aztán kimutatták az oktatás igazi szerepét a társadalmi fölemelkedésben a “modern Britanniában”.

A távtanulás tölti be azt a társadalmi pótló funkciót, amit az esti és levelező képzés számos rendszerben a világháború után betöltött. A “virtuális egyetem” pedig csupán eszköz, amelyet államilag vagy vállalatilag (azaz mindenképp felülről) irányított továbbképzésekre éppen úgy rendkívül hatékonyan lehet alkalmazni, mint ahogy “alulról kezdeményezett” tanulás-tanításokra is. Az internet semleges (ha csak ki nem sajátítja). Története arról szól, hogy ki ellenőrizheti, ki használhatja föl saját üzenetei továbbítására.

Az elmondottakra a legvilágosabb (néha a legszörnyűbb) példát napjaink nemzetközi méretű erőszakmozgalmai adják (nemzetközi terrorizmus / fölsszabadítási mozgalmak). Az internet számára mindegy, milyen üzenetet küldenek rajta. Ezt a fölhasználónak kell kézben tartania, ha tudja.

- Ellenőrizheti az állam (nemzetközi szervezetek, a mindenkor adott kormányzatok). Ilyen ellenőrzési forma pl. a virtuális egyetemek akkreditációja vagy a már említett felsőoktatási piacvédő intézkedések.
- Ellenőrizhetik a piaci szereplők, ha a piaci viszonyok valóban szabadok, illetve megteremthetők azzal, hogy a *kibertérben* adják-veszik az oktatást és a diplomát. Ezen a réven válik az *e-learning* napjaink hihetetlen sikertörténetévé a felsőoktatás piacosításában.
- Ellenőrizhetik a civilek is, ha sikerül közösségi hálózatokat létesíteniük, és rajta a saját képzéseiket megvalósítaniuk vagy kiegészíteniük.

A virtuális egyetem civil kezdeményezésére is sok példa hozható föl. Mi itt most a skóciai *Highlands and Islands* elnevezésű projektet említjük, amely a brit-szigetek északnyugati területein és partvidéki szigetvilágában lakóknak nyújt főlzárkóztató felsőoktatási programokat (Részletes ismertetése a *Virtuális egyetem.c.* kötetben).

E példa nyomán természetesen eszünkbe juthat a “fölszabadítás pedagógiája” (*Ivan Illich, Paolo Freire*) és az általa sürgetett “tanulási hálózatok”. Nem véletlenül. A civilek társadalmi szerepvállalása mindig együtt járt az ilyen “harmadik utas” oktatáspolitikákkal.

*

A felsőoktatás diverzifikációja mellett *diverzifikálódásról*, a privatizáció mellett *privatizálódásról*, a virtualizáció mellett pedig *virtualizálódásról* beszéltünk. E fogalompárok jelölik azt a kettős folyamatot, amely a felsőoktatás területén a XX. század második felében végbement. Miközben a felsőoktatás irányítói válaszolni véltek a nagy társadalmi kihívásokra, aközben a felsőoktatás önmozgása még jobban mutatja, ami a társadalomban végbement. A hagyományos felsőoktatás fölbomlása egy alapvető gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális változás eredménye. Olyan változásé, amelyet bátran nevezhetünk forradalminak.

Megjegyzés

A fejezet tartalmazza a *Regionális egyetem* (Kozma 2002) c. kiadvány egyes részleteit

Hivatkozások

- Altbach P G ed (1999) Private Higher Education and Development in the 21st Century. Boston: Greenwood
- Apple M W (2001) “Comparing neo-liberal projects and inequality in education.” Comparative Education 37, 4: 409-23
- Croy M J 1998 “Distance education, individualization, and the demise of the university.” Technology in Society 20, 317-26
- Halsey A H et al (1980) Origins and Destinations. Oxford: Clarendon Press
- Hrubos I 2002 “Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban.” Educatio 11, 1: 96-106
- Hutchinson M, Young Ch (19677) Educating the Intelligent. Harmondsworth: Penguin
- Jackson B, Marsden D (1966) Educating and the Working Class. Harmondsworth: Penguin
- Kozma T 2002 Regionális egyetem. *Kutatás Közben* 233. Budapest: Oktatókutató Intézet

- Lukács P 2002 "Tömeges felsőoktatás globális versenyben". Magyar Felsőoktatás 2002/1-2, 27-28
- Molen H ed 2001 The Virtual University. London: Portland Press
- World Bank 1994 Higher Education: The Lessons of Experience. Washington: World Bank
- Neave G., van Vught F eds 1991 Prometheus Bound. Oxford etc: Pergamon Press
- Reed, M 1999 "New Managerialism and the Management of UK Universities".
www.srhe.ac.uk/seminars, 2003. október 20.
- Szemerszki M 2003 A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon. Kézírtos doktori disszertáció. Budapest: Közgazdaságtudományi Egyetem
- Trow M 1974 "Problems in the transition from elite to mass higher education." Policies for Higher Education. Paris: OECD.

Ajánlott irodalom

- Gellert, Claudius (ed.) 1995 Diversification of European Systems of Higher Education. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang
- Czeizer Z ed 1997 "Internet." Educatio 6, 4: 615-736 (tematikus szám)
- Goedegebuure et al. 1993 Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Hrubos I et al 2003 A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kadocsa L 2002 "Trendek a felsőoktatásban" 1-3 Magyar Felsőoktatás 12, 7: 26-27; 8: 25-26; 9: 26-27.
- "Private higher education in the Central and Eastern Europe." Higher Education in Europe 2003, 4 (tematikus szám)
- "Mega-egyetemek." 1996-97 Távoktatás 5-6, pp. 48-54; 7-8, pp. 58-62.
- Török B 2002 Távoktatás a határon túli magyarok képzésében. Budapest: Oktatókutató Intézet

A Professzorok Háza egy egyetemi negyed közepén áll, nem messze a budapesti Városligettől. Ez az egyetlen egyetemi *campus* Budapesten, sőt a kevesek egyike Magyarországon. A világháború előtt katolikus egyházi iskola működött itt, az elmúlt negyven évben pedig az állampárt politikai akadémája. Az 1989/90-es demokratikus átalakulás után került a kultuszminisztérium tulajdonába.

Az egykori pártakadémia kollégiuma – tízemeletes betonépület – a campus főbejáratánál áll. Sokáig úgy működött, mint az amerikai egyetemek ún. “tanári klubjai”: mint szálloda, leginkább külföldről Magyarországra érkező tanárokat és kutatókat fogadta.

Többi emeletén azonban hivatalok húzódtak meg. Sokáig pl. itt volt található a magyarországi és európai közösségi egyetemek kapcsolatának hivatala, ahová az ún. *Tempus* támogatásért lehetett pályázni. Egy másik ajtó mögött a *Phare* program nemzeti hivatala volt található, ahová a Tempus projekt is tartozott. Tovább sétálva a világbanki projekt magyarországi hivatalához értünk, ahonnan a felsőoktatás átalakítását finanszírozták. E tanári klubban kapott helyet az országos rektori konferencia titkársága, valamint a Magyar Akkreditációs Bizottság titkársága is. Nem tartoztak sem a minisztériumhoz, sem más hivatalhoz. De az épületben való elhelyezkedésük lehetőséget nyújtott a hivatalos és félhivatalos delegációkkal való rendszeres találkozókra.

A Professzorok Háza (a név eredetileg az oroszból jött) a felsőoktatás új irányításának szimbóluma. A felsőoktatás újfajta irányítása ennek a fejezetnek a tárgya. Benne szó lesz az ún. köztes szervezetekről, az akkreditációról, valamint a felsőoktatás elszámoltathatóságáról.

Köztes szervezetek

Önkorlátozó kormányzat. Az 1980–90-es évek fordulóján a nyugat-európai kormányzatok számottevően csökkentették beleszólásukat a felsőoktatásba. A tendencia egyébként jellemző a társadalmi szolgáltatás minden szférájában.

Mindez két ellentétes folyamatban történt. Egyrészt maguk a kormányzatok kezdeményezik az egyetemek leválasztását az igazgatásról, autonómiájuk visszaállítását. Másrészt mégis ellenőrzik a felsőoktatási rendszert akár direkt beavatkozásokkal is, ha szükséges (átstrukturálás, pénzügyi megszorítások). Ez nem két különböző stratégia – a nagyobb vagy kisebb kormányzati beavatkozás stratégiája –, hanem új kormányzati politika, amely új eszközöket keres a felsőoktatás irányítására.

A kormányzat visszavonulásának alternatív változatai vannak ma Európában. A teljesen függő és a teljesen szabad felsőoktatás között különböző szintű függőségek alakultak ki a kormányzatok és a felsőoktatás között. *Kogan* szerint ezek a következők.

- A klasszikus modell a felsőoktatás teljes függetlenségét javasolja, amelyben a felsőoktatást közalapítványi formában finanszíroznák.
- Az alternatív modellben a felsőoktatás egy olyan környezettől függ, amelyben az állandó (kormányzati) és eseti (magán) pénzalapok határozzák meg a tevékenységet.

“Távirányítás.” Az 1980–90-es évek változásai azonban ellentmondók. Egyrészt a hagyományos kormányzati beavatkozások mindenütt látványosan csökkentek; másrészt viszont a kormányzati irányítás új, közvetett formái terjedtek el. Ezeket nevezte “távirányításnak” (*remote control*) írta le a klasszikus tanulmányában a holland *van Vught*. Eszerint a kormány-

zat a felsőoktatás autonómiáját megnöveli, és csupán “távirányító” szerepet tart fenn magának. A közvetett irányítás számos további fejleménnyel jár együtt.

- A piac hangsúlyozása; azaz piachoz hasonló viszonyok kormányzati megteremtése (versenyeztetés pénzsegélyekért, anyagi eszközökért és gazdasági támogatásért a felsőoktatás “termelékenységé” alapján; a fejkvóta és a normatív támogatások fokozatok szerinti elbírálása, stb.). A piac tehát új formát jelent a kormány erőforrásainak szétosztására, a hagyományos egyetemek ellenőrzésére, illetve az újak támogatására.
- A kormányzat és a felsőoktatás közötti testületek szaporodása. A “távirányító” kormányzat a felsőoktatásnak a “kimenetét” ellenőrzi a benne lezajló folyamatok helyett. Ezért e testületek hagyományos felügyelői szerepköre átalakul egy modernebb értékelő szereppé.
- A közvetett irányításhoz új menedzsment szükségeltetik. Az európai felsőoktatás vezetőit *Mintzberg adhocráciának* nevezte, mivel nem fő hivatású adminisztrátorokból és menedzserekből tevődik össze, hanem az ezekre a posztokra választott, egy-egy periódust betöltő tanárokból és tudósokból. Ez az “adhocrácia” sem fölkészülve nincs az új irányítás kihívásaira, sem szakmai érdeke nem fűződik ahhoz, hogy szakemberré képezze ki magát benne. (A különböző szervezetek egymásba fonódásáról részletesebben is szól az intézmény belső szervezetével foglalkozó fejezet.)
- Koordinálás koordinátor nélkül. Ez abból következik, hogy versengés indul a gyérülő erőforrásokért, és maga ez a verseny teremt új együttélést a felsőoktatás intézményei között.

A köztes szervezetek típusai. A közvetett irányítást “köztes szervezetek” végzik. E szervezetek egyszerre több célt is szolgálnak. Egyrészt lehetővé tették, hogy a közvetlen kormányzati ellenőrzés valóban csökkenjen a felsőoktatás fölött. Másrészt lehetővé tették, hogy az intézmények autonómiája – relatíve, néha azonban abszolúte is – megnövekedjék. Harmadrészt lehetővé vált, hogy a kormányzati befolyás továbbra is megmaradjon olyan szférák fölött, mint a felsőoktatás.

Neave a következő köztes szervezeteket különbözteti meg: juttatási, tanácsadó-koordinációs, illetve vitafórumként szolgáló szervezetek. Ezek a funkciók azonban nem válnak el világosan egymástól, hanem kisebb-nagyobb mértékben jellemezhetik az adott szervezetet. (Valójában a gazdasági hatalom különbözteti meg őket, amellyel az egyik szervezetet az alapító fölruházta, a másikat viszont nem.)

Bjarnason szektoron belüli, illetve szektorközi köztes szervezeteket különböztet meg. A szektoron belüli köztes szervezetek a kormányzatot kötik össze a felsőoktatással. csatornául szolgálnak a kormányzati szándékjoknak. A szektorközi köztes szervezetek nemcsak a felsőoktatással foglalkoznak, hanem a felsőoktatást, mondjuk, az oktatás egészévé, vagy még tágabban a humán szférával együttesen kezelik (pl. finanszírozási köztes szervezetek).

Clark kétféle köztes szervezetet nevez meg aszerint, hogy a kormányzati befolyást közvetítenek-e az intézmények felé, vagy inkább pufferként védik az intézményeket a kormányzattal szemben. *Neszt* szerint azonban: “A Nyugat- Európára kiterjedő összehasonlító tanulmányok kimutatták, hogy nincsen egyértelmű kapcsolat a köztes szervezetek létezése és az intézményi autonómia és hatékonyság között. Hollandiában például, ahelyett, hogy létrehoztak volna egy sor köztes szervezetet, a kormányzati oktatáspolitikai azon igyekezett, hogy közvetlenül bátorítsa az intézményi autonómia és vezetés megerősödését, magában foglalva az egyetemi szabályozás megszüntetését is, lehetővé téve, hogy teljesen a törvényhozói hatalmon kívüli területen fejthessék ki tevékenységüket. Ennek eredményeképpen Hollandiában kevés köztes szervezettel találkozhatunk, s azok is igyekeznek minden lehetséges eszközzel hangsúlyozni függetlenségüket.”

Játékszabályok. A köztes szervezetek játékszabálya az, hogy nem ők döntenek, hanem testületek (bizottságok). A szervezet tagjai csupán döntéseket hajtanak végre, elhatározásokat kiviteleznek, testületileg elfogadott szabályokat alkalmaznak. Ez a játékszabály arra jó, hogy enyhítse a köztes szervezetekre irányuló nyomást, amely a felsőoktatás felől éri őket. A számon kérhetőség és a felelősség áthárítható a bizottságokra, amelyekkel a felsőoktatási intézmények közvetlenül nem szembesülnek.

A köztes szervezetek vizsgálatai (*National Report 2000*) azt mutatják, hogy e szervezet tagjai “együtt sírnak és együtt nevetnek” az intézmények képviselőivel egy-egy döntés miatt. Tehát e játékszabály azt is lehetővé teszi, hogy a köztes szervezet illetékes tagja úgy tüntesse föl (úgy élje át), mintha az intézmény ügynöke volna, nem pedig a köztes szervezetés (azaz a kormányzaté).

Az említett játékszabály abban is segít, hogy a köztes szervezetek növeljék mozgásterüket a felsőoktatás és a kormányzat között. A testületekkel és bizottságokkal, amelyeket kiszolgálnak (politikájukat alkalmazzák), a köztes szervezet tagjai csak akkor kerülnek érdekkonfliktusba, ha a bizottságok alkalmazzák őket. A felsőoktatás irányításának köztes szervezetei – kormányzatok és intézményi szférák között – nemcsak a kettő közé ékelődik, eltávolítva egyiket a másiktól. Hanem egyúttal fontos közvetítő, elhárító, konfliktust csökkentő funkciót is betölt, épp a szervezeti hierarchiában elfoglalt sajátos helyzete miatt.

Önmeghatározások. Mennél áttételesebb a köztes szervezet kapcsolódása a kormányzathoz, annál nagyobb a manőverezési képessége és szabadabb a mozgásterére is. Mennél közvetlenebb a kapcsolata a kormányzati politika alakítójával – mennél inkább e politika kivitelezője és alkalmazója –, annál szűkebb a mozgásterére és kisebb az önálló politikát alakító képessége. Ez tükröződik a köztes szervezetek önmeghatározásaiban, jövőképeiben.

A jövőkép egyfajta szervezeti önmeghatározás, amikor a kívánatos tevékenységeket mint a jövőben törvényszerűen megvalósulókat fogalmazzák meg a szervezet képviselői. A köztes szervezetek által kivetített jövőképeket tanulmányozva a szervezetek önmozgásáról és önálló érdekérvényesítő képességéről nyerhetünk képet.

A köztes szervezetek jövőképeit – különösen azokét, amelyeknek a helyzete instabil, átmeneti, alakulófélben van – jellegzetes típusokba sorolhatjuk. E jövőképek vagy magáról a szervezetről beszélnek, vagy a szervezeti politika kívánatos irányát vázolják föl, esetleg magának az érintett felsőoktatási rendszernek a jövőképéhez kapcsolódnak. E jövőképek azonban még így - strukturálatlan és esetleges formájukban – is érdemesek arra, hogy fölfigyeljünk rájuk.

- A köztes szervezetek domináns önmeghatározása a felsőoktatási reform. Eszerint a szervezet jelentős vagy éppen kulcsfontosságú ahhoz, hogy az érintett felsőoktatás átalakuljon. Ebben az értelemben a szervezet tulajdonképp a változtatást és megújítást hajtja végre rejtett formában. A felsőoktatás a köztes szervezet közbenjárásával, az általa közvetített kormányzati politika alkalmazása révén alakul át és újul meg.
- A köztes szervezetek másik önmeghatározása a hatékonysághoz, minőséghez és alkalmazkodáshoz való hozzájárulás. Eszerint a szervezet és az általa alkalmazott politika révén a felsőoktatás hatékonysága növekszik (társadalmi hatékonysága, sőt akár a gazdasági hatékonysága is). A köztes szervezettel együttműködve a felsőoktatási intézmények megtanulnak az eddigieknél jobban alkalmazkodni környezetükhöz. A köztes szervezet, az általa képviselt kormányzati politika – e jövőkép szerint – a szakértői

hozzájárulást adja ahhoz, hogy a felsőoktatás beilleszkedjék a társadalmi és gazdasági folyamatokba, sőt azokra ne csak válaszolni tudjon, hanem még irányítsa is őket. A köztes szervezet ebben az értelmezésben a felsőoktatás autonómmá válásának egyfajta előhírnöke és elősegítője, katalizátora.

- A köztes szervezetek harmadik önmeghatározása szerint a velük való együttműködés a felsőoktatást fölzárkóztatja a nemzetközi változásokhoz. A köztes szervezet tevékenysége a felsőoktatásnak abban segít, hogy összemérhesse magát a nemzetközi (európai) elvárásokkal, és hogy fokozatosan fölzárkózhassék ezekhez az elvárásokhoz. Ezeket az elvárások megjelennek úgy is, mint az Európai uniós elvárások vagy az EU struktúrába való beilleszkedés. Eszerint az önmeghatározás szerint a köztes szervezetek a nemzetközi követelményeket közvetítik a velük együttműködő intézményeknek.

A modern felsőoktatás kormányzati irányítása csak az ilyen köztes szervezetek tanulmányozása révén érhető meg. Számos köztes szervezet működik ma már – a hazai felsőoktatásban is -, amelyek tipizálását fönt is megkíséreltük. Ebben az áttekintésben nem foglalkozhatunk mindegyikkel. Ezért csupán egyet vizsgálunk meg közülük, amely a legismertebb és talán a legfontosabb is. Ez pedig az akkreditációs szervezet, illetve az akkreditációs politika, amely ezen a szervezeten keresztül valósul meg.

Akkreditáció

Akkreditációs politikák. Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt. Alanyai végső soron a kormányzatok, amelyek számára az akkreditáció egyfajta eszköz az intézmények fölötti kontrollra. Tárgya az akadémiai szféra: intézmények és intézmény együttesek, hallgatók és tanulmányi programok, illetve tanulmányi programok és intézménytípusok. Célja pedig egy (korszerűsített) kormányzati kontroll megteremtése és kiterjesztése a felsőoktatás fölött.

Minden akkreditációs politika kormányzati politika - akkor is, ha ezt az akkreditációs szervezet az önképében és önmeghatározásában nem vagy csak részlegesen ismeri el. A felsőoktatási akkreditáció – mint kormányzati politika – Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra. Az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei, amelyekkel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekszenek.

A mai akkreditációs politikák kialakulása Európában az 1990-es évek egyik jellegzetes fejleménye. Az 1990-es évek Európában a neoliberális politika második szakasza volt. A retorika és az eszköztár, amelyet a recentralizációs kormányzati politika mindenütt öltött, innen vette ihletését. Az akkreditációs politikák centralizáló kormányzati törekvések a felsőoktatásban, amelyek azonban szabad piaci formát öltöttek, és rendszerint neoliberális retorikát alkalmaznak.

Akkreditációs modellek. Az akkreditációs politikák három modelljét különböztetjük meg. Ezek: az angol, a francia és a német akkreditáció.

- Az angol akkreditációs politika két fő szereplője az intézmények és a kormányzat. Mindkettő újra meg újra hivatkozik a harmadik pólusra, a gazdaságra és társadalomra - miközben maga az akkreditáció lényegében az intézmények és a kormányzat közt bonyolódik le.

Az angol eset – az elterjedt hazai közvélekedéssel ellentétben – nem az ún. piaci hatások kibontakozását mutatja a felsőoktatásban, hanem a piaci hatások pénzügyi szimulálásának bonyolult technikáit. Itt az akkreditációs politika nem (nemcsak) a kormányzati oktatáspolitikai, hanem sokkal inkább a kormányzati pénzügy-politika eleme. Ezért testületei sem annyira hivataliak (köztestületek vagy “nemzeti” testületek), hanem inkább a gazdasági testületek mintájára szerveződnek meg.

- A francia akkreditációs politika főszereplőit részben a kormányzati szférában kell keresnünk (eltérő minisztériumok és az általuk életre hívott tanácsok), részben pedig a már előzőleg át- meg átszervezett intézményi szférában, le egészen az intézmények belső működéséig (tanulmányi szintek, be- és kimeneti vizsgák, kiadott diplomák száma és szintje stb.).

A francia eset világosan mutatja azt, amit a tervalkuknak szokás nevezni, és a tervgazdálkodás utáni kor jellegzetes termékének tekintettek. A szerződéses rendszer – amelyet a francia kormányzati politika 1993 óta kialakított és az ezredfordulón a francia szakértők Kelet-Európa-szerte kezdtek népszerűsíteni – világosan magán hordozza az egykori tervalkuk jegyeit. Az ebbe beilleszkedő akkreditációs politika szerepét nálunk (főként a nyolcvanas években) a szakmai-politikai monitorozások helyettesítették.

- A német akkreditációs politika főszereplői – ezekhez képest – a felsőoktatás bizonyos intézményei (új belépők, főként a szakfőiskolák), de főként a szövetségi kormány (a kultuszminiszterek szövetségi konferenciája), valamint a tartományi kormányok.

A német esetben föltűnő egyrészt a szövetségi és a tartományi szint szembekerülése időről-időre az akkreditációban, másrészt egyes intézmények együttműködési készsége - miközben mások elzárkóznak az akkreditációtól). Legfőként pedig egy új közszereplő, a hallgatóság megjelenése az akkreditációs szervezetekben. A német eset arra a kormányzati konstellációra emlékeztet, amely az egykori kelet-európai állampárti központok és az intézmények, helyi társadalmak közt alakult ki az 1980-as évek végén.

Föltételezzük, hogy egy eljövendő európai akkreditáció is ilyen mintákat fog ölteni. Jelei máris mutatkoznak. Azok a környezeti kihívások, intézményi tradíciók, fejlődési ciklusok és politikai modellek, amelyeket a francia, angol és német akkreditációs politika tanulmányozása során tártunk föl, *mutatis mutandis* jellemzik a tagországok felsőoktatási politikáját. Ezért a tervalkuk, a szimulált piac, a relatív autonómiák rendszere valószínűleg bekövetkezik majd európai szinten is.

Akkreditációs retorikák. Az akkreditációs politikák nyelve csupán részben tükrözi magukat a politikákat – azok célját, eszközeit és struktúráit -, részben azonban el is leplezi. Ezért az akkreditációs retorikák elemzése segít az akkreditációt végzők megértésében és az akkreditációs politika tényleges funkcióinak a föltárásában.

- Az akkreditációs politikák nyelvezete zárt, rejtett. Az akkreditációs nyelvezet – amely az akkreditációs szervezetek struktúráját és funkcióit tükrözi – bonyolult. Mind a szervezetek, mind az ezek tagjai által kifejlesztett és használt műszavak - a szakmai összetartozás jeleként - az adott felsőoktatás eddigi világától idegen műszavakat tartalmaz, amelyek külön magyarázatokat, értelmezéseket, egyfajta tolmács tevékenységet igényelnek. E műszavakat leginkább azok ismerik, akik már végigmentek az akkreditáción; mintegy “beavatottakká” váltak. A bonyolult és a terület eddigi zsargonjától idegen nyelvezet egyben arra szolgál, hogy az akkreditációs politikát – és azok gyakorlóit, az abban részt vevőket, a “beavatottakat” – mintegy elszigetelje a környezettől, amelyben az akkreditáció végbemegy.

- Az akkreditációs politikák nyelvezete technicizált. Az akkreditációs nyelvezetek – amelyek részben a közgazdaságtanból, részben az üzempszichológiából (alkalmazott pszichológia) merítenek – mind a fölhasználóknak, mind a kívülállóknak azt sugallják, hogy az akkreditációs politika szigorúan technikai folyamatokból, elemekből tevődik össze, amelyekben személyes mozzanatoknak a lehető legkisebb szerepük van. Az akkreditációs politikák nyelvezete mintegy elszigeteli és kiemeli ezeket a politikákat azokból az érdekkonfliktusokból, amelyek akkreditálók (az akkreditációt megrendelők) és az akkreditáltak között fönnáll, illetve az akkreditáció tevékenysége közben óhatatlanul kialakul. Ez az erőltetett semlegesség arra hivatott, hogy eltávolítsa és kizárja az akkreditációs folyamatból az érdekmozzanatokat.
- Az akkreditációs politikák nyelvezete elidegenített. Ez a nyelvezet azt fejezi ki, hogy az akkreditációs folyamatba belépők ki vannak véve a mindennapi kapcsolataikból. Egyben annak a kifejeződése is, hogy akik az akkreditálást végzik, azok sem “politizálnak” (tehát nem érvényesítik egyébkénti társadalmi-felsőoktatási érdekeiket). Sőt épp ellenkezőleg: érdeksemleges résztvevőként tényeket tárnak föl és feleltetnek meg az előírásoknak. Ilyenformán ellenpontozzák azt a világot, amelyre reflektálnak: a felsőoktatási érdekküzdelmeket. Az akkreditációs politikák elidegenített (személytelen) nyelvezete segít megteremteni az érdeksemleges akkreditációs politika imázsát.

Az akkreditációs politikák nyelvezete telítődik az adott felsőoktatási szaknyelvtől idegen szavakkal és kifejezésekkel; különösen azokban az akkreditációs politikákban, amelyek ún. követő jellegűek. A távoli nyelvből kölcsönzött kifejezések általában az amerikai angolból származnak. Ez csak növeli azt a benyomást, hogy az akkreditációs nyelvezet a kíváncsú változás hordozója. Az akkreditációs nyelvezet értői és beszélői ilyenformán maguk is a jövő hordozóivá válnak. S mivel azok beszélnek ezt a nyelvezetet, akik alávetették magukat az akkreditációnak, az akkreditációs folyamatban való részvétel egyben belépés a jövő felsőoktatásába. Az akkreditációs politikák nyelvezete azt sugallja, hogy a részvétel az akkreditációban egyúttal részvétel a jövőhöz való fölzárkózásban.

Akkreditációs szervezetek és szerepek. Az akkreditációs szervezetek köztes (puffer) szervezetek kormányzat és a felsőoktatás között. Az akkreditációs politikát hivatásszerűen (professzionálisan) gyakorolják, és a szervezet tagjai megélhetésszerűen foglalkoznak vele.

Az akkreditációs szervezetek természetesen az akkreditációs politikák eredői, nem pedig okai. A legtöbb esetben mégis úgy látszik – főként azoknak, akikre az akkreditáció irányul -, mintha a felsőoktatási intézményeket maguk az akkreditációs szervezetek akkreditálnák, nem pedig a mögöttük álló kormányzat. Hozzájárul ahhoz, hogy az akkreditációs politika rejtőzködő politika, amely bürokratikus köntösben jelenik meg. Ez az “optikai csalódás” a bürokratikus szervezetek egyik sajátossága.

Hogy az akkreditációs szervezetek tagjai relatív autonómiára tegyenek szert (megteremtsék imént említett manőverezési területet), olyan szervezeti szerepeket keresnek maguknak vagy alakítanak ki (adaptálnak), amelyek hiányzanak a hagyományos felsőoktatásból. Attól függően, hogy az akkreditációs szervezet maga milyen irányítási környezetben alakul ki és működik, e szerepek mások és mások lehetnek.

- Az angol akkreditációs politika a felsőoktatás hiányzó piacát szimulálja, és lényegében finanszírozási politikát szolgál. Ezért erősebben kötődik a gazdasági szférához. Itt a meghatározó szerep a menedzseré. Ennek mintájára formálódott ki az 1980-90-es évtizedek során a divatosá vált felsőoktatási menedzser szerepe. Az angol akkreditációs politikát hordozó – az amerikai akkreditációs politikát és mintákat közvetítő nyelv

elterjedtsége miatt is egyéb okok mellett) a felsőoktatási menedzser szerepe mára meghatározó követelményként áll ott a modernizálódni akaró felsőoktatás előtt.

- A francia akkreditációs politika, amely egy tervtárgyalásos rendszer egyik elemeként alakult ki, inkább a bürokratikus / adminisztratív formát öltötte föl. Azért tudnak közvetíteni a “szerződő felek” között, mert az akkreditációs szervezet tagjai mindkét szervezettípusban jártasságra tettek szert. Ebben a szervezeti kultúrában az a sikeres szervezeti tag, aki akadémikus is, tisztviselő is volt már, aki tehát saját tapasztalatiból tudja a teendőket, és megvannak a kapcsolatai is mindkét szférában. A szerződő felek kultúrájának ismeretére azért van szükség, mert az akkreditációs nyelvezet sokszor lehetetlenné teszi az instrumentális kommunikálást; helyette szimbolikus kommunikációt (is) folytatni kell a szerződő felek között.

Ez a tevékenység nem sokban különbözik attól, amit egyébként kell végeznie a francia irányítás kormányzati részt vevőjének (akadémiák rektorai stb.). A sikertelen szervezeti tag túl közel kerül egyik vagy másik szférához. Példák sora mutatja, hogy különösen az sikertelen, aki az akadémiai szférához került közelebb (pl. akadémiai jellegű személyes törekvései vannak, amelyek miatt a kormányzati szférával szembekerülhet).

- A német akkreditációs politika az elmondottakhoz képest szakértői szerepet ölt, azt valósít meg. Ennek a szakértelemnek a tartalma némileg meghatározatlan, mozgó állapotban van (német nyelvterületenként, sőt tartományonként is némileg eltér egymástól). Ami azonban közös bennük, hogy egyfajta új, az egyetemi szférától hagyományosan idegen szakértelmet testesít meg, mint pl. az új teljesítménymérések, vállalati értékelések stb. Ez a szakértelem erőteljesen kötődik az angol nyelv tudásához és mindinkább kötődik nemzetközi fórumokon való megjelenéshez is.

Noha a német felsőoktatás belső piaca is meglehetősen széles, és így alkalmas rá, hogy szakértői karriereket ezen a belső piacon is be lehessen futni, föl lehessen építeni. A német felsőoktatási szakértő mindezzel együtt is - vagy éppen ezért - jobban kötődik a felsőoktatási szférához, mint francia társa; és nagyobb távolságot tart az adminisztratív szférától, mint francia kollégái tehetik. Ezt különösen az teszi lehetővé, hogy a német akkreditációs politika a relatív autonómiák kölcsönös függőségének rendszerébe ágyazódik bele.

Mind a menedzser (angol típus), mind a szervezeti ember (francia típus), mind pedig a szakértő (német típus) mellett fölbukkannak az akkreditációs szervezetekben másodlagos szerepek is.

- Közülük egyik a felsőoktatási reformer szerepe, olyan szerep, amelyet időről-időre mind a menedzser, mind a szervezeti ember, mind a szakértő szerepe mellé társítani lehet.

Az 1990-es évek végéhez közeledve a reform szellem mindhárom akkreditációs politika szervezetében markánsan föllelhető. Alkalmanként meg is fogalmazzák, hogy az akkreditáció révén hozzájárulnak a felsőoktatás bizonyos szférájának reformjához (német eset), vagy magának a felsőoktatási rendszernek az egységesítéséhez (az angol példa). Így az akkreditációs szervezet tagjai maguk is hozzájárulnak egy mind általánosabbá váló reformretorika kialakításához az európai felsőoktatásban.

Az akkreditációs szervezetek reform szellemisége különösen akkor erősödik föl, amikor a testületekben és bizottságokban új társadalmi csoportok jelennek meg, akik reformszellemiséget (reform értelmezést) hoznak az akkreditációs politikába. (Ez történt pl. a német akkreditáció ún. tripartit bizottsági összetételének kialakításakor, vagyis amikor a felsőoktatási hallgatók érdekképviselői is megjelentek a testületekben és bizottságokban.) A reform szellemiség akkor is fölerősödik, ha a tárgyaló felek egyikét

erőteljes reform szándék hajtja. A reform szellemiség az akkreditációs politika alkalmazása során újfajta, esetleg váratlan koalíciókat tesz lehetővé.

- Másodlagos szerep a fogyasztóvédelem. A retorika, hogy a felsőoktatás mintegy kiszolgálja a fogyasztót – aki fizet ezért – az európai felsőoktatásban is terjedőben van, különösen a szakképzésben. Ha ezt a retorikát alkalmazzák, akkor a hitelesítés és értékelés, amelyet az akkreditációs szervezetek végeznek, valóban hasonlítható a fogyasztói védelemhez. Ezt a szerepet olyan akkreditációs szervezetekben találjuk, amelyek távolabb vannak a kormányzati ellenőrzéstől, és piaci (látszat)viszonyok közt működnek.

Ilyenek a német tartományi ügynökségek. Az angol “minőséghitelesítés” szintén leírható egyfajta fogyasztóvédelemként.

- További akkreditációs szerep a piacvédelem és piacépítés. Ezt a szerepértelmezést különösen olyan akkreditációs szervezetnél találjuk meg, amelyek a saját helyzetüket értelmezik ezzel kormányzati, illetve intézményi megbízatásokért versengve.

Ennek a szerepnek egy változata az, hogy az állami (“nemzeti”) akkreditációk egy európai akkreditációt készítenek elő. Ebben az értelemben a kormányzati szerep növelése eszköz a globalizálódás (sodródás, beolvadás) elleni küzdelemben. Egy európai akkreditáció ebben az értelemben hozzásegít az európai oktatási tér kialakításához, amely nem volna más, mint az európai felsőoktatási intézmények “piacának” lehatárolása és uniós szintű védelme a nemzetközi felsőoktatási vállalkozások behatolása ellen.

Elszámoltathatóság

Az elszámoltathatóság (*accountability*) a kilencvenes évek egyik oktatáspolitikai jelszavává vált. Fordíthatnánk *számonkérésnek* vagy *beszámoltatásnak* is. Olyan értékelésről van szó, amely nem szakmai teljesítésekre irányul, hanem az intézmény fönntartására. Persze nem csak arra, hanem a fönntartó (működtető) igényei szempontjából történő teljesítésre. A felsőoktatás elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik. Nem szakértő végzi, hanem a “közösség” (a köz), a “társadalom”. Helyesebb is ezért a felsőoktatás közösségi (társadalmi) elszámoltathatóságáról beszélni.

Az elszámoltatási mozgalom eredete. A szakirodalom sok példával illusztrálja az elszámoltathatóság igényének megjelenését. Az 1980-as évek nagy oktatáspolitikai mozgalma az Egyesült Államokban – az iskolaválasztás – a társadalmi elszámoltatás korai példája.

Ez az az időszak, amikor, egyes amerikai történészek szerint, jellegzetes érték váltás történt az Egyesült Államok uralkodó közvéleményében: meggyöngültek a lokális kötődések és az ezekhez szükséges intézmények, ezzel szemben fölerősödött az egyéni szabadságra törekvés.

Az angol szakirodalom azt tartja, hogy az 1989-ben megalkotott új-zélandi oktatási törvény a társadalmi elszámoltathatóság szép példája. Itt ugyanis – a helyi lakosság (maorik) növekvő igényei nyomására – a korábban centralizált oktatásügyet a társadalombiztosítással együtt számottevően decentralizálták, közelebb víve ezáltal az intézményeket a helyi társadalomhoz. Az 1998-as angliai oktatásügyi reformtörvényt is az elszámoltathatóság növeléseként lehet értelmezni.

Ha az elszámoltatást tágan értelmezzük, minden belefér. Ez esetben az oktatásügy története – de legalábbis az elmúlt két évtized – másról sem szól, mint az intézmények “elszámoltatásáról”. Mi azonban inkább arra hajlunk, hogy az iskolai elszámoltatás

mozgalmát térhez és időhöz kössük. Nevezetesen az 1980-as években divatossá vált szemlélethez, amely a szervezéstudomány fogalmaival és módszereivel közelít az oktatásügyhöz. A közös alapgondolat az, hogy valaki javára korlátozni kívánják a felsőoktatás autonómiáját.

Az OECD országok felsőoktatásának irányítását összehasonlítva a szervezet éves oktatáspolitikai-elemzésében többek közt ezt olvassuk: "A nagyobb működési autonómiát általában szorosan összekapcsolják az egyetemek teljesítményeinek növekvő külső értékelésével... A kormányok rendszerint azt kívánják az egyetemektől, hogy vessék alá magukat a külső minőségértékelés valamilyen formájának. Ez a föltétele annak, hogy szabadulhassanak a közvetlen kormányzati ellenőrzés alól." (OECD 2003, 64).

Adminisztratív elszámoltatás. Központosított rendszerekben az intézményt általában az állam (vagy az egyház) számoltatta el. Ennek régen is, most is számos eszköze ismeretes. Korábban felügyeletnek vagy ellenőrzésnek hívtuk – számos helyen ma is az -, az 1960-as évek óta inkább a hallgatói teljesítmények mérésének nevezik.

Logikája a (köz)igazgatás-tudományból származik, később a kísérleti pszichológiával, majd a rendszerelmélettel töltődött föl. A pénzügyi elszámoltatás eközben változatlan maradt, aminthogy az állami statisztikai adatgyűjtés elve sem sokat változott. A szakértők egyik gondolja és visszatérő javaslata éppen az, hogyan is lehetne ezt a három adatgyűjtést – az intézményi statisztikákat, a pénzügyi jelentéseket és a hallgatói teljesítményméréseket - egymásra vonatkoztatni.

- A bemeneti szabályozás körébe tartoznak a központosított tantervek, az oktatók központosított alkalmazási, pályára kerülési, fizetési stb. föltételei, a társadalmi mobilitás vizsgálata (pl. a felvételi vizsgák hatása a társadalmi mobilitásra); az oktatásra fordítható központi és más források föltárása. Azok a megszorító intézkedések, amelyek világszerte érvénybe léptek az 1990-es években, általában a rendszer bemenetét szűkítették (költségvetési megszorítások, létszámleépítések).
- A folyamatszabályozás egyrészt a hallgatók értékelését jelenti (az 1960-as évek óta ez ún. objektív tesztekkel is történik). A folyamatszabályozás eszköze másrészt az oktatók munkájának mérése, értékelése és honorálása. (Ezek közül az oktatói teljesítmény minőségi mérése vetődik föl leggyakrabban; azonban az oktatói szervezetek erős ellenállása következtében csak piaci rendszerben vezethető be.) A folyamatszabályozás harmadrészt – hagyományosan - az oktatás tervezésében jelenik meg. Ezen a szinten a folyamatszabályozás már a gazdasági és /vagy a társadalmi rendszer(ek) méréséhez és tervezéséhez kapcsolható, és elvezet a gazdasági (társadalmi) tervezésig.
- A kimeneti szabályozás a rendszer teljesítményét méri, zárójelbe téve magukat a folyamatokat. A pedagógiában hagyományossá vált a tanulói teljesítmények mérése; az oktatásgazdaságtan inkább "a rendszer" teljesítményét méri meg. Újabban azzal is próbálkoznak, hogy a pedagógus teljesítményét megmérjék - például a tanítás eredményessége révén -, vagy akár ezt összekössék a pedagógus jövedelmi és pályakilátásaival. A kimeneti szabályozás kapcsolódik össze leginkább az iskolák elszámoltatásával; minthogy e kimeneti eredményeket közvetlenül is rá lehet vetíteni az iskolákra és jellemezni velük az oktatást. A dolog persze, mint tudjuk, bonyolultabb. A "kimeneten" mért teljesítmények nyilvánvalóan függenek a "bemenettől", nemcsak a folyamatoktól; így hát ha elszámoltatjuk az iskolát, a föltételeket is figyelni kell, nemcsak az eredményeket stb.

Piaci elszámoltatás. Az adminisztratív elszámoltatás igazi alternatívájává az 1990-es években a szolgáltatók piaci elszámoltatása vált. Ezen általában azt értik, hogy az intézmény iskola az oktatási piac szereplője; szolgáltató, aki el kell adja szolgáltatásait azoknak, akik meg tudják és meg akarják venni. (A tendenciákról részletesebben írtunk a felsőoktatáspolitikai válaszokról szóló fejezetben. Itt csupán emlékeztetünk az ott elmondottakra.)

Ma még nincs számottevő bizonyítékunk arra, hogy a piac elszámoltató és serkentő hatásához fűződő elvárások teljesültek-e. Az azonban kétségtelen, hogy a piacosítás a felsőoktatás újfajta – mondhatnánk, alternatív - elszámoltatása. Ebben az elszámoltatásban az intézménynek arról kell(ene) számot adnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a hallgatók és a munkaadók elvárásait. Beszámolójától sok függ: az egyetem vagy főiskola jobb finanszírozása, nagyobb bevételei, a tanárok és a többi személyzet nagyobb létbiztonsága.

Közösségi elszámoltatás. A “társadalmiasítás” gondolata már akkor felmerült, amikor a piacosítás még nem is volt divatban, vagy legalábbis nem hatolt be a közzsférába. A közösségi elszámoltatás-mozgalom jellegzetes intézménye a részvételi demokrácia elve alapján választott intézményi tanács vagy hallgatói (oktatói) önkormányzat, amelynek beleszólása, esetleg döntési joga van az intézmény költségvetésébe, programjába és személyzeti politikájába (pl. szavaz az oktatók alkalmazásáról, vagy egyenesen ő alkalmazza az elnököt, a rektort). Az elszámoltatás történhet az intézmény vagy a fönntartó szintjén.

A közösségi vagy társadalmi elszámoltatás összefügg azokkal az alternatív (önkormányzati, kistérségi stb.) intézményalapításokkal, amelyekről az új egyetemek keletkezésével kapcsolatban írtunk. Az egyetemi-főiskolai önkormányzatiság alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmény belső szervezetét (lásd a szervezetről írottakat).

A felsőoktatás elszámoltatása – mint fönntebb említettük - az intézmény, pontosabban a tanár autonómiáját korlátozza. A felsőoktatás elszámoltatásának mozgalma mindennek ellenére jelentős “üzenetet” hordoz: a közzsférában másfajta ellenőrzésnek van helye, mint a piaci szférában. Nem alkalmazhatók tehát minden további nélkül olyan szemléletek, eljárások és technikák, amelyeket piaci szervezetek számára dolgoztak ki. Emögött az a fölismerés húzódik, hogy a közzsféra szabályai eltérnek a piaci szféráétól, és a közzsférát nem lehet – nem érdemes – a piaci szféra még oly sikeres tapasztalatai alapján megújítani. Nem egymás alternatívái – vagy államosítás, vagy piacosítás – hanem egymás kiegészítői. Egészséges és eredményes piaci szféra nem mûködhet hagyományos és erős közzszolgálatok nélkül.

*

Az 1980-as években az állami irányítás új, sajátos formája bontakozott ki az európai felsőoktatásban. Az ún. közvetett irányítás azt jelenti, hogy az intézmények és a kormányzat közé sajátos ún. köztes szervezetek épültek be. Az a funkciójuk, hogy közvetítsék az állami akaratot a felsőoktatási intézményekhez. Egyben védik is az intézményeket a közvetlen kormányzati beavatkozástól.

Ezeknek a köztes szervezeteknek a legismertebb példái az akkreditációs szervezetek. Hivatalosan az adott felsőoktatási rendszer minőségét biztosítják, védik. Közelebbről megvizsgálva őket azonban kiderül, hogy végeredményben éppúgy a kormányzati akaratot közvetítik a felsőoktatásnak, mint a hozzájuk hasonló más köztes szervezetek. Eljárásaik természetesen rendszerenként és kulturánként különböző; meg lehet azonban jellegzetes

tipusokat különböztetni. Ezek: az angol, a francia és a német típusú akkreditációs szervezet és akkreditációs politika.

Az iskolai elszámoltatás mozgalma jelentős “üzenetet” hordoz: *a közsférában másfajta ellenőrzésnek van helye, mint a piaci sférában*. A közsféra szabályai eltérnek a piaci sféráétól, és a közsférát valószínűleg nem lehet – de legalábbis nem érdemes – a piaci sféra tapasztalatai alapján megújítani. Különösen igaz ez azokban az európai országokban, ahol a belső piac kicsi – viszont a közsférának jelentős hagyományai vannak (pl. Benelux államok). Közsféra és magánszféra (“piaci sféra”) nem egymás alternatívái tehát (pl. vagy államosítás - vagy piacosítás), hanem egymás kiegészítői. *Egészséges és eredményes piaci sféra (magánszféra) nem működhet hagyományos és erős közszolgálatok nélkül*.

Megjegyzés

A fejezet Kozma (1993, 1999), valamint Kozma és Rébay (2003) tanulmányainak szövegszerű fölhasználásával készült.

Hivatkozások

- Bjarnason S 1998 ‘Buffer’ Organisations in Higher Education. London: Association of Commonwealth Universities
- Clark B R.1983 The Higher Education System. Berkeley: University of California Press
- Kogan M. 1993 “Az új értékelő állam.” *Educatio* 2, 3: 399-416
- Kozma T 1993 "A Professzorok Háza." *Educatio* 2, 3: 433-42
- Kozma T 1999 “Elszámoltatható iskola.” *Educatio* 8, 3: 461-72
- Kozma T, Rébay M ed 2003 Felsőoktatási akkreditáció Európában. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Mintzberg H 1979 The Structuring of Organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- National Report (2000): Government and Higher Education Institutions. www.leeds.ac.uk/educol/ncihe
- Neave G 1992 “The Role of Buffer Institutions Between Universities and State” *Higher Education Policy* 5, 3: 10-13
- Neszt J 2003 “A felsőoktatási rendszerek és az állam kapcsolatának változásai Európában.” Kéziratot kutatói beszámoló. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- OECD 2003 Education Policy Analysis. Paris
- Vught F A 1988 “A new autonomy in European higher education?” *International Journal of Institutional Management in Higher Education* 1988, 1: 16-26.

Ajánlott irodalom

- Clark B, Neave G eds 1995 International Encyclopedia in Higher Education I. Oxford etc: Pergamon Press
- Hrubos I, Polónyi I eds 2003 “Felsőoktatási reformok.” *Educatio* 13, 1-2: 1-130 (tematikus szám)
- Neave G, Vught, F A eds 1991 Prometheus Bound. Oxford etc: Pergamon Press.
- Selden W K 1960 Accreditation: The Struggle over Standards in Higher Education. New York: Harper
- Setényi J ed 1993 “Felsőoktatás.” *Educatio* 2, 3: 399-584 (tematikus szám)
- Tóth T ed 2001 Az európai egyetem funkcióváltozása. Budapest: Professzorok Háza

Az előző fejezetekben a felsőoktatás irányítási változásait mutattuk be, főként nyugat-európai példák alapján. Ebben a fejezetben azokkal a reformvitákkal foglalkozunk, amelyeket főként itthon folytattunk az 1990-es évtizedben. A következő vitakérdéseket ismertetjük itt: a felsőoktatás finanszírozása, a felsőoktatási hálózat átalakítása (az ún. intézményi integráció), valamint az esélyegyenlőség.

Viták a finanszírozásról

Miről szól a vita? A felsőoktatás iránti igénynövekedés – amelyet a felsőoktatás kihívásai között ismertettünk – Európa keleti felébe megkésettén és robbanásszerűen érkezett csak meg (1990-2000 között). Hatását néhány országban – így Magyarországon is – növelte egy demográfiai hullám, amely ekkor ért el a felsőoktatás küszöbéig (az 1973-76 között született nagy létszámú korcsoport).

1990-2000 között a nappali hallgatók száma két és félszeresre, az összes hallgatók száma pedig több mint háromszorosra emelkedett. Ha a hallgatók számát 100 ezer lakosra vetítjük, Magyarország mintegy 3800 hallgatóval a fejlett országok felső harmadában helyezkedik el.

Ugyanebben az időszakban azonban a felsőoktatási kiadások nem növekedtek, hanem csupán “szinten maradtak”. (A felsőoktatási kiadások a nemzeti össztermékhez (GDP) viszonyítva alaposan csökkentek.)

A felsőoktatási kiadásokat egy hallgatóra vetítve adják meg, és ezt hasonlítják össze az egy főre jutó GDP-vel.

Olyan változások ezek, amelyek Nyugat-Európában már korábban, az 1973-as olajválsággal kezdődően, de főképp az 1980-as évtizedben végbementek. A különbség a kontinens nyugati és keleti oktatáspolitikái között az volt, hogy míg Nyugaton a változások mintegy két évtizedet vettek igénybe – kélt évtizedre lehetett széthúzni őket -, addig Keleten az 1989/90-es változásokkal egy időben kezdődött meg és zajlott le. E változások eredményeképp

- új, rövidebb képzési idejű felsőoktatás bontakozott ki (az ún. harmadfokú képzések rendszere, vö. a megfelelő fejezetben)
- egyes hagyományos képzési irányok aránya csökkent, jelentősége visszahúzódott (pl. mérnök, agrár, természettudományos képzés), míg viszont újabb szakterületek terjedtek el (társadalomtudományi, üzleti, jogi képzések).

Magyarországon a felsőoktatás csak úgy volt képes túlélni a megrázkódtatást, hogy oktatáspolitikai és oktatásszervezési intézkedéseket vezettek be. Ilyenek voltak:

- az intézményhálózat átszervezése (ún. intézményi integrációk)
- olcsóbb szakok és tanulmányi programok arányának megnövelése (gyakorlatok és laboratóriumok nélküli tanulmányok)
- a hallgatókra nehezedő tanulmányi terhek növelése (tandíjak, költségterítések).

A felsőoktatás finanszírozási vitáiról részletesen is olvashatunk például a “Felnőttképzés és gazdaság” című szöveggyűjtemény vonatkozó fejezetében.

Kormányzati és nem kormányzati felsőoktatás. Magyarországon a felsőoktatási intézmények mintegy 85 százaléka állami kézben van, mintegy 15 százalék pedig nem kormányzati felsőoktatás.

A nem kormányzati felsőoktatás nagyobb részét az egyházak tartják fenn. Kisebb részét képezik az alapítványi intézmények. Mindkét nem kormányzati felsőoktatás államilag elismert; ennek következtében részét képezheti az állami finanszírozásnak is (változó mértékben). Az ún. önkormányzati intézmények helyzete azonban tisztázatlan; és nincs statisztikai adatunk az olyan harmadfokú képzésekről sem, amelyeket a jelenleg (2003/04) hatályos felsőoktatási törvény nem tekint a felsőoktatás részének.

Az állami felsőoktatás költségvetési intézményként működik. Finanszírozását ebből a szempontból a mindenkorai költségvetési jogszabályok határozzák meg. A nem kormányzati felsőoktatás finanszírozási szabályai viszont nem a költségvetés előírásait követik, hanem az ún. NGO-kra vonatkozó előírásokat. (Tehát úgy tekinthetők, mint sajátos NGO-k, nem kormányzati szervezetek.)

A költségvetési keretek közt működő felsőoktatás részben ellentmond a felsőoktatás hagyományainak. Erre a kérdésre a felsőoktatási intézmény szervezeti elemzésénél szólnunk.

Ezt is figyelembe véve a felsőoktatási intézmények az alábbi címen kapják a költségvetési támogatásukat.

- Hallgatói előirányzatok (az ún. fejkvóta) az intézményben tanuló hallgatók létszámának arányában
- Képzési és létesítményfenntartási előirányzat ("normativa") a különböző képzési programok szerint. A pénzügyi kormányzat arra törekszik, hogy a különböző képzések normatíváit közelítse egymáshoz (azaz csökkentse a normatívák számát). Az egyes képzési programok képviselői viszont arra törekcsenek, hogy a képzés sajátosságaira hivatkozva lazítsák a normákat, és egyedi finanszírozásokat sikerüljön szerezniük.
- Műszaki fejlesztések, kutatási támogatások (programfinanszírozás) egy-egy vállalt feladathoz köti az intézmény kiegészítő finanszírozását. A finanszírozónak az volna az érdeke, hogy az intézményi támogatások mennél nagyobb részét programokhoz kösse és pályázatokon ossza szét. A felsőoktatási intézmény érdeke – épp fordítva – az, hogy a neki juttatott pénzeszközök minél nagyobb hányadát kötetlenül költhesse el, azaz maga dönthesse fölöttük.
- Beruházások (az említett programfinanszírozás jellegzetes fajtája), az intézmény infrastruktúrájának fejlesztését szolgálja, újabban ugyancsak pályázatok útján szétosztva.

Az intézmények bevételeinek mintegy a fele származik állami támogatásból. A bevételek másik felét az ún. "piacról" szerzik meg. Ez pontosabban a következőt jelenti:

- kutatási, fejlesztési, szolgáltatások
- sajátos, az intézmény szakirányához kapcsolódó tevékenységek (betegellátás, mezőgazdasági szolgáltatások stb.)
- a hallgatók befizetéseit. Ez utóbbiról részletesebben is szólnunk.

Hallgatói hozzájárulások. Az oktatáspolitikai vitákban (diskurzusokban) gyakran fölmerül, hogy a felsőoktatásra fordított állami (költségvetési, nemzeti, adófizetők stb.) támogatások túl

magasak, nincsenek arányban a gazdaság teherbírásával. Ráadásul növelik is a társadalmi egyenlőtlenségeket, mert a magas ráfordításokból csak a fiatalok kisebb aránya részesül. Valóban kimutatható, hogy a hallgatók oktatási költségeinek mintegy háromnegyedét a költségvetés állja. (Ezen alapulnak azok a számítások, amelyek megmutatják, hogy egy-egy műszaki, agrár vagy pedagógus diplomaa “mennyiben került”.)

Ha azonban az ún. elmaradt kereseteket is figyelembe vesszük – vagyis azt, hogy a hallgató tanulmányi ideje alatt nem állt munkában, tehát nem is keresett -, akkor ez a kép alapvetően megváltozik. Ilyen számítások szerint egy-egy hallgató tanulmányait országos átlagban csak mintegy 40 százalékban állja a költségvetés. Ezzel szemben a tanulmányi költségek kb. 60 százaléka magát a hallgatót (családját, eltartóját) terheli. A jellegzetes terhek:

- **Tandíj.** 1989/90 előtt a felsőoktatási tandíjak éppúgy jelképesek voltak, mint ahogy számos nyugat-európai országban (pl. NSZK) is. Ráadásul e jelképes tandíjakat könnyű volt kikerülni, elengedni, nem beszélni stb. A fordulat után tandíjat vezettek be (újra) a felsőoktatásba.

Magyarországon a tandíjas képzés bevezetését, illetve visszaállítását többek közt és elsősorban a Világbank szakértői sürgették, mert a Világbank – a reformországok között elsőként – a magyar felsőoktatásnak nyújtott átalakulási kölcsönt. A tandíj azonban a pártpolitikai csatározások viharába került: az egyik kormány nem akarta bevezetni, a másik elhatározta, a harmadik pedig ismét eltörölte (már ami az első diplomásokat illette). Jelenleg (2003/04) első diplomájukért nem fizetnek a hallgatók.

- **Költségtérítés.** Ez a magyarországi felsőoktatás legjelentősebb bevétele (a költségvetési támogatásokon kívül, 2003/04). A költségtérítéses formában tanulók maguk fizetik képzésük intézményi költségeit (gyakorlatilag olyan díjat, amilyent a felsőoktatási intézmény megállapít; vagyis amilyen áron még “el tudja adni” a képzését). A költségtérítés a tandíjon felül értendő (noha a valóságban ez is egyfajta tandíj). Ilyenformán a magyarországi felsőoktatásban kétféle hallgató tanul: olyan, aki államilag finanszírozott helyre került be (vagyis csupán tandíjat fizet) és olyan, aki ún. “fizetős helyre” kényszerült (vagyis költségtérítést, emelt tandíjat fizet).

Az államilag finanszírozott helyek számát a költségvetés évente meghatározza, az Oktatási Minisztérium közbenjöttével. A költségtérítéses helyek számát azonban nem határozza meg; ez csupán az intézmény saját belső szabályozásán, döntésén múlik. Költségtérítéses helyre jelenleg (2003/04) túlnyomórészt munka melletti, részdíjs képzésben részt vevők mennek (az első diploma megszerzése, mint említettük, ingyenes).

- **Hallgatói kiadások és támogatások.** A felsőoktatásban részt venni azonban nemcsak tandíjat vagy költségtérítést jelent, hanem további, sokszor súlyos kiadásokat (lakás, könyvek és taneszközök, megélhetés, szabad idő stb.). E kiadásokról nincs átfogó képünk (pedig lehetne és kellene is, hogy legyen). E hallgatói kiadásokat különféle felsőoktatási céltámogatások hivatottak fedezni (kisebbségi részüket). E céltámogatások (ösztöndíjas helyek, hallgatói jóléti támogatások, kollégiumi juttatások stb.) az 1990-es évtizedben összességükben nem emelkedtek, miközben a hallgatói létszám nőtt. Mára tehát egy hallgatóra mintegy feleannyi támogatás jut, mint az 1990-es évtized kezdetén.

A csökkenő hallgatói támogatásokat magán- és közalapítványok, ösztöndíjak stb. hivatottak segíteni. Alkalmanként úgy jelennek meg, mint a kiválóságra ösztönzés eszközei (tehetséggondozás, minőségi képzés).

- Hallgatói kölcsönök. Az 1990-es évek közepétől a csökkenő hallgatói támogatások helyébe nyugati mintára hallgatói kölcsönök léptek. Bár bankkölcsönök, állami kamattámogatással vehetők föl.

A szakértői vitákban mindkét megoldás – támogatott és nem támogatott kamatok – fölmerült. A szakértők jelentős csoportja úgy érvelt, hogy a nem támogatott kamatok hosszú távon is biztos alapokra helyezik a hitelkonstrukciókat. Emellett szelektíven hatnak vissza a képzésekre is (olyan veszik föl, akik sikeresen tudnak majd munklába állni a diplomájukkal). Az állami kamattámogatás mellett érvelők a hallgatói kölcsönt tulajdonképp a csökkenő hallgatói támogatások kiegészítésének szánták.

Az angol kifejezést (*student loan*) “diákhitelnek” magyarították (vö. “építési hitel”, “gazdahitel” stb.). Ez azonban kétszeresen is félreérthető. Hitel (*credit*) akkor volna, ha a bank fizetné a hallgató helyett, mondjuk, a költségtérítést, amit a hallgató később majd visszafizet. Itt azonban egyszerű pénzkölcsönzésről van szó, havi rendszerességgel, az elköltségre vonatkozó megkötések nélkül. Másrészt a “diák” szó (egyelőre legalábbis) a középiskolásoknak van fönntartva.

A különböző címeken történő hallgatói hozzájárulások lényegében a felsőoktatás bevételeit növelik. Tehát nemcsak a hallgatók problémái, hanem – közvetve – a felsőoktatás finanszírozásának különböző technikái is. A látszólag piacosodó felsőoktatás kerülő úton így jut további költségvetési forrásokhoz.

Reformok. A felsőoktatás különböző – tartalmi, szerkezeti, irányítási, finanszírozási stb. – reformja világjelenség, amint azt már az 1980-as években Cerych és Sabatier nevezetes könyvükben megállapították. A mai (2003/04) magyarországi felsőoktatásban tartalmi és irányítási reformok zajlanak párhuzamosan (és folyamatosan).

- Akadémiai (képzési) reform: ezt nevezik tartalmi és szerkezeti reformnak is, hivatkozva az ún. “bolognai folyamatra”. A reform lényege az Európa-szerte egységesedő, ún. két lépcsős oktatási programok kialakítása. Ezt határozták el az Európai Unió oktatási miniszterei bolognai és azt követő találkozóikon.

A két fokozatú képzés, amely az angolszász felsőoktatásban maradt fenn (mert az kimaradt mind a napoleoni, mind pedig a humboldti reformokból), megkísérli egyesíteni a főiskolai és az egyetemi képzési szinteket. A főiskolák a XIX. század második felében alakultak ki Németországban, és alakították ki az egyetemek mellett a maguk második, gyakorltara orientált szakképző irányát. A felsőoktatás e két ágát kívánja egyesíteni az ún. “bolognai folyamat”. Gyanítjuk azonban, hogy itt többről és másról is szó van. Úgy mint: a hosszú képzési ciklusok csökkentéséről, a felsőoktatási előkészítő szakaszok bevezetéséről, kialakításáról, az egyetemek primátusáról a főiskolák fölött, valamint az így kialakuló rendszeren kívüli felsőoktatás (harmadfokú, alternatív) kizárásáról az “európai felsőoktatási tér”-ből. (A “bolognai folyamatot” részletesen földolgozta *Hrubos Ildikó*).

- Irányítási és finanszírozási reform: a kormányzati fönntartású felsőoktatási intézmények átalakítása nem kormányzati jellegűvé (mint a fönnt említett alapítványi stb. intézmények). Ez megváltoztatná finanszírozásukat csakúgy, mint belső szerkezetüket és vezetésüket. (A felsőoktatási intézmény szerkezeti “ideáltípusait” a szervezetről szóló fejezetben ismertetjük.)

Viták az intézményi integrációról

Miről szól a vita? A felsőoktatás integrációja – a hazai szóhasználat szerint (lásd a finanszírozásról szóló részben is) – a korábban önálló intézmények összevonását jelenti. Az

ilyen “integrációk” deklarált célja részben a gazdaságosság (elaprózott intézményhálózat koncentrálása, a kiszolgáló létesítmények közös, teljesebb kihasználása); részben pedig ún. “szellemi központok” (újabbban: tudáscentrumok) létrehozása, vagyis a kutatás és fejlesztés kritikus tömegének kialakítása. (Tehát hogy annyi K + F tevékenység csoportosuljon egy központba, amely további odatelepüléseket és beruházásokat is vonz. Lásd erről az ipari parkokról írottakat is a munkavállalókról szóló fejezetben.)

A nem deklarált célok és szándékok azonban legalább ennyire fontosak. Az intézmények összevonása – mint fentebb láttuk – egyik legfontosabb fejlesztési forrása lehetett a magyarországi felsőoktatásnak az 1990-2000. évtized fordulóján. Korrigálni lehetett és kellett az 1970-es években keletkezett kicsiny és színvonaltalannak ítélt félfelsőfokú intézményeket. Az integráció címén belső szervezeti átalakítások is kezdődhettek. De főként számos területi és intézményi versengésre lehetett így pontot tenni (miközben az integrálás más, újabb versenyhelyzeteket generált). És ami nem utolsó: a nagy, integrált egyetemek abban reménykedhettek, hogy nagyobb súllyal léphetnek föl érdekeik érvényesítésében mind a különböző szaktárcákkal szemben, mind pedig a gazdasági szférában. Röviden: ez a radikális beavatkozás a magyarországi felsőoktatás hálózatába egyszerre sok különböző szándékot volt hivatva kielégíteni.

Külföldi példák. Az intézményi integráció nem ismeretlen a külföldi – mindenekelőtt az európai – felsőoktatási politikában sem. Azonban jellegzetesen olyan felsőoktatási politikáról van szó, amelyet sehol sem vertek nagy dobra. Így megvalósítása, végigvitele tulajdonképpen “rejtett történetek” sorozata, amely csak utólag derül ki, áll össze a felsőoktatási kutatásokban.

A regionalizálás, területfejlesztés, kiegyenlítés jelszavaival számottevő körzetesítés ment végbe már az 1970-es években azokban az országokban, amelyekben, elsősorban szociáldemokrata indíttatásra – ún. közös főiskolákat hoztak létre (pl. Németország, Svédország, Norvégia). Ezeknek az intézményeknek a területi-társadalmi és kulturális hátrányok csökkentése volt a céljuk.

Az intézményi integráció (angolul: *merge*, azaz összevonás, összeolvasztás) igazi évtizede azonban Európa-szerte az 1980-as évek voltak. Jelentős intézményi integrációkat hajtottak végre az angol felsőoktatásban, miután megszüntették, illetve egyetemi rangra emelték a korábbi (önkormányzati, helyi) politechnikumokat. Megerősödött és új karokkal bővült az 1960-as évtizedben kiterjesztett egyetemi hálózat; tekintet nélkül a földrajzi távolságokra, illetve a tradicionális különállásokra. (Az önkormányzati kézben maradt főiskolák azonban nem kerültek bele az integrációba.)

Hasonló integrációkra került sor más országokban is, pl. Norvégiában. Európán kívül az angliai integráció mintáját Ausztráliában követték, ahol radikálisan megnövelték egy-egy központi egyetem különböző campusait (telephelyeit). Hasonlóképp intézményi integrációk következtek be számos más országban – pl. Németországban és Olaszországban, valamint Kínában és Japánban is.

Az intézményi integráció a felsőoktatási hálózat “racionalizálásával” (csökkentésével, szűkítésével) egy időben zajlott le, mintegy annak részeként. Az intézményi integrációk úgy is tekinthetők, mint a felsőoktatási intézmények bezárásának, folszámolásának speciális (szerencsés) esetei.

Az 1990-es évtized végéhez közeledve ellentétes fejlemények is megindultak az európai (és nem európai) felsőoktatásokban: a korábban – sokszor erővel – kialakított intézményi integrációk fölbomlása (Olaszország, Ausztrália). Mindez kapcsolatban van nemcsak a belső intézményi erőviszonyok megváltozásával, hanem az ún. második felsőoktatási expanzió hatásaival is. (A felsőoktatási expanzióról részletesebben szólnunk a felsőoktatás társadalmi kihívásaival kapcsolatban.)

A külföldi példáknak az a tanulságuk, hogy integráció és dezintegráció – a felsőoktatási intézmények szervezeti átalakulása – a felsőoktatás egyik "életjelensége". Állandó folyamat, amellyel a felsőoktatási politika részben társadalmi folyamatokra, részben finanszírozási változásokra reagál. Az 1990-es évek integrációs hulláma kapcsolatban állott a neoliberális felsőoktatási politikával; különösen gyors és erőteljes beavatkozás volt a felsőoktatási intézmények hálózataiba.

A felsőoktatás integrációja Magyarországon. Az elmondottak *mutatis mutandis* Magyarországra is érvényesek, mintegy évtizedes eltolódással. Előzményei – a felsőoktatási hálózat ún. "racionalizálására" törekvés azonban - távolabbra is visszavezethető.

A hazai felsőoktatás történeti áttekintéseiből (pl. *Ladányi Andor* munkáiból is) kiderül, hogy a magyarországi felsőoktatás hálózata csaknem száz éve folyamatos mozgásban van. A 2000-ben bekövetkezett integráció tehát egy történeti folyamat egyik állomása.

Az integráció fontos előzménye Magyarországon az 1960-as évtized elején megindult hálózatbővülés. Ebben az időszakban számos egykori technikum alakult át felsőfokúvá (ezzel párhuzamosan a pedagógusképzés középfokú intézményei is felsőfokúvá váltak). A hazai felsőoktatás hálózata néhány év alatt "elaprózottá" vált azzal, hogy az egykori középiskolai centrumokban most már felsőfokú technikumok, akadémiák, szakfőiskolák jelentek meg.

A bővülés vidéken főként az agrárképzésben és a pedagógusképzésben következett be. Ezek a középfokú intézmények jellemezték a vidéki Magyarország kis- és középvárosait. Az ipari központokban emellett a műszaki felsőoktatás jelent meg, az egykori ipari technikumok épületében, szervezetén, oktatóinak stb. bevonásával. Az érintett települések és térségek politikai vezetői közül sokan nagyon is támogatták, hogy felsőoktatási intézményük lehessen. Az "elaprózott" felsőoktatás az 1980-as évek elejére tehát azt jelentette, hogy a korábbi felsőoktatási hálózat jelentősen kibővül kis- és középvárosi műszaki, agrár- és pedagógusképző főiskolákkal.

Az 1980-as évtized országos területfejlesztési koncepcióinak egyik leágazása visszatérően az így kialakult felsőoktatási intézményhálózat újfajta kontrollálása, tudatos (azaz tehát a központból történő) fejlesztése volt. Ezekben a központi koncepciókban újra meg újra fölmerültek a már említett regionális szellemi központok (vagy: "művelődési városközpontok", ahogy e sorok szerzője is megfogalmazta). Az ilyen törekvések azzal jártak volna, hogy egy-egy regionális központba összpontosulnak a legfontosabb kutatási, oktatási és felsőoktatási kapacitások (mialatt a régió központja fölemelkedik, perifériái azonban gyöngülnek). E vitákban visszatérően az is kiderült, hogy a középszintű (megyei, középvárosi) politikai vezetők már nem volnának hajlandók lemondani a megszerzett felsőoktatási intézményről.

Bár az alacsony hallgatói létszám akkor még lehetővé tette volna az ilyen integrációt. A felsőoktatás hálózatának bővülése azonban haladt tovább. Az 1990-es évek elejére már nemcsak minden megyében volt felsőoktatási intézmény, hanem megyénként legalább kettő volt. A helyzet közeledett ahhoz, hogy minden magyarországi kis- és középvárosban valóban megjelenjen a felsőoktatás, legalább egy "kihelyezett tagozat" formájában.

A folyamatot az 1989/90-es fordulat akasztotta meg, amelynek során a megyék (középszintű politikai vezetés) meggyöngyült részben a központtal, részben a helyi vezetéssel (települési önkormányzatok) szemben. A fordulattól kezdve megint fölérősödtek az hálózat racionalizálásának kezdeményezései.

Ez a folyamat *Rébay* szerint az alábbi lépésekben következett be. "Az 1993. évi felsőoktatási törvényben az intézmények lehetőséget kaptak társulások létrehozására - érvényben hagyva az 1985. évi

oktatási törvényt módosító – még a Németh-kormány idején megszületett – 1990. évi LXXX törvény rendelkezéseit. A felsőoktatási törvény 1996. évi módosítása már a szövetségi formát is engedélyezte. A végső cél pedig deklaráltan a teljes egyesülés volt. Erre az intézmények egy része maga is készen mutatkozott. Már a 1990-es évek óta tapasztalhatóak voltak alulról jövő integrációs törekvések. Az ún. belső integráció, az új karok indítása, pedig olykor még korábbi időkre ment vissza (pl. a Miskolci Egyetemen). A pénzügyi problémákkal küzdő intézmények körében a hajlandóságot növelte, hogy a FEFA [felsőoktatási fejlesztési alap, részben világbanki támogatással] pályázatokon keresztül e célra többletforrást igényelhetek. Az integrációs folyamat 1998-tól felgyorsult. Az oktatáspolitikai nem hagyott kétséget afelől, hogy határozott a keresztülvitelét illetően. 1999-ben megszületett az integráció jogi keretét biztosító törvény is. 2000. január 1-jével pedig megvalósult az integráció.”

Tapasztalatok és kilátások. Az “integrált” felsőoktatási intézmények “utóéletéről” még nincsenek kutatások; elszórt tapasztalatok vannak csupán. Ezek a következőket mutatják:

- Az integráció főként azokban a regionális központokban mutatkozik életképesnek, amelyeket már az 1980-as évek hálózattervezői is valószínűsítettek. Nem vagy csak igen nehezen hozható létre azonban a többi régióban, különösképp pedig a fővárosban.
- Az integráció jelenleg megállt az intézmények szervezeti egységeinek szintjén. A jelenlegi szervezeti egységek – karok, centrumok stb. – egyfajta védőbástyának látszanak a korábbi önállóság maradékának védelmére.
- Azok az integrációk, amelyeket egy-egy helyi érdekcsoport erőltetett ki, fölbomlóban vannak, helyettük új integrációk is kialakulhatnak. Integráció és dezintegráció folyamata párhuzamosan halad tovább.
- Új helyi kezdeményezések is megjelentek (lásd az új intézmények születéséről szóló fejezetet), helyet kérve önmaguknak a felsőoktatási hálózatban.

Viták a társadalmi egyenlőtlenségekről

Miről szól a vita? A neoliberális (oktatás)politika eredményeként az 1989/90-es fordulat óta Európa keleti felére is visszatért a társadalmi egyenlőtlenségek problémája. Ennek különböző, szelídített megfogalmazásai vannak: méltányosság, igazság, esélyegyenlőség. A probléma azonban a régi: a társadalom különböző csoportjai egyenlőtlenül jutnak a (felső)oktatásba; és ez az egyenlőtlenség attól függ, hogy hol helyezkednek el a társadalom szerkezetében (vagyis milyenek a jövedelmeik, vagyoni viszonyaik, iskolázottságuk).

Mindez látszólag ellentmond azoknak a változásoknak, amelyek a felsőoktatásban a fordulat óta Magyarországon is bekövetkeztek. Ezeket a változásokat főntebb úgy mutattuk be, mint a felsőoktatás gyors, szinte robbanásszerű expanzióját. Ha a felsőoktatás hálózata kiterjed – mind mennyiségileg, mind pedig a térben –, akkor többen kell beleférjenek, vagyis a felsőoktatáshoz könnyebb lesz hozzájutni. A felsőoktatás expanziója tehát törvényszerűen növelhetné a felsőoktatásba bekerülés esélyeit.

Mindez különösen igaz csökkenő népesedési létszámok esetén. Az ország népesedése nem növekszik, hanem stagnál, vagy még inkább csökken, és ez különösen igaz a fiatal korosztályokra. Így hát várható, hogy azok a korosztályok is kevesebben lesznek (19-20 évesek), akik egyáltalán jelentkezhetnek felsőfokú továbbtanulásra. Vagyis növekvő számú felsőoktatási férőhelyre csökkenő számú fiatalságból kerülnek ki a (föltételezhetően) kevesebb számú jelentkezők.

Az eddigi mobilitásvizsgálatok szerint mindez a társadalmi egyenlőséget kellene növelje. E vizsgálatok visszatérő tanulsága ugyanis az volt, hogy a jobb iskolákba kisebb arányban jutnak be azok, akiknek a családja a társadalmi rétegződésben "lejjebb" helyezkedik el (betanított munkás, segédmunkás, szakmunkás, mezőgazdasági dolgozó). Nagyobb az esélyük azoknak, akiknek a szülei "vezető állásúak", "értelmiségiek", vagy legalább "alkalmazottak".

Az oktatásszociológiának ezt a klasszikus megállapítását az 1960-as évektől kezdve *Ferge Zsuzsa* híres könyve terjesztette le, és az ún. társadalmi struktúra- és mobilitásvizsgálatok (*Andorka Rudolf, Kolosi Tamás*) visszatérően igazolták. Oktatáspolitikai-pedagógiai programok is épültek rájuk, különösen az 1980-as évtizedben, amelyek főként *Gazsó Ferenc* nevéhez fűződnek.

Az oktatásszociológiának ezt a klasszikus megállapítását nemzetközi vizsgálatok újabban megkérdőjelezi. Például az ún. *Monitor-vizsgálatok* vagy pedig a *PISA-vizsgálat* szerint az összefüggés iskolai teljesítmény és családi háttér között változóban van; Európa keleti felében azonban elhúzódóan megmaradt (Magyarországon a legerősebb).

Növekvő egyenlőtlenségek. Az 1990-es évtized közepének társadalom- és oktatáspolitikai vitái szerint azonban ez a hatás nem, vagy legalábbis nem egyértelműen következett be. Egyrészt kimutatható, hogy egyre többen érkeznek a felsőoktatásba olyan családokból, amelyekben ők lesznek az első diplomások (ún. első generációs értelmiség). Másrészt azonban az is kimutatható, hogy a nagy hagyományú, magas szintű, jó elhelyezkedést biztosító egyetemeken az arányuk egyre csökken, bekerülésük esélyei pedig romlanak. A felsőoktatás expanziójának eredményeként megkezdődött a magyar felsőoktatás belső rétegződése.

Pártpolitikai fölhangú vita indult arról, hogy a felsőoktatásba bekerülés esélyei javultak vagy inkább romlottak az 1989/90-es fordulat óta. E viták során az is fölvetődött, hogy egyes intézményekbe egyes társadalmi csoportokból jövők milyen eséllyel pályáznak, kerülnek be, végeznek és helyezkednek el. A kérdés így megválaszolhatatlannak bizonyult; de további kutatásokra adott lehetőséget és indítást.

Az MTA Szociológiai Kutatóintézetében 1998-ban megvizsgálták az általános iskolások továbbtanulását, többek közt családjuk iskolázottsági történetével együtt (lásd erről *Andor Mihály és Liskó Ilona* beszámolóját). Az ELTE Szociológia Intézetében pedig az összes, 1998-ban érettségiző középiskolást kikérdezték arról, hogy mennek-e és hová továbbtanulni (erről többek között *Csákó Mihály* számol be). Ez csupán két, igaz, kiemelkedő vizsgálat azok közül, amelyeket e viták hatására, a vitakérdésekre válaszul az 1990-es évtizedben oktatás- és nevelésszociológusok folytattak. további, pl. TÁRKI-vizsgálatokról számol be *Róbert Péter*.

A kutatások legfontosabb eredménye az, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket a felsőoktatási intézményeken belül, a szervezeti egységek, illetve tanulmányi programok (pl. szakok) között lehet leginkább megtalálni. Az alábbi eredmények születtek.

- A nem diplomás szülők gyerekeinek mintegy 40 százaléka jelentkezett továbbtanulni érettségi után; a diplomás szülők gyerekeinek azonban a 75 százaléka.
- A felvételizők több mint a fele nem diplomás szülők gyereke volt. A felvettek között azonban már csak kevesebb mint 40 százalék.
- A diplomás apák gyerekeinek több mint a fele érettségi után rögtön bekerül a felsőoktatásba; a nem diplomás apák gyerekeinek azonban csak kevesebb mint az egytizede.

- Az összefüggés szülői iskolázottság és felsőoktatásba kerülés között a diplomás családokon belül is igen erős. Ha mindkét szülő egyetemet végzett, gyerekük nagy valószínűséggel (több mint 90 százalékban) tovább akar tanulni. Az arány fokozatosan csökken aszerint, hogy a fiatal mindkét szülője végzett egyetemet, egyetemet és főiskolát, csak főiskolát, vagy egyikük azt sem.
- Az orvos és jogász családok gyerekei jelentkeznek legmagasabb arányban egyetemre (mintegy 70 százalékuk). Tanár, mérnök és közgazdász családok gyerekeinek is több mint a fele jelentkezik. Olyan, egyébként diplomás családokból (mindkét szülő egyetemi végzett), ahol az apa fegyveres testület tagja, a fiatalok körülbelül 40 százaléka szándékszik továbbtanulni.

Tőkefajták. A felsoroltak az 1990-es évek végére jellemzők. A tendencia azonban általánosabb, és jól mutatja a felsőoktatásba kerülés különbözőségeit aszerint, hogy az illető családok milyen tőkefajtákkal rendelkeznek.

- Anyagi tőke. A finanszírozásról szólva említettük, hogy a felsőoktatásban való részvétel terhei mintegy 60 százalékban a hallgatóra, illetve eltartójára nehezedik. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatásban végezni anyagi erőfeszítés. Akár befektetésnek fogja föl valaki (vö. “befektetés az emberi erőforrásba”, amelyet részletesen ismertet pl. Polónyi István), akár egyszerűen csak fogyasztásnak, egyelőre mindenképp kiadásokkal jár. Az 1989/90-től megváltozott vagyoni és jövedelmi körülmények között a család vagyoni helyzete mindenképp befolyásolja a fiatal felsőoktatásba jelentkezését és diplomaszerezését.
- Kulturális tőke (tudástőke). A fenti vizsgálatok hazai körülmények között is adathozhatóvá teszik a kulturális tőke (vagy tudástőke) meghatározó fontosságát. Az idézett vizsgálatokban pontosan követhetővé válik az az út, amelyet az ún. több generációs értelmiségi családok gyerekei végigjárnak általános iskolától az egyetemig. A kulturális tőke továbbadásának módja változatosak: az iskolaválasztástól a középiskola kiválasztásán keresztül a felsőoktatási intézmény kiválasztásáig vezet; azon is belül olyan szakok (professziók) választásáig, amelyek révén a családot meghatározó foglalkozások (orvos, jogász) örökíthetők.

A kulturális tőke fontosságára *Bourdieu* mutatott rá. A fogalom és a kifejezés is tőle ered.

- Kapcsolati tőke. Az a hallgató, aki ún. “első generációs értelmiségi”, kapcsolatait elsősorban a felsőoktatásban szerzi meg, tanárai, de még inkább évfolyamtársai révén. Mint arra másutt rámutatunk (vö. campus lét), ezek a kapcsolatok meghatározókká válnak további életpályája során. A “több generációs értelmiségi” – tehát akinek a szülei, sőt esetleg a nagyszülei is értelmiségiek – azonban legtöbb kapcsolatát nem innen, hanem már a családjából hozza magával. Ezt a kapcsolatrendszer, amelyben mozog és amelynek segítségével érvényesül, szintén fölfoghatjuk olyan tőkének, amellyel gazdálkodik, amelynek “kamatai” a saját kapcsolatrendszere.

A kapcsolatanalízis az egyének vagy csoportok viselkedését nem személyes adottságaik (nem, életkor, iskolai végzettség, foglalkozás stb.) alapján értelmezi, hanem abban a kapcsolati hálóban, amelyben él és tevékenykedik. A kapcsolati háló megkönnyíti a különféle erőforrásokhoz, különösen is az információkhoz való hozzájutást.

A kapcsolati tőke fontossága nő vagy csökken aszerint, hogy a társadalmi viszonyok, amelyek közé a hallgató bekerül, állandók vagy változók. Új társadalmi környezetben – például más

országban, más foglalkozásban stb. – mindenki “első generációnak” számít, vagyis kapcsolatait saját magának kell kialakítania.

- Szociális tőke. Sajátos erőforrást jelentenek azok a közösségek, amelyekbe a fiatal beletartozik, és amelyek ösztönzést adnak a sikerekhez, illetve buzdítják kudarcok idején. A közösségekbe tartozásnak ezt a hatását jól ismerjük a nevelésszociológia egyéb területeiről (pl. a kultúra átadása és átvétele, a személyiség formálódása, szocializációs hatások stb.). Ebben az összefüggésben az egyént körülvevő közösségek megtartó erejéről beszélünk. Szoros közösségekbe tartozás megnöveli az egyén felsőoktatási sikereit, illetve csökkenti (kiegyenlítheti) a hátrányait.

A szociális tőke fogalma *Colemantól* ered. Pusztai vizsgálatai azt bizonyították, hogy zárt iskolai (felsőoktatási) közösségek tagjai e szociális tőke segítségével csökkenteni tudják egyébkénti társadalmi hátrányaikat.

A különböző “tőkék” felsőoktatási hatásait a vonatkozó vizsgálatok korábban még nem mutatták. Az 1990-es évtizedben azonban, amikor a felsőoktatás Magyarországon is számottevően kiterjedt, érdemes vizsgálni a “rejtettebb” hátrányokat is, amelyek tovább éltetik a társadalmi egyenlőtlenségeket a felsőoktatásban. Nyilván csak újfajta “tőkeelosztással” lehetne csökkenteni a hatásukat, ami azonban meghaladja a felsőoktatási politika kompetenciáját, és egy új társadalompolitika irányába mutat.

*

Az 1990-es fordulatot követően Magyarországon is megindult, illetve fölgyorsult a felsőoktatás expanziója. Ez azonban a csökkenő központi költségvetési források miatt nem járt több támogatással az állam részéről, hanem az intézmények a meglévő kapacitásaikat használták ki és föl. Ennek eredményeképpen olyan feszültségek keletkeztek, amiket a felsőoktatás csak külső erőforrások bevonásával – magyarán: a hallgatók és családjaik fokozott tehervállalásával – tud elviselhetővé tenni. Csökkentek a hallgatói támogatások, megjelentek a hallgatói hitelek, és megnőtt a felsőoktatási intézmények piaci szerepvállalása. Eredményképp mára az intézmények bevételeinek fele származik csak költségvetési támogatásból, a másik fele pedig intézményen kívüli különböző szerepvállalásokból.

Az egyik “erőforrás”, amelyet a felsőoktatási politika fölhasznált, a hálózat “racionalizálása” volt, azaz a kis intézmények megszüntetése, illetve összevonásuk egy-egy központi intézmény köré (intézményi integrációk). Az integrációk története azt mutatja, hogy mindez nem előzmények nélküli sem Európában, sem Magyarországon. Hazánkban azonban gyorsan és drámaian zajlott le – mondhatnánk, egy tollvonással -, miután a kisebb intézmények önállóságát megteremtő és támogató köztes irányítási szintek fontossága meggyöngyült. Minazonáltal kimutathatók a felsőoktatási rendszer dezintegrációja is. Új intézmények keletkeznek és igyekeznek arra, hogy ők is bekerülhessenek a felsőoktatási intézmények körébe. Csak azok az integrációk bizonyulnak életképeseknek, amelyek hosszabb időre tekintenek vissza, és helyi vagy intézményen belüli kezdeményezésekből erednek.

A felsőoktatás bővülése sem szüntette meg a felsőoktatásba kerülés társadalmi hátrányait, hanem csak magasabb szintre emelte és rejtettebb formákba terelte őket. Az elmúlt években látványossá vált a különböző társadalmi csoportokból származó hallgatók esélyeinek egyenlőtlensége arra, hogy ún. elit oktatásba kerülhessenek. Ezeknek az egyenlőtlenségeknek

az elemzése azt mutatta ki, hogy nemcsak anyagi természetű hátrányok vannak, hanem egyenlőtlenül oszlanak el a nem anyagi jellegű tőkefajták is (kapcsolati, kulturális, szociális tőke). Ezeknek a "tőkefajtáknak" az újra felosztására nincs oktatáspolitikai esély. Hogy a hatásukat megszüntethessük – vagy legalábbis csökkenthessük -, ahhoz újfajta társadalompolitikára is szükség van.

Hivatkozások

- Andor M 2002 "Diplomás szülők gyerekei." *Educatio* 11, 2: 191-210
- Bourdieu P 1971 "Osztályhelyzet és osztálypozíció." In: Ferge 1971, 402-32
- Cerych L., Sabatier P. 1986 *Great Expectations and Mixed Performance*. Paris: European Institute of Education and Social Policy
- Coleman J 1998 "Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében." In: Lengyel, Szántó 1998, 402-32
- Csákó M 2002 "És a doktor úr gyereke?" *Educatio* 11, 2: 210-26
- Hrubos I 2002 *A bolognai folyamat*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A 1992 *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Polónyi I 2003 "A magyar felsőoktatás finanszírozási jellemzői az ezredfordulón." (Kéziratok kutatási beszámoló). Debrecen: Közgazdasági Kar könyvtára
- Pusztai G 2004 *Közösség és iskola*. Budapest: Gondolat
- Róbert P 2000 "Bővülő felsőoktatás: ki jut be?" *Educatio* 9, 1: 79-94
- Török K, Vidra A 2002 "Integráció külföldön." (Kéziratok kutatási beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet dok.
- Woodhall M 1995 "Hallgatói hitelek." In: Kozma, Illés 2002, 123-36

Ajánlott irodalom

- Barkó E ed. 1990 *Költségmegosztás a felsőoktatásban*. Budapest: Ts-4/2 Programiroda
- Horváth P 2001-02 "Tudományszabadság és tanszabadság" 1-3 *Magyar felsőoktatás* 11, 9: 29-30; 11, 10: 34-35; 12, 1-2: 36-37.
- Hrubos I, Polónyi I eds 2000 "Felsőoktatás, tömegoktatás." *Educatio* 9, 1: 3-194 (tematikus szám)
- Hrubos I, Polónyi I eds 2003 "Felsőoktatási reformok." *Educatio* 13, 1-2: 1-130 (tematikus szám)
- Johnstone, D B 1993 "A felsőoktatás költségei." *Educatio* 2, 3: 417-432.
- Kozma T, Illés P eds 2002 *Felnőttképzés és gazdaság*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Leitner E ed 1998 *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. Frankfurt/Main etc: Peter Lang
- Lengyel Gy, Szántó Z ed 1998 *Tőkefajták*. Budapest: Aula
- Nagy P T ed 2002 "Diplomások." *Educatio* 11, 2: 179-324 (tematikus szám)
- Polónyi I 2002 *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris
- Semjén A 2002 "Normatív finanszírozás: merre van előre?" 1-2 *Magyar Felsőoktatás* 12, 7: 53-54; 8. 53-54.
- Setényi J 1992 "Privatizáció." *Educatio* 1, 2: 177-192.
- Temesi J 1998 "A felsőoktatás finanszírozásának egyes kérdéseiről." *Magyar Felsőoktatás* 8, 10: 23-25.
- Török I 1998 "Finanszírozás a felsőoktatásban." *Educatio* 7, 1: 90-95.

Az előző fejezetekben olyan változásokat néztünk végig, amelyek Európa nyugati felében (az Európai Unió országaiban) indultak meg. 1990 után. Ezek a változások kölcsönhatásban vannak mindazzal, ami Európa keleti felében végbement (hiszen a politikai változások itt kezdődtek, itt történtek). A kontinens két felében lezajló politikai változások azonban ezúttal sincsenek szinkronban. Ezért a következőkben külön megvizsgáljuk azokat a jellegzetességeket, amelyek a keleti térfélen zajlanak le.

Jones abban az áttekintésben, amelyet Európa keleti régiójának felsőoktatási átalakulásáról a holland kormány számára készített, e változásokat az alábbiakban foglalta össze: "...a rövid távú, esélyeket kiegyenlítő jellegű oktatási folyamatoknak nagyobb figyelem jutott, mint a hosszú távú, strukturális változásoknak... A hosszú távú funkciók kevesebb figyelmet élveztek. Pedig ezek kellenek ahhoz, hogy létrehozzanak:

- egy befogadó, alkotmányosan szabályozott politikai rendszert, jól informált és megbecsült politikusokkal, akik képesek a napi ügyek felelős vitelére, úgy, hogy közben a politikai szélsőségek valóban csak marginális jelentőséggel bírjanak;
- megfelelően működő jogrendszert, amelyet olyan polgári és büntügyi jogászok, bírók és kisegítő személyzet használ, amely képes mind a nemzeti mind az európai jog betűjének és szellemének a megértésére is;
- megfelelően működő közigazgatást, amelyben jól képzett közhivatalnokok dolgoznak a nyitott társadalom elvei szerint (átláthatóság, hozzáférhetőség, és az állampolgárokkal szembeni felelősség);
- jól szabályozott, piacorientált gazdaságot, amelyben az etikus üzletmenet inkább szabály, mint kivétel;
- helyi és nemzeti médiumokat, amelyek képesek a különböző nézőpontok egyenlő bemutatására az újságírói etika követelményeinek tiszteletben tartásával;
- jól informált, képzett és érdekeit kifejezni képes polgárságot, akik képesek állampolgári jogaik és kötelességeik gyakorlásakor választani és ítélni."

Valamennyi változásra természetesen nem térhetünk ki. Csupán a legjellegzetesebbeket mutatjuk be, azokat, amelyek az egész politikai változás természetére jellemzőek. Ezeket a változásokat - társadalmi változásokat csakúgy, mint a politikai liberalizációt és az oktatási expanziót – mint cseppben a tengert tükrözik azok a körülmények, amelyek közt ebben a régióban új intézmények légiója született.

Abban a vizsgálatsorozatban, amelyet *Kozma* (2003) ismertet, a közép-európai régió tizenhárom térségét keresték föl. E térségek intézményeinek ún. eredettörténetét gyűjtötték be és hasonlították össze, visszahelyezve őket azok közé a helyi, regionális és országos föltételek és események közé, amelyek érthetővé tették e történeteket. A visszatérő motívumokat keresték; azokat az értelmezéseket és önértelmezéseket, amelyeket az intézmények szereplői, az események résztvevői és irányítói adtak önmagukról. Azt nézték, hogy e motívumok mennyiben érvényesek valamennyiükre, illetve milyen tipikus változatok különíthetők el. Következő megállapításaink ezekből az esetekből indulnak ki.

Az átalakulás (transzformáció) vizsgálatai napjainkra egész új kutatási irányra nőttek ki magukat. A "tudományt", amely így alakul, *tranzitológiának* hívják.

Az alábbiakban az új intézmények keletkezésének és fennmaradásának (vagy elmúlásának) körülményeit mutatjuk be. Mondanivalónkat három kérdés köré csoportosítjuk:

- a kellő pillanat megragadása vagy elszalasztása
- az elitek közreműködése az intézményalapításban;
- a *change agent* kulcsfontosságú szerepe

A kellő pillanat

Áttörés. A nagy áttörés a felsőoktatásban Európa keleti felén wegyértelműen az 1989/90-es fordulathoz kötődik. Ez ugyan tudnivaló, de ezeknek az intézményeknek a szintjén válik csak kézzelfogható és tanulmányozható történelemmé. Az új közép- és kelet-európai intézmények az 1989/90-es történelmi fordulat szülöttei; nélküle nem jöhettek volna létre.

A klasszikus eset az, amikor a politikai fordulat következtében a totális rezsimek összeomlanak, és váratlanul lehetővé válnak az önálló szervezkedések. Az intézmények az út különböző állomásain járnak még, de ez ugyanazon az úton: a felszabadulás útján. A másik csoportba tartozó intézmények szintén a fordulat óta keletkeztek, de sokkal racionálisabb okból: szakképzést nyújtanak, és inkább a gazdasági, mint a politikai rendszerváltást használják ki (piacosodás). Mégis "rendszerváltó intézmények" ők is. A piaci racionalitás mélyén többé-kevésbé tapinthatóan politikai rendszerváltás zajlik.

Az "idők teljessége". A politikai fordulat azonban önmagában nem elég. El kellett jönnie a kellő pillanatnak ahhoz, hogy új intézményeket létre lehessen hozni. A kelet-európai intézményalapítás titka, hogy az alapító(k) eltalálják-e az egyedüli, megfelelő pillanatot. A pozitív példák azt mutatják, hogy a kapu csakugyan kinyílt, de csak néhány évre vagy hónapra. Nem volt könnyű átmenni rajta – de lehetett. Aki megragadta a pillanatot, annak nyert ügye lett. Aki elszalasztotta, az máig vár a megfelelő pillanatra.

A jól választott pillanat eredménye a következő. Az összeomló rendszerek romjain az új oktatási törvényhozások még bizonytalanok. Ezeknek az intézményeknek az alapítói ezt a bizonytalanságot úgy tudták kihasználni, hogy jól mérték föl a várható fejleményeket. Vagyis intézményalapítási és fejlesztési stratégiájukban mintegy megelőlegezték – és eltalálták – a várható fejleményeket. Ezek az intézmények egy-egy jól időzített döntés és az ennek alapján folyó kezdeményezések eredményei.

Az ellenpélda pedig a következő. A kezdeményezések – bár egy időben indultak a többiekkel – elszalasztották a kellő pillanatot. A rossz időzítésbe objektív és szubjektív körülmények egyaránt belejártak. Az ilyen intézményalapítás számára, úgy tűnik, még mindig nem jött el az a bizonyos "történelmi pillanat".

Stratégiák. Az új oktatáspolitikai kezdeményezései beleilleszkednek abba a nagy társadalmi, gazdasági és politikai átalakulásba, amely Európában 1989/90-ben kezdődött. Ebben a szakaszban az intézményalapítás három hullámát különböztettük meg.

Az első hullámot azok az intézményalapítások képezték, amelyek az adott térségben már hosszabb idő óta érlelődtek. Mégsem véletlen, hogy az ilyen, hosszan készülődő intézmények is éppen az 1990-es évek elején tudtak életre kelni. Az 1989/90-es fordulat politikai törést jelentett Európában (aminthogy azt jelentette világszerte is). Ebben a hatalmi vákuumban olyan politikai törekvések is hátszelet kaptak, amelyek hosszabb idő óta érlelődtek, és már csak egy döntő lökésre vártak. (Hasonló áttörésekre Európa XX. századi történelmében más alkalmakat is találunk.)

A második hullámot olyan intézményalapítások képezték, amelyek az említett hatalmi vákuumban mintegy "alulról" szerveződtek. Alulról: esetünkben ez helyi vagy térségi szerveződések jelentett a kialakult hatalmi vákuumban. A helyi szerveződések az ún. civil társadalom szerveződései a hivatalos társadalomtól függetlenül, sőt esetenként azzal szemben is. Ezeknek az alulról jött szerveződéseknek jelentős hagyományuk van Közép-Európában, amely a XIX. századi anarchizmustól a szindikalizmuson és a spontán autonómiákon át a munkástanácsokig és a legkülönbözőbb öngazgatásokig terjed. Az ekkor létrehozott intézmények közül az ún. regionális egyetemek - közép-fok utáni helyi képzési formák - kelet-közép-európai változatai a leginkább figyelmet keltők. Az ilyen intézmények jellegzetesen egy-egy közösség szeparálódását szolgálták.

A harmadik hullámban a fordulat utáni konszolidáció intézményei szerveződtek meg. Ezeknek a megszervezése már az új politikai intézményrendszerek keretei közt történt. Az ilyen intézmények nem a helyi kezdeményezések eredői, sokkal inkább a parlamenti politizálás eredményei. Létrehozásukhoz ezért az oktatáspolitikusok új nemzedékére - újfajta parlamenti (képviselői) politizálásra - van szükség. Az EU csatlakozásra készülő kelet-közép-európai országokban egyre-másra találkozunk velük.

Politikusok, tudósok, értelmiségiek

Határközi kapcsolatok. Az intézményalapítás előzménye rendszerint egy vagy több kihelyezett tagozat. Az intézményalapítás úgy kezdődik, hogy egy távolabbi térség (esetleg szomszéd ország) egy vagy több felsőoktatási intézménye kihelyezett képzést szervez az új intézmény későbbi székhelyén. E kihelyezett képzések – egyéb politikai, kulturális és gazdasági körülmények szerencsés összjátékának eredményeképp – fokozatosan önállósulnak, intézményesülnek, végül pedig a befogadó ország (felső)oktatási rendszerébe is beilleszkednek. Új intézmények alapításához általában kihelyezett tagozatokon át vezet az út.

Általában kell egy partner intézmény, amely képzést hirdet az adott helyen, és amelyre egyre több képzést lehet rászervezni, társítani. Az egyik változatban lépcsőről-lépésre kimutatható, hogyan növekszik a képzések száma, a beiratkozott hallgatók, a bevonható külföldi, majd fokozatosan helyi oktatók, hogyan szélesíthető a képzési kínálat új meg új képzések társításával, eközben fokozatosan hogyan alakul át az eredeti képzési profil. A másik változatban egyetlen intézmény jelenik csak meg, a szakmai profil (többé-kevésbé) specializált maradt; a kezdeményezés tulajdonképp e “vállalkozó” intézményeknek a produktuma. A harmadik változat – az előbbiektől eltérően – önálló fejleménynek látszik, amelyben látszólag nem vett részt a térségen kívüli oktatási intézmény. Közelebbről nézve ezeket az eseteket azonban ez csupán látszat. Ha rejtve is, e változatban is kimutatható távolabbi – esetleg országhatárokon átnyúló – felsőoktatási támogatások jelenléte.

E változatok nem eredetiek, és nem is az 1989/90-es fordulat szülte őket Európa keleti felén. A felsőoktatás történetében Európa-szerte kimutatható ez az organikus (“alulról jövő”) fejlődés, amelynek során filiólék jönnek létre vagy az anyaintézmény kezdeményezésére, vagy a vele való szakítás révén. Egyes egyetemkutatók (pl az angol *Fulton*) éppen ezt tartják az egyetem igazi hivatásának.

A határközi együttműködések a települések természetes vonzásaiból adódnak, amelyeket valamilyen határ (pl. államhatár) választ el egymástól. Tradicionálisnak nevezzük azokat az együttműködéseket, amelyek e határ kialakulása előtt már fennálltak, de az új határ megakadályozza őket. Az ezekben az együttműködésekben részt vevők ún. felzárkózási stratégiákat alakítanak ki (vagyis helyre akarják állítani az egykori helyi-regionális társadalmakat); s ehhez szimbolikus politizálásba kezdenek. Modernnek nevezzük azokat az együttműködéseket, amelyek az új gazdasági és társadalmi változásokra válaszolnak alakultak ki. Ezek az együttműködések a gazdaság térszerkezetének átalakulásával bontakoznak ki, és elsősorban a gazdasági szükségleteket hivatottak kielégíteni. Azokat a magatartásokat, amelyeket ilyen térségekben figyelhetünk meg, túlélési taktikának nevezzük. Ezen azt értjük, hogy ezek a magatartások a gazdasági racionalitás szerint alakulnak (Kozma 2002).

Az 1990-es években megnyíló új európai térségben nyugati intézmények tűntek föl. Hogy kik (voltak), és mire nyújtottak, arról ma még nincs összesített képünk. Egyfajta együttműködés és területi felosztás azonban körvonalazható (északiak az ún. balti köztársaságokban, hollandok a magyar nyelvterületen belül, amerikai egyetemek a Balkánon, a Soros-alapítvány Kelet-Európában). A magyarországi intézmények kihelyezett képzései a Kárpát-medencében e nemzetközi trendbe helyezkednek bele.

Olyan intézmények szerveztek kihelyezett képzéseket, amelyek gyorsabban reagáltak a megváltozott gazdasági és politikai körülményekre; amelyek gyakorlatias képzéseket kínáltak, és amelyek vállalták a még bizonytalan szabályozási környezetet. A nagy hagyományú, klasszikus egyetemek, egyetemi karok rendszerint távoltartották magukat ezektől a vállalkozásoktól (vagy csak oktatóik személyes

vállalásaihoz járultak hozzá). A kihelyezett képzéseket szervezők rendszerint gazdasági, sőt politikai kockázatokat vállaltak. Cserébe szimbólikus és valóságos nyereségeket is vártak: többek közt pozícióik javítását az otthoni felsőoktatási alkukban.

A kihelyezett képzések tanterveket, tankönyveket, oktatókat és vizsgáztatást jelentettek; később pedig a helyben lévő oktatók irányítását és továbbképzését (esetenként a tudományos fokozatszerzést is). Mindez azt a példát idézi, amelyben az egyetemekről kibocsátott ifjú tudorok új egyetemet alapítanak. A másik változatban a kapcsolatokat – kihelyezett képzéseket, oktatói és tananyag cseréket – nem alulról kezdeményezték, hanem eleve magas szinten (az állami törvényhozás vagy a kormányzat szintjén) határozták el. Érdekes módon az ilyen kezdeményezés is organikussá tudott válni, mégpedig 1990 után. A partnerség 1990 után folytatódott, illetve áttevődött az egyéni munkavállalások szintjére. Ebben az értelemben az állami szinten kezdeményezett intézményalapítás is határon átnyúló kapcsolatok létesítője és befogadója.

Támogatók. Az említett nyereségek – amelyekért érdemes akár kockázatot is vállalni – csak akkor érhetők el, ha az új intézménynek stabil és kiszámítható külső támogatottsága van, amely, hogy úgy mondjuk, fizetni tud. Sokszor tüntetik föl ezt tisztán (vagy túlnyomórészt) piaci kérdésnek, holott nem az. Az új intézménynek olyan támogató kell, aki nemcsak anyagi javakat tud megvásárolni (fizetni az órákért, tananyagokért, tankönyvekért, vizsgákért stb)., hanem aki morálisan is fizet (tehát javítja a részt vevő intézmények pozícióit, emeli presztizsét, elismeri szolgálatait, jutalmazza odaadását stb). Ilyen szereplő az új intézmények esetében többnyire az állam. Új intézmények Európa keleti felében valamilyen állami (anyaországi vagy szomszéd országi stb.) közreműködéssel létesülnek akkor is, ha magánintézményi (pl. alapítványi, egyházi stb.) formát vesznek föl.

A költségvetési formára példák a különböző országokban közreműködő más lektorátusok és egyetemi nyelvi intézetek. A költségvetésből részesedés lehet vegyes is (állami költségvetés, tartományi költségvetés és uniós költségvetés együttesen). A helyi-regionális intézmény sem “a piacról” él meg, hanem a területi közigazgatás tartja fenn.

A közalapítványi formában az intézmény fenntartásához az állami költségvetés járul hozzá alapítványon keresztül (esetleg egy másik országban bejegyzett alapítvány formájában). A hosszú vizályokban, amelyek egy-egy kisebbségi anyanyelvű állami egyetem megalapításáért folytak, kezdetben idegen és riasztó volt az az elgondolás, hogy helyette magánegyetemek létesüljenek. Az 1990-es évek közepe óta mégis ez a forma terjedt el az említett konstrukcióban.

A magánalapítványi formára is van példa Európa keleti felében (Soros-alapítvány). A Soros-alapítvány, miközben a térség felsőoktatásából kivonul, igyekszik az általa létrehozott intézményeket non-profit szervezetekké, esetenként akár vállalkozásokká is alakítani, illetve ehhez hozzájárulni. A Soros-alapítvány története azonban bizonyította, hogy a kelet-európai térségben a civil kezdeményezés még nem elég, akkor sem, ha Amerikából kezdeményezik. A példa aláhúzza előző megállapításunkat: az új intézmények fenntartásához állami támogatás kell. A kérdés tehát nem az, hogy ezek az intézmények államiak vagy pedig privátok tudnak-e lenni (nem tudnak), hanem hogy melyik költségvetés támogassa őket.

Kezdeményezők. Új intézmény alapításához azonban mindez még nem elég. Új felsőoktatási intézmények csak akkor lehetségesek, ha valaki vagy valakik ott helyben akarják és tesznek is értük. Őket nevezzük alább “kezdeményezőknek”. Az új intézmények eszerint két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba olyanok tartoznak azok az intézmények, amelyeket kívülről kezdeményeztek. A másik csoportba tartozókat - ezzel szemben - belülről kezdeményezték.

Ha azonban közelebbről is megvizsgáljuk az intézményeket, a kép zavarosabbá válik. Tehát közelebb kell mennünk a helyi elitekhez, a változások hordozóihoz és az ő narratíváikhoz, hogy mérlegelni tudjuk ezt a “kívülről vagy belülről” dilemmát. Minden bizonnyal azt mondhatjuk tehát, hogy a befogadó (szervezet és politizáló elit) nélkülözhetlenül szükséges, még ha nem is elégséges feltétele az új intézmény alapításának és fönntartásának.

Intézmények megalapítása és fönntartása az 1990-es évtizedben olyan alternatív politikai cselekvési terület (egyfajta “politikai aréna”), amelyre azokra léptek, akik – bármely okból – az adott politikai közösség peremén helyezkedtek el. Alább összefoglaljuk az erre vonatkozó eredményeket. Először az intézményeket alapító és fenntartó szervezetekkel foglalkozunk; azután pedig közelebbről is megnézzük, hogy kiket takarnak (foglalnak magukban) ezek a szervezetek.

Az 1989/90-et követő transzformáció folyamán az oktatáspolitikusok két nemzedéke váltotta egymást. Az első hullámban egy reformnemzedék bukkant föl, a második hullámban pedig azok, akik a politizálást már az új társadalmi-politikai viszonyok közt tanulták meg.

Az első nemzedék politikai kultúráját a harmadik utasság határozta meg, aminek nagy hagyományai vannak Közép-Európa XIX-XX. századi történetében (önigazgatás, társadalmi részvétel, népi művelődés, szocialista demokrácia, polgári körök stb.).

- Korábbi tapasztalataik alapján elsősorban arra törekedtek, hogy közösségüket az addig uralkodó társadalomtól (társadalmi csoporttól) markánsan megkülönböztessék.
- Ehhez a törekvéshez használták föl az oktatást is.
- Mivel ez a törekvés nem volt legitim, szimbolikus politikai stílust alakítottak ki.
- Túlélésre játszottak; azaz a nyilvánosságot kirekesztve, a féllegalitásban, szélsőséges helyzetekbe is belebocsátkozva, elvtelennek tűnő kompromisszumokat is vállalva igyekeztek kihasználni a joghézagokat.
- Abban a hatalmi űrben, amely a transzformáció kezdetén a régióban kialakult, létrehoztak egy jellegzetes intézményt: az alulról szervezett, civil kezdeményezésre induló, alternatívan működő intézményt.

A második nemzedék politikai kultúráját már az új társadalmi-politikai viszonyok alakították ki. Kisebbségi törekvéseiket már a nemzetközi szervezetek képviselőivel való folyamatos kapcsolattartás közben foglalmazták meg.

- Az oktatáspolitikusoknak ez a nemzedéke a képviseleti demokrácia szabályai szerint, a nyilvánosság előtt, a nemzetközi jog alapján igyekszik közössége (választói) érdekeit képviselni, vagyis a közössége sérelmeit mint jogi diszkriminációt, szociális egyenlőtlenséget vagy gazdasági elmaradottságot fogalmazza meg.
- Így alakul ki a helyi-regionális politizálás instrumentális stílusa, amely azonban - a térség társadalmi-politikai fejlettségének megfelelően - még mindig szimbolikus stílussal keveredik.
- Az oktatáspolitikusok második nemzedékének jellegzetes stratégiáját fölzárkóztatásnak neveztük el, mivel a nyilvánosság legitim politikai színterein mint jogilag az országos politikussal egyenlő fél próbálja közössége érdekeit érvényesíteni.

- A társadalmi integrálódását hivatott szolgálni az oktatás is (integráció a szeparálódás útján). Ennek a politizálásnak a jellegzetes eredményei a fokozatosan önálló, államilag elismert és fenntartott, nyelvileg elkülönülő alternatív (kisebbségi, regionális stb.) oktatási rendszerek.

Alapítók és fenntartók. Az alapítók /fenntartók egyik jellegzetes csoportja a nemzetiségi /kisebbségi szervezetek. Közreműködésük számos esetben kimutatható, szerepük kulcsfontosságú lehet, de mindenképp színezi a palettát.

Tipikus példa, amikor egy nemzeti közösség szervezete kulcsszerepet játszik abban, hogy területén új, saját intézmény születhessen. A hasonló példák a leginkább ismertek előttünk, főként a Kárpát-medencéből. A nemzetiségi / kisebbségi szervezetek azonban akkor is megkerülhetetlenek, ha nem ők az intézmény alapítói vagy tulajdonosai. Politikai hátszelet, illetve védő ernyőt képesek biztosítani olyan esetekben is, amelyekben mások az alapítók vagy fenntartók.

Az alapítók / fenntartók másik jellegzetes csoportját az egyházak alkotják. Szerepük elsősorban Európa keleti felének intézményi alapításában meghatározó. Az, hogy az egyházak túl tudták élni a kelet-európai politikai rendszereket, döntő fontosságúnak bizonyult az új intézmények alapítása során.

Egyben jellegzetesen árnyalja ezeket az intézményeket, megkülönböztetve őket Európa nyugati felének hasonló intézményeitől. Az egyház megkerülhetetlen akkor is, ha nem épp ő az alapító és /vagy intézményi tulajdonos. Még a deklaráltan piaci orientációjú intézmények alapításában és fenntartásában is közreműködnek. Ez egyúttal arra is utal, hogy az önmeghatározás – állami vagy magán, közszolgálati vagy üzleti jellegű – Európa keleti felében igen bizonytalan, sőt aktuálisan is változó.

Számos új intézmény alapítása és fenntartása esetén alapítványi konstrukcióval találkozunk (magán- és /vagy közhasznú alapítványok). Ezek a szervezetek részben magukban foglalják, tehát át is fedik a többi közreműködő szervezetet. Részben azonban önállóan működnek közre az intézmények megalapításában.

Ez az eset a Soros-alapítvánnyal. Az alapítvány legnagyobb szabású és nemzetközileg is ismertté vált kezdeményezése a budapesti Közép-Európai Egyetem (CEU). Az alapítványi konstrukció annyira jellegzetes a regionális vonzókörű intézmények fejlesztésében, hogy itt meg kell említenünk a tiroli régió határon túli *Tiroler Zukunftstiftung*-ját, amely az osztrák oldal regionális intézményfejlesztésében működik közre.

Európa keleti és nyugati felének intézményfenntartói tekintetben jellegzetesen különböznek egymástól. A nyugati félben működő alapítványok – főként ha közcélúak – részben vagy főként az EU-támogatások megszerzésére, főlvetelére és újra elosztására szolgálnak. Európa keleti felében, minthogy ilyen támogatások még nincsenek (vagy nem jellemzők), a határon átnyúló állami támogatások fogadására (is) szolgálnak. Az alapítványi konstrukció éppúgy megkerülhetetlennek látszik ebben a régióban 1990 után, mint például az egyházak említett közreműködése.

Gazdasági vállalkozások, profitorientált szervezetek szintén közre szoktak működni intézményalapításkor, amint ezt számos nyugati példa bizonyítja. Ezek közé tartozik például a multinacionális vállalatiok belső továbbképzése, virtuális egyetemi vállalkozások, az EU által támogatott, a regionális fejlesztést célzó oktatási-szakképzési intézmények, az ún. egyetemi vállalkozások és vállalkozói egyetemek.

Európa középső és keleti felének intézményalapításaiban és fenntartásaiban azonban egyelőre nem a magán- és a gazdasági szféra a domináló, hanem az – alapítványi, egyházi, önkormányzati vagy kisebbségi politikai szervezetek közvetítésével érkező – állami támogatások. Az állami támogatás akkor is nélkülözhetetlen, ha nem kifejezett és nem is deklarált. A hasonló kezdeményezésű alapítványi támogatások kísérletei, hogy magánvállalkozásként önmagukat tarthassák fenn, jól mutatja ezt. Az

önfenntartó (felső)oktatási vállalkozásokhoz ugyanis kormányzati megrendelések kellene, mivel az oktatási intézmények túlnyomó része költségvetési pénzből gazdálkodik.

A helyi elit. A helybeli (lokális /regionális) elit az a csoport, amelyen rendszerint áll vagy bukik a helyi intézmény. Ők alkotják az érdekképviselőket, az egyházi szervezeteket, valamint a különböző alapítványok kuratóriumait. Az intézmény kezdeményezője és megalapítója a lokális /regionális elit; annak az a része, amely az oktatási intézményben találja meg politikai mozgásterét, beleszólását a regionális /lokális döntéshozatalba.

Ennek a regionális /lokális elitnek a fontosságtudatát és hatalmi súlyát azok a tömegigények adják, amelyek a felsőfokú továbbtanulás iránt fogalmazódnak meg a helyi /regionális társadalom tagjaiban. A térségben élők közül mind többeknek – ez alkotja a felsőoktatási expanzió társadalmi bázisát – kezd fontossá válni a középiskola utáni továbbtanulás. Ezt a társadalmi igényt jeleníti meg és képviseli politikai síkon a lokális /regionális elit. A mögöttük álló, számban (arányban) növekvő súlyú továbbtanulásban és elhelyezkedésben érdekeltek adják meg ennek a lokális /regionális elitnek a hatalmi súlyt, nyomatékot.

E továbbtanulási igények - mint fentebb említettük – összeszővődhetnek egy-egy kisebbség sajátos igényével (anyanyelv használata, politikai érdekképviselő stb.). Ez megerősíti a regionális /lokális elit mögötti hatalmi nyomatékot. Ekkor egyszerre képviseli azokat, akik tovább akarják taníttatni gyerekeiket és azokat, akik jogaikat akarják gyakorolni. Az új intézményalapításnak ez sajátos politikai hátszerele ad.

A továbbtanulási igények és a szabad joggyakorlás továbbá összekapcsolódhat a lokális / regionális fejlesztés igényeivel is. Elkkor a lokális /regionális elit mindazokat képviseli, törekvéseiket megjeleníti, akik tovább akarnak tanulni, tanulói jogaikat gyakorolni, valamint bekapcsolódni a helyben és a környéken meginduló gazdasági stb. fejlesztésekbe. A lokális /regionális elit mindezeket a törekvéseket az új intézmény felé irányítja, az intézmény válik a politikai törekvések centrumává és helyszínévé. Ez adja az új intézményeknek a sajátos politikai fölhajtó erőt.

A lokális /regionális elit legnagyobb politikai mozgástérrel és döntési hatalommal rendelkező tagjai az önkormányzati (helyi-regionális törvényhatósági) vezetők (polgármesterek, képviselők, bizottsági elnökök stb.). Nélkülük nem jöttek volna létre, vagy ha megszülettek volna is, nem tudnának működni az új intézmények.

Ennek karakterisztikus esete az a polgármester, aki megfogalmazza a településen élők igényét egy felsőoktatási intézmény iránt, megkeresi a megnyerhető és oda vihető intézményt, megalapítja annak kihelyezett tagozatát, és gondoskodik a tagozat fennmaradásáról. De még azokban az esetekben is, amikor az intézmény deklarálja az önállóságot és privát jellegét, a helyi hatalmi képviselő(k) közreműködése nélkülözhetetlennek bizonyul (lakásokat adnak a tanároknak és épületeket új meg új karoknak; gondoskodnak elhelyezésről, utcanevéről, alkalmazásokról. A helyi /regionális hatalom képviselői nélkül nincsenek új intézmények (ami összefügg egyben az állami finanszírozásra való rászorultsággal is).

A lokális /regionális elit fontos csoportjai továbbá mindenütt a helyi értelmiségiek. Kritikus tömegük nélkül a polgármestereknek és más önkormányzati vezetőknek nincs meg a mozgásterük; nem kivitelezhetik intézményalapítási és működtetési szándékukat. Ez az értelmiség mintegy "háttér" a polgármestereknek. Meglétük vagy a feladathoz való fölnövesztésük valamennyi intézményfejlesztés egyik feladata.

A tanárok azok, akik megindítotják a fejlesztést. Az egykori elődintézményben végzetek csoportja - illetve közvetlen leszármazói vagy mintájukat követők – találják ki az intézmény alapítását. Számos történet fordulópontja éppen az, hogyan sikerül megteremtteni azt a kellő képzettséggel rendelkező értelmiséget, amellyel a helyi felsőoktatásnak neki lehet vágni.

Ha a megfelelő értelmiségi csoport nincs jelen, oda kell hozni és le kell telepíteni őket. Erről szólnak a tagozatkihelyezések: csak ott lehet kihelyezett képzéseket kezdeményezni, ahol valamilyen szakértelmiség már helyben megvan. Éppen ezért lép közbe a városi önkormányzat, hogy lakást adjon az oda

települőknek. Minden új intézmény esetében kulcskérdés a megfelelő szakértelmiség jelenléte. (Szélsőséges esetben, mint pl. a trentói egyetem alapítás, többek közt lakossági zendüléshez és a karhatralom kirendeléséhez is vezethet).

Az 1970-es években, amikor az ún. közös középiskolázás fejlesztése volt soron, a tervezők egyik kedvenc szempontja az volt, hogy a térségben, ahová intézményt javasoltak (vagy ahol intézményt akartak indítani), vajon megvan-e a szükséges "szellemi potenciál". Ezen a szakértelmiségiek egy ún. kritikus tömegét értették: azokat, akiket később be lehetne majd vonni a leendő intézmény oktatói karába. (Kozma, Iskola és település)

A gazdasági elit tevékenységük csupán közvetve fedezhető föl, vagy inkább a háttérben következtethetünk rájuk.

Többek közt mint azokra, akik az ún. helyi /regionális munkaerő-piacot jelentik; vagy azokra, akik a költségvetésen kívüli támogatásokat biztosítják; továbbá azokra, akik felsőfokú szakmai képzéseket rendelnek meg vagy segítenek ilyeneket megszervezni. Így következtethetünk – áttételesen – a helyi-regionális gazdasági vezetők közreműködésére olyan esetekben, ahol felsőfokú gazdasági képzés indul. A gazdasági elit – helyi kisvállalkozók, közép vállalatok menedzserei – Kelet-Európában az 1990-es években sokkal inkább saját egzisztenciájának megteremtésével volt még elfoglalva, semmint hogy közvetlenül bekapcsolódhassék az intézményalapításokba. Ott teszi meg, ahol az egyetem regionális gazdaságfejlesztési igényként keletkezik, ekként fogalmazódik meg.

Az 1990-es évek végének sajátos fejleménye, hogy a helyi-regionális elit esetenként szövetséget köt a fejlesztésben ugyancsak érdekelt szakértelmiségiekkel, akik az országos politikába vannak bevonva (esetleg a többségi nemzet tagjai). Ez a folyamat fölgyorsítja az új intézmény konszolidálását.

Ez nem alkalmi megoldásnak bizonyul, hanem egyfajta "stratégiának", amely spontán módon indult, de fokozatosan tudatossá válik. Ameddig ez nem következik be, addig az új intézmény belépése, megszervezése az országos felsőoktatási rendszertől elszeparált oktatás irányába vezet. Ha viszont bekövetkezik, az új intézmény beilleszkedik a felsőoktatás országos hálózatának bővítésébe.

A változások hordozói

Szerepek. Ahhoz, hogy adott helyen és megfelelő időben új intézmény születhessék, nemcsak megfelelő föltételek kelljenek, hanem olyan valaki is, aki intézményt kezdeményez, alapít és fönn is tart. Ő a "változás hordozója" (*change agent*). A változás hordozójának egyik szerepe az, hogy érzékelje és kitapintsa az igényeket.

A változás hordozója az intézmény alapítását mint helyi (regionális, kisebbségi stb.) önmeghatározást interpretálja. Az intézmény alapítása mint állampolgári joggyakorlás és mint a foglalkoztatási gondok enyhítése (megoldása) is értelmezhető. A változás hordozója fogalmazhat nagyon is ideológiakusan. Ezt az ideológiát kombinálhatja aztán a foglalkoztatási gondok, a regionális együttélések és az európai fölzárkózás igényeinek kielégítésével. Az intézmény alapítását mint a regionális fejlesztés eszközét is interpretálhatják.

Az önmeghatározás kényszere valamennyi eset politikai vezérmotívuma; meghatározza, befolyásolja a többi motívumot. Az iskolafejlesztések követelése - mint a közösségi önmeghatározás terepe és mint az önmeghatározás kifejeződése, illetve kialakításának eszköze (kutatásunk szűkebben vett tárgya) - csak akkor érthető meg, ha az önmeghatározás kényszere szempontjából nézzük. A stratégiaválasztásokat is az önmeghatározás szükségletéből érthetjük meg leginkább. A közösségi politizálás sem értelmezhető azonban önmagában - a közösségi vezetők egyéni törekvéseiként -, hanem csak akkor, ha egy közös válsághelyzetre (az önmeghatározás szükségletére) adott válaszként fogjuk föl.

Ha a közösség politikai vezetői fölismerik ezt a kihívást és "zászlójukra tűzik" az önmeghatározás követelményét, akkor beszélünk ún. identitáspolitikáról (az identitásról mint elérendő politikai célról). Ha a közösségek nem más közösségekkel keresik az azonosságukat, hanem elsősorban egy bizonyos területtel, akkor területi önmeghatározásról beszélünk. Amikor a közösségek egy bizonyos nyelvvel határozzák meg önmagukat, akkor nyelvi önmeghatározásról van szó. Amikor egy nemzetek tagjai az előttük járókkal azonosítják magukat - vagy éppenséggel nem azonosulnak az előttük járókkal, hanem szembefordulnak és szakítanak velük -, akkor pedig a nemzetközi önmeghatározás problémájával állunk szemben (nemzedékváltás).

A változások hordozójának másik szerepe az, hogy a helyi-regionális politika kérdéseként exponálja, ekként jelenítse meg és ezen a politikai szinten képviselje ("tematizálja") az új intézményt.

Egyik klasszikus példában (Viadrina Egyetem, Odera-Frankfurt) egyszerre több szinten is sikerült az új intézménynek ez a "tematizálása", vagyis politikai kérdésként való megjelenítése. Az egyetem a lokális politikában játszik szerepet, amennyiben a helyi kultúrtörténelmi tudatot rehabilitálja. Tartomány szinten mint a keleti elmaradottság új típusú felszámolásának lehetősége jelenődik meg. Országos szinten az Odera-Neisse határ elismerésének és egyben a "légiesítésének" igényét célozza meg. Európai szinten a fölzárkózás, a keleti bővítés és a német-lengyel megbékülés szimbólumaként interpretálható. Nemzetközi egyetemi körökben pedig mint az új évezred jellegzetes egyetemi modelljét "adják el".

Más változást hordozók talán kevésbé gazdagon, de hasonlóképp több politikai szinten jelenítik meg az intézményt, amelyet kezdeményeztek. Így például képviselve van a városi politika színterén, valamint úgy is, mint "határon túli" probléma, és szerényebb méretekben bár, de mint a regionális politika problémája. Másutt egyszerre van képviselve mint a térség politikai kifejeződése, mint kisebbségpolitikai kérdés és – ehhez képest némileg halványabban bár, de nyilvánvalóan – mint felekezeti politikai kérdés is. Esetleg mint a regionális fejlesztéspolitika szükséglete interpretálódik, de azért érzékelhetően megfogalmazódik a közösségi identitás megőrzéseként is. Meg lehet jeleníteni az új intézményt mint az "ideológiák háborúját" is (fölkészítés a piacgazdaságra az egykori tervgazdasággal szemben és a nyílt társadalomra a zárt társadalmakkal szemben).

A változások hordozójának harmadik szerepe, hogy fölmérje az intézményalapítás "egzigenciáit" (környezetét: föltételeit és korlátait). Az intézményalapítás kellő idejének kiválasztásáról már szoltunk. Abban az ex lex állapotban, amely a totális politikai rendszerek összeomlását, a szovjet hatalom visszahúzódását jelentette Kelet-Közép-Európából, az ilyen politikai "tesztelések" rendszeresek voltak.

A változás hordozója sokszor végez ilyen politikai "tesztelést"; az intézmény alapítását is ennek szánja. Lehet ez a többségi társadalom, a politikai *establishment* vagy a kormányzat tűrőképességének hosszadalmas "tesztelése".

A változások hordozójának negyedik szerepe pedig az, hogy "eladja" az intézményalapítást a helyi-regionális társadalomnak. Vagyis úgy interpretáljon egy-egy intézményalapítást, mint ami az adott társadalom megfelelő csoportjainak szükségleteit elégíti ki.

Sokoldalúan elemezhető az új intézmények elfogadtatása a helyi, regionális és országos politikai és véleményalkotó csoportokkal. Az aradi Vasile Goldis Nyugati Egyetem például elsősorban mint az új gazdaságpolitikának való megfelelés, az arra való fölkészülés szükséglete van megjelenítve. Nevében is tükröződik egyúttal a Nyugat felé történő művelődéspolitikai tájékozódás. Üzenet a történetileg orientált lokális értelmiségnek is (Vasile Goldis képviselői tevékenységére utalva). Mindkét utóbbi üzenet elsősorban az erdélyi román értelmiség idősebb csoportjainak (pl. a szülőknek és gondviselőknek) szól. Az intézmény azonban nagyon is megjelenődik a városi politika színterén (így a városnak végre csakugyan egyeteme lett, méghozzá a többségi társadalom nyelvén). Újabb üzenet, hogy mindez egyfajta látens toleranciával társul a helyben együtt, illetve a közeli határon túl élő magyar kisebbséggel szemben. Mindez akkor válik érthetővé, ha mellé tesszük az alapítót: a fordulat előtti Románia nomenklaturájának markáns képviselőjét, aki korábbi kapcsolatait fönttartva és fölélesztve jelenleg "a Nyugattal" és "az új rendszerrel" kívánja elfogadtatni magát.

Szerep megvalósítók. Hogy ki tölti be ezt a sok rétvű szerepet, az igen változatos és eltérő. Mindenképp a fönt körülírt lokális-regionális elit tagja – de nem szükségszerűen ennek az elitnek a formális vezetője. Ezért a szerep betöltője, megjelenítője külön is tanulmányozandó. Magatartásuk jellegzetes közös vonásait a következőkben foglalhatjuk össze

A változások hordozója ún. “karizmatikus” személyiség; a másokra gyakorolt személyes hatása (erős vonzások – erős taszítások, mindenekelőtt az affektív szférában) – szűkebb vagy tágabb körökben is érzékelhetők.

A változások hordozója autokratikus vezető: egy személyben határoz, dönt és cselekszik (jellegzetesen nem demokratikus vezetői magatartás), a kellőnek ítélt pillanatban (esetleg annak mint kihívásnak a hatására). Elhatározásaihoz, döntései elfogadásához általában sikerül többséget maga mögé gyűjtenie (addig küzd elhatározásaiért, amíg el nem fogadtatja vagy ameddig az ellenzőkkel szemben többséget sikerül megnyernie). Személyes döntéseihez utóbb demokratikus úton (látszattal) többséget tud szervezni; ezzel és ezért a változások hordozója szavakban a demokrácia elkötelezettjévé válik.

A változások hordozója jellegzetesen hálózatépítő: igen széles körű kapcsolatokkal, társadalmi beágyazottsággal rendelkezik (elszigetelt és egy személyű döntései ellenére). E kapcsolatrendszer arra tudja fölhasználni, hogy előzetesen bemérje döntéseinek várható hatásait. A kapcsolatok tartósságát (ún. gyöngye kapcsolatok) eddigi döntéseinek elfogadtatásán méri le. E kapcsolatrendszer nem döntéseinek meghozatalában, hanem azok elfogadtatásában segítik őt.

A változások hordozója az új intézmények alapítástörténetében láthatatlan, legalábbis mint a változás hordozója rejtőzködik, nem tárja föl önmagát. Ezért a változás hordozóját nehéz azonosítani. Akit megtalálunk, rendszerint egyfajta “szóvivő”, aki a karizmatikus vezetőt mintegy “ritualizálja”. Közelébe férközni, motívumait megismerni, “káertyáiba bepillantani” az intézményalapítás tanulmányozásának legnehezebb kérdése, és csak ritka pillanatokban sikerül.

A változásnak nem egy, hanem több hordozója van; a szerep, következésképp annak betöltése egyfajta hierarchiába rendeződik és így is írható le (vö. “szóvivő”, “kivitelező” stb.). Számos, a változásnak elkötelezett, a saját körében változásmenedzsernek bizonyuló szereplővel találkozunk. S bár a változások valódi hordozói rendszerint rejtve maradnak, mindez mégis teszi, hogy maguikról a változokról képet alkothassunk.

*

Az új intézmények Európa középső és keleti felében az 1989/90-es fordulat szülöttei. Az új neoliberális felsőoktatási politika a helyi-területi kezdeményezések szabadságát, egyúttal a felsőoktatás privatizálódását jelentette. Akik a történelmi pillanatot (az ún. első hullám) elszalasztották, máig a megalakulással küszködnek (az ún. második hullám problémái).

A helyi-regionális elit akkor sikeres, ha állami jogosítványokat szerzett, egyúttal azonban bírja a helyi társadalom meghatározó csoportjainak támogatását. Intézményalapítási törekvéseiket a politikai színtéren mint közösségi jogvédelmet vagy/és mint regionális fejlesztést jelenítik meg. Utóbbi esetben az országos oktatáspolitikai támogatását is elnyerheti

A változás hordozói karizmatikus, de rejtőzködő egyéniségek. Vállalják a kezdeményezéssel járó kockázatot, és előző sikereikre építenek. Ezzel többségi támogatást nyernek, és intézményüket a demokratikus politikai környezetben is el tudják fogadtatni.

Hivatkozások

- Fulton O. et al eds (1979) Felsőoktatás és munkaerő tervezés. Budapest: Felsőoktatási Kutató Központ
- Jones R H. (2000) Educating for an Open Society. The Hague: Scientific Council for Government Policy (Illés P. et al fordítása)
- Kozma T (1987) Iskola és település. Budapest: Akadémiai
- Kozma T (2002) Határokon innen, határokon túl. Budapest: Új Mandátum
- Kozma T (2003) Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Budapest: Oktató Kutató Intézet

Ajánlott irodalom

- Fernandez-Armesto F 2001 A jelenkor története. Budapest: Athenaeum-2000, Pannonica
- Kozma T. ed. (2001) "Oktatás, politika, kutatás" Educatio 10, 1: 3-124 (tematikus szám)
- Lipset, S. M. (1988, 1995) Homo politicus. Budapest: Osiris
- Radó P. (2001) Transition in Education. Budapest: Open Society Institute

A felsőoktatási intézmény

A könyv második részében a felsőoktatási intézménnyel – főiskolával vagy egyetemmel – foglalkozunk. A főiskola, de különösen az egyetem kicsit még ma is zárt világ – különösen az, ha klinikák, gyakorló iskolák vagy mintagazdaságok stb. is kapcsolódnak hozzá. Ebben a részben arra törekszünk, hogy ebbe a zárt világba behatoljunk.

Ennek a mindmáig kissé ismeretlen világnak a megismerésekor úgy járunk el, mint az egykori fölfedezők. Megfigyeljük a “campus népét” (egyesek metaforikusan “törzseknek” is nevezik őket), rögzítjük sajátosságaikat, leírjuk szokásaikat és megpróbáljuk megérteni a gondolkodásukat, cselekedeteik rugóit. Vagyis tanulmányozzuk a campuslakók kultúráját, ahogy a szociálintropológusok teszik; vagy az “életvilágát”, ahogy a fenomenológiai társadalomkutatók szokták.

Az első csoport, akikkel megismerkedünk, a **hallgatók**. A campus, ahol találkozunk velük, nem más, mint az intézmény területe. Az 1960-as évek diáklázadásai óta nagy változásokon ment át a campus (és benne, rajta a hallgatók világa is). Ezt a változást mutatjuk be azzal, hogy szembeállítjuk a lázadók campusát az új menedzserizmus egyetemi világával.

Hallgatók persze sokfélék lehetnek – orvosok, jogászok, bölcsészek, közgazdászok, mérnökök és így tovább -, bennünket azonban egyik csoportjuk különösen is érdekel: a **pedagógusjelölteké**. A pedagógus a modern világban mindenütt a legnagyobb értelmiségi foglalkozási csoport. Megvizsgáljuk, hogyan választják a fiatalok ma a pedagógus pályát, hogyan “hangolódnak rá” (pályaszocializáció), és hogy milyen konfliktusokkal jár az, amikor a felsőoktatásból átlépnek munkahelyükre, az iskolába.

A második csoport, akikkel a campuson “találkozunk”, természetesen az **oktatók**. Hagyományosan három szerepben szoktuk látni őket: a tudós, a tanár és a hivatalnok szerepében (mások szerint a harmadik jellegzetes szerepük inkább a “szolgáltató”). Miközben ezeket a szerepeket tanulmányozzuk, megérthetjük az oktatók konfliktusainak természetét is.

A harmadik csoport a campuson a **kutatóké**. Nemcsak a főiskolákon és az egyetemeken “fordulnak elő”, de ott találkozhatunk velük leggyakrabban. Ebben a fejezetben azonban nemcsak magukról a kutatókról beszélünk, hanem a tudomány természetrajzáról, valamint a tudományos munka irányításáról (amit tudománypolitikának hívnak).

A negyedik csoport a campuson az **adminisztrátorok és menedzserek** csoportja. . Azt adminisztrátort kevesebbet szokás emlegetni; gyakrabban foglalkoznak a “menedzserekkel”. Ebből a fejezetből megérthetjük a kettő közti különbséget, és azt is, hogy miért emlegetik az adminisztrátort kevésbé, a menedzsert pedig jobban. Kettejük váltakozása a főiskola vagy egyetem átalakulásával van szoros összefüggésben.

Még egy csoporttal találkozhatunk a campuson: a **munkavállalókkal és munkaadókkal**. A munkavállalók maguk a hallgatók – de új, más szerepben. A munkaadók is megjelennek a campuson, mintegy keresve (“vadászva”) a munkavállalókat. Ez a megközelítés jobban érthetővé teszi, hogy a felsőoktatásból a munka világába nem egyenes út vezet, sokkal inkább szerpentinek. Akkor leszünk sikeres munkavállalók, ha már bizonyos gyakorlatunk van a hosszabb-rövidebb idejű munkavállalásban, amit hallgató

korunkban – sőt, az előtt is – el kell kezdenünk.

Ezt a fejezetet egészíti ki a felsőoktatási intézmény “regionális elemzése”. Az intézményt és környékét vizsgálva megismerkedhetünk egy manapság sokat emlegetett fogalommal és szervezeti formával: a **regionális egyetemmel**. Ez az az intézmény, amely nemcsak az egyetemek és főiskolák országos hálózatának a tagja, hanem egyúttal régiójának a szükségleteire is választ keres. Így válik az egyetem vagy főiskola a regionális fejlődés egyik kulcsfontosságú intézményévé.

Ebben a fejezetben a főiskolát, egyetemet a maga egészében nézzük. Az összbemutatóra figyelünk, ami miatt egyik intézményben kezdettől otthon érezzük magunkat, a másikon viszont mindvégig idegenek maradunk. Próbáljuk megérteni az intézmény világát. “Megérteni egy intézményt” – ez pontosabban azt jelenti, hogy jelentéseket társítunk hozzá: a városhoz, az egyetem vagy főiskola környékéhez, az épületekhez, a nevekhez, a logókhoz. Ezt a tevékenységet, amelynek során “megértjük” a főiskolát vagy egyetemet – megkíséreljük elmondani, mit jelent nekünk az *alma mater* – *hermeneutikának* nevezzük. A következőkben tehát a felsőoktatás (a felsőoktatási intézmény) hermeneutikájáról lesz szó.

Mi a hermeneutika?

Szövegértés. A hermeneutika eredetileg szövegértést jelent. Azoknak a szövegeknek a megértését nevezték így, amelyek egy-egy közösség életében döntő fontosságúak voltak. A legkézenfekvőbb “hermeneutika” maga az olvasás: az ti., hogy elolvassuk a szöveget, és hogy értelmet fűzünk hozzá (meg is értjük). Ilyenformán az olvasást tekintjük a hermeneutika legegyszerűbb modelljének. A hermeneutikai törekvések – bármennyire elvontak, áttételesek és bonyolultak lettek is a történelem folyamán – valójában mind elrendezhetők az olvasás mintájára (amint ezt pl. az “iskolátlanító” *Ivan Illich* szép könyve mutatja).

Az egyik törekvés, amelyet hermeneutikainak szokás nevezni, a szöveget állítja érdeklődése központjába.

Ahhoz, hogy értsük, ami rögzítve van, meg kell találni, föl kell fedezni, ki kell választani a megfelelő szövegeket. A megfelelő, eredeti, hiteles és érvényes szöveg megtalálása hosszú időn át uralta az európai (és nemcsak az európai) törekvéseket. Az igazi, üzenetet hordozó szövegek kiválasztása és rögzítése (*kanonizálás*) és megkülönböztetése a jelentéseket nem hordozó, ezért megőrzésre és megfejtsékre érdemtelen szövegektől a tudósi hivatás egyik főadatává vált (szent szövegek hiteles megőrzése, adománylevelek hiánytalan átmentése, törvények írásos rögzítése).

Mivel nem minden szöveget sikerült eredeti formájában megőrizni, az eredeti formát helyre kellett állítani, rekonstruálni. Így a szöveg került a kutatás középpontjába; a szöveg közvetítette és hitelesítette a valóságot. A kutatás számára a szöveg maga a kutatandó valóság. Az európai gondolkodásnak ez a hagyománya vezetett a *narratíva kutatás*ig és a *posztmodern filozófia* kapcsolódó törekvéseihez.

Gadamer szerint a szöveget akkor értjük meg, ha nemcsak szubjektív jelentéseket fűzünk hozzá (ami tőlünk származik), hanem olyan értelemmel ruházzuk föl, amely az eddigi hagyományokból fakad. “Magát a megértést nem annyira a szubjektivitás cslekedeteként, hanem egy hagyománytörténetbe való bekerülésként kell elgondolni, amelyben múlt és jelen szüntelenül közvetítődik.” (Fenyő 2001)

A “posztstrukturalizmus” eredetileg a pszichológiában (*Foucault*), a társadalomtudományban (*Derrida*) és a filozófiában (*Lyotard*) indult. A tudományos megismerést a (társadalmi) megismerés sajátos formájaként írták le, amelynek során nemcsak megismerjük, hanem mintegy újra alkotjuk a valóságot. A valóságnak ez az újra alkotása – a tudományos megismerés során – nem konszenzusos, hanem konfliktusos formában történik, amennyiben a valóság a különböző (szembenálló) megismerők *diskurzusaiban* (szövegeiben, narratíváiban) kel ismét életre.

A másik törekvés, amelyet hermeneutikainak neveznek, a megértéshez (“értelmet adás”, “értelemmel való fölruházás”) kapcsolódik. Ma számos irányzatát divatos hermeneutikainak nevezni. Példaként csupán néhányat említünk.

Saussure genfi nyelvész arra hívta föl a figyelmet, hogy a beszéd (*parole*) hangokból és a hozzájuk fűződő jelentésekből áll. A nyelvészet főadatának a kettő megkülönböztetését, a hangokhoz fűződő jelentések törvényszerűségeit tartotta.

Schütz (fenomenológiai társadalomkutatás) a társadalmi jelenségek és mögöttük a társadalmi lényeg kettősségére mutatott rá. A fenomenológiai társadalomkutató célja, hogy a jelenségek vizsgálatától a társadalmi lényegig jusson, azt ragadja meg.

George Mead a társadalmi interakciókat kutatva többek közt arra jött rá, hogy kommunikáció nem egyszerűen egyének közt folyik. Az interakciózó egyén (csoport) föltételezi azt, akivel kapcsolatba lép, és e föltételezett képen keresztül jut el az üzenete a célzotthoz (*szimbolikus interakcionizmus*).

Garfinkel a pozíciókat és szerepeket vizsgálja, amelyeket az interakciózók elfoglalnak, amikor kapcsolatba lépnek egymással. A kommunikáció sikeres vagy sikertelen aszerint, hogy e pozíciókat és szerepeket betöltők miként azonosították egymást (*etnometodológia*).

A hermeneutika mint a megértés tudománya és művészete válik az 1970-es évektől kibontakozó *kvalitatív társadalomkutatások* elméleti háttérévé.

Tanulságok. Mit tanulhatunk a föntiekből a felsőoktatás kutatásában? A legfontosabb tanulságokat a következőkben foglaljuk össze.

- A “társadalmi valóság” – vagy annak bármely szegmentuma, részlete (pl. a felsőoktatási intézmény, szervezet, létesítmény stb.) – fölfogható szimbólumként. Eszerint a társadalmi valóság minden eleme jelent valamit, rámutat valamire. A megismerő föladata nemcsak az, hogy ennek a jelenségvilágnak a törvényszerűségeit leírja, hanem az is, hogy a jelentését megértse.

A jelentésekhez önkényesen, szabadon választunk hordozót, jelet. Rajtunk múlik például, hogy milyen jelet alkalmazunk a forgalmi veszély jelzésére. A jelnek nincs köze a jelentéshez; a jelentés társadalmi megállapodás kérdése.

A szimbólumok – ettől eltérően – tartalmas jelek. Nemcsak kiválasztjuk őket egy üzenet hordozására; hanem egyben ők maguk az üzenet is. A főiskola épülete azt a célt szolgálja, hogy benne otthon találjanak a hallgatók. De az, hogy a város főterén ad otthon nekik, egyúttal azt is jelenti, hogy ezek a diákok ebben a városban, e város szívében vannak igazán otthon; mintegy “elfoglalták” ezt a várost..

- Az ilyen belemagyarázások a jelenségekbe – egy-egy épületbe, névbe vagy logóba – a mi konstrukcióink. Mi adjuk ennek vagy annak a jelenségnek ezt vagy azt a jelentést. A főiskola épületének, nevének, logójának stb. attól van jelentése, hogy mi beleértjük, belemagyarázzuk. A jelentés adása szubjektív, emberi. Rajtunk múlik, akik megérteni véljük az üzenetet.

Nemcsak megértjük az üzenetet, hanem befogadjuk, átéljük. Nemcsak kognitív aktusról van szó, hanem olyan megértésről, amelybe az ember affektív, emocionális erőit is igénybe veszi. Vagyis a jelentés hozzáadása a jelhez egzisztenciális aktus. Egész személyiségünk részt vesz benne.

- Hiába tulajdonítunk azonban jelentést egy épületnek, névnek vagy logónak, ha ezt csupán mi értjük így. Valódi üzenet akkor lesz belőle, ha többen értik ugyanúgy. A társadalmi jelenségnek jelentést tulajdonítani nem egyéni aktus, hanem közösségi. Minden közösségre jellemző, hogy minek milyen jelentést tulajdonít: min mit ért, mit hogyan ért félre.

Nem is lehet másként. A csak nekem szóló individuális üzenet nem nevezhető üzenetnek (inkább ráébredésnek, megvilágosodásnak, aha-élménynek). Az üzenet többeknek szól. Az épület, a név, a logó

csak akkor “üzen”, ha az egész közösség hasonlóképp érti. Az épületnek, névnek, címernek, pecsétnek, ereklyének tulajdonított jelentés közösséget formál.

A felsőoktatás hermeneutikája azt a közösséget akarja megérteni, amely az intézményt körülveszi. Azt tárja föl, hogy miért tulajdonít jelentéseket a közösség a felsőoktatásnak, és milyen jelentéseket tulajdonít neki. Ez az első lépés afelé, hogy a felsőoktatást befogadó, megalapító, támogató és fölhasználó közösséget megértsük.

Szimbólumok és üzenetek

Attól a közösségtől, helyi vagy regionális társadalomtól függően, amely a felsőoktatást körülveszi, az intézmény számos vonatkozása válhat szimbolikussá. Ezen azt értjük, hogy a székhely, az elhelyezés, az épület, az elnevezés stb. mind hordozhat olyan jelentést, amely önmagán – az adott felsőoktatási intézményen – túlmutat. Mégis találunk bizonyos törvényszerűségeket abban, hogy a környező társadalom és egyes csoportjai minek tulajdonítanak különös jelentőséget, és hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak az intézmény székhelyének vagy épületének. Alább mutatóban említünk ebből a gazdag értelmezésből néhányat. A példák, amelyekre hivatkozni fogunk, elsősorban az új intézmények alakulásának vizsgálatából, illetve folyó intézményi átszervezések megfigyeléseiből származnak (Kozma et al 2003).

Az intézmény székhelye. Az egyetem, főiskola, kollégium, könyvtár mindig szellemi központ volt, amely gyakran városközpontokban alakult ki. Ennek nyilvánvaló gazdasági (közlekedési, infrastrukturális) okai voltak, de amellett természetesen társadalmi és politikaiak is. Arról már kevesebbet szokás beszélni, hogy új intézmények székhelyének kiválasztásánál milyen megfontolások játszanak szerepet; és hogy akik a döntéseket meghozzák, milyen jelentőséget tulajdonítanak a székhely megválasztásának (illetve hogyan magyarázzák meg utólag a döntést).

Az intézmény székhelyének kiválasztása politikai tett. A föltételek és lehetőségek természetesen befolyásolják ezt a kiválasztást; de a választás mögött politikai megfontolások húzódnak. Ezek a megfontolások esetenként nyilvánvalók (sőt, ki is mondják őket), más esetekben azonban rejtettek (sőt talán meg sem fogalmazták őket). A politikai üzenet rendszerint az, hogy a közösség, amely az intézmény telepítését támogatja, föllép a társadalmi életben, jelen van, befolyást akar gyakorolni. Ennek a szándéknak rendszerint történeti okai és indokai is vannak.

A Viadrina Egyetem az Odera-Neisse határ mellé telepedett, ott szervezték meg. Ezt a lépést az elbeszélők rendszerint nem magyarázzák, a mindennapi életet figyelve azonban világos “üzenete” van. Az Odera-Neisse határ a II. világháború után keletkezett, ebben az értelemben nem történeti, hanem “mesterséges” határ. Az egykori Poroszország közepén húzódik. Az egyetem együttműködése a határ túloldalán megszervezett Collegium Polonicummal úgy értelmezendő (így is értelmezik), hogy mindkét fél elfogadja ezt a helyzetet, sőt a határt összekötő kapocsnak (hídnak) tekintik, amely történetileg is összeköt.

A Bolzanói Szabad Egyetem Dél-Tirol történeti vidékén szerveződött (Bosenben és Brixenben). Ez a régió a magyar történelemből is ismert (Meran). Az egyetem megalakulását úgy szokás értelmezni, hogy a tirolai német kisebbség a maga történeti jogait a mai keretek közt is ki tudta vívni (kulturális, tanulási, képzési jogok).

Intézmény a városban vagy a városon kívül. Az intézmény elhelyezése egy-egy településen belül legalább annyi üzenetet hordoz, mint székhelyének említett kiválasztása. Ezek a sztereotípiák jönnek elő – elgondolkodtató módon – a mai intézménytelepítésekben is. Ezek

az intézménytelepítések politikai üzenetei egy-egy társadalmi csoport életképességének és érdekérvényesítésének.

A Leuven-i (Louvain) katolikus egyetem szakadása annak idején bejárta egész Európát. Az egyetem a város közepén épült föl, a csodás későbarokk épületegyüttes ma is a város központját fejezi ki. Az ősi egyetemi épület azonban flamanddá vált; és az eredeti nyelvet (francia) hordozó új egyetem már nem fért el ott, hanem a városon kívülre húzódott. A bentmaradás és a kivonulás üzenete már annak idején is annyira nyilvánvaló volt, hogy mindenki egyformán értelmezte, menekülők és bentmaradók is.

A kárpátaljai (Ukrajna) Beregszász városközpontját az egykori megyei bíróság impozáns vidéki barokk épülete határozta meg. Sokáig szovjet katonai épület volt; utóbb a Kárpátaljai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Főiskolának sikerült megszereznie. A főiskola elhelyezése a város központjában világos: a szovjet katonai jelenlét után a magyarság jelenlétének egyik jelképévé vált.

Az Erdélyi Magyar Tudományegyetem csíkszeredai egysége számára megvásárolták a Hargita nevű egykor reprezentatív szállodát. A Hargita a város központjában áll. Megszerzése, átépítése és fölhasználása különösen markánsná válik az újonnan kezdeményezett székelyföldi autonómia mozgalmak idején.

Az épületek szimbolikája. Az épületek szimbolikájáról az építészek szoktak beszélni; a mi összefüggésünkben például az iskolaépítések (kulturális központok, nevelési központok, településközpontok stb.). Az európai felsőoktatás történetében is nagy hagyománya van az egyetemnek és főiskolák művészi megformálásának. (Akárcsak pl. a templomépítészetnek vagy a várak és kastályok térbeli megformálásának és szimbolikájának.)

Ezek a hagyományok is befolyásolják azokat, akik egy-egy új vagy újjáalakult intézmény épületeit kiválasztják és megformálják. Ennek a szimbolikája szintén jól érthető. Arról “üzen”, hogy az illető intézmény beleilleszkedik az európai felsőoktatás hagyományába. Vagy pedig – ellenkezőleg – azt az üzenetet közvetíti, hogy fölzárkózott a tudomány és a kutatás modern élvonalába. Az újonnan alakított felsőoktatási intézmények Közép- és Kelet-Európa-szerte – hasonlóan megformált épületekben igyekeznek elhelyezkedni, ilyeneket keresnek vagy mutatnak be prospektusaikon. Ezek az épületek általában a XVIII. századi barokkot képviselik (az egykori Habsburg-birodalom területén az ún. osztrák barokk épületeket részesítik előnyben).

Ilyen épületet választott a már említett dél-tiroli intézmény a könyvtárának; maga az épület eredetileg egyházi célokat szolgált és egyházi tulajdonban van. Az intézmény bemutatásakor (valamint prospektusain, szóróanyagain) mégis előkelő helyet foglal el. Az Odera-Frankfurt-i egyetem központi épülete ugyancsak barokk, és azt sugallja, hogy az egyetemnek a városban (a régióban) történeti hagyománya van. Ennek az egyetemnek ugyan tényleg volt előzménye (amit a XIX. századi porosz hálózatracionalizálás közben szüntettek meg), de az épület sohasem volt az egyetemé. Mégis, a Vidarina Egyetem újjáalakulásakor ezt az épületet választották főépületnek.

Számos újonnan alakuló magyarországi félfelsőfokú intézmény igyekszik ugyanezt a szimbolikát fölhasználni. Egyik esetben egyenesen egy megkonstruált szabadtéri oszlopcsarnokkal találkoztunk, amely lovas szobrot vett körbe. A város felsőfokú szakképző intézménye ezt a látványt használja föl arra, hogy egy egyetemi város benyomását keltse a látogatóban.

A másik szimbólum, amit a felsőoktatási intézmények ma is kedvvel használnak, jobbára a Bauhaus-építészetre tekint vissza. Az ilyen épületek kiválasztása vagy megépítése, mint említettük, a fölzárkózást, modernizálódást jelképezi. Az újat (jobbat, modernebbet, haladóbbat) szimbolizálja, vagyis azt a jövőt, amelyet az adott intézmény révén közelítünk, teremtünk.

A már említett Louvain-i új francia egyetem épülete egyike a világszerte ismerteknek és idézetteknek. Tervezésekor és keletkezésekor azt volt hivatott kifejezni, hogy a francia szellem mintegy kiszabadult a későbarokk városból, és újra szabadon szárnyal. Haosnló értelmet tulajdonítanak az amerikai Buffalo-i egyetem városának, amelyek közt az ember valóságos csillagvárosban érezheti magát.

Sok hasonló példát sorakoztathatunk föl az újonnan keletkező kis intézmények esetében is. A székelyudvarhelyi üzleti főiskola épülete egyike a számos példának. A látvány különösen azért érdekes, mert benne a hagyományos városkép keveredik az új építészettel (vagy azzal, amit ennek mintájára állítottak helyre).

A Nottinghami Egyetem új campusának könyvtárépülete (egy mesterséges tóval körülvéve) dél-ázsiai templomépületet idéz (a könyvtár számára meglepő funkcionalitással). Ezt a tömpe tornyot az ott dolgozók egyenesen a posztmodern intézmény jelképének tekintik.

A névválasztás üzenetei. Tág kutatási terület az egyetemi nyelvhasználat. Kialakulása és megváltozása egy-egy gyökeres történeti fordulathoz kötődött, vagy azt indította meg. A nemzeti nyelvhasználatok kialakulása és elterjedése az utóbbi mintegy négyszáz év története, és még ma is tart (kisebbségi anyanyelvű és két nyelvű intézmények). A névhasználat – névválasztás, konstruálás és megformálás – csupán egyike ennek a területnek. Itt azért érintjük, hogy alátámasszuk vele a felsőoktatási hermeneutikáról mondottakat.

Az 1990-es fordulat után alakult aradi intézménynek a *Vasile Goldis Nyugati Egyetem* nevet választották. A névnek sokszoros üzenete van azok számára, akik egy adott történeti kontextusban (kultúrtörténetben) értelmezik ezt a nevet. Vasile Goldis nyugati orientációjú politikus volt, a Monarchia képviselője és támogatója. Ez üzenet azoknak, akik ma ebben az irányban orientálódnak. Polgári liberális politikusként ez a névadás kifejezte azoknak a szándékát (egykori nomenklatura), akik most ezzel az intézménnyel kívántak pályafutásukban új lapot kezdeni. (A Nyugati ezt még külön hangsúlyozta). Az pedig, hogy Aradon végre egyetem van – ahogy a név sugallta -, azoknak volt üzenet, akik lokálpatriótaként már régóta követelték ezt.

Az intézmény elnevezése körüli huzavonák ugyan nem szoktak kutatás tárgyai lenni, azonban szűkebb-tágabb körben ismertek. Azt fejezik ki, hogy az intézmény alapítói mennyire messze állanak az országos szabályozásoktól és többségi törekvésektől, milyen függési viszonyokban vannak ezekkel, és hogyan sikerül kompromisszumokat találniuk.

A latin névválasztás a történeti folyamatosságot – az erre való igényt – tükrözi. A vilnusi lengyel egyetem önmagát *Universitas Studiorum Polona Vilnensis*-nek nevezi. Minden szónak külön “üzenete” van. Az *universitas* arra utal, hogy ez az intézmény valóságos egyetem; de a *studiorum* korlátozza ezt az értelmezést azokra a tanulmányokra, amelyeket ebben az intézményben lengyelül folytatni lehet (egy-egy lengyelországi egyetem első-második évfolyamát). A *polona* azt hangsúlyozza, hogy az intézmény lengyel, a *vilnensis* pedig ennél is többet, hogy itt vannak, Vilniusban (egy küzdelmes történelem folytatása – más eszközökkel). Külön tanulságos a nevet és ennek fölraitait a Vilnusi Egyetem szép történeti épületeivel együtt szemlélni; hisz valójában ez az a bizonyos lengyel egyetem a város szívében. A történeti utalások sokrétűek. Mindazoknak szólnak, akik ismerik a történeti eseményeket. Hasonlóképp elemezhetnénk az Odera-Frankfurt-i Viadrina Egyetem névadását és névválasztását is; annál is inkább, mivel itt hasonló történeti érzékenységeket hivatott még bonyolultabban megfogalmazni (vö. az Odera-Neisse határról mondottakkal).

Más – kisebbségi – intézmények több név választásával igyekeznek a többségi-kisebbségi aláfölérendeltséget áthidelni (egyben kifejezni is). Ilyenkor visszatérően találkozunk azzal, hogy a többségi és a kisebbségi névválasztás mellett van egy vezető, semleges név is, amely a versengő csoportok számára egyaránt elfogadható. E közvetítő név némelykor a latin, de gyakran az angol válik azzá. Mindkettő azt hivatott kifejezésre juttatni, hogy nem többségi-kisebbségi nyelvekről van csupán szó, hanem nyelvi nemzetköziségről.

A névválasztás során egyszer-egyszer egészen bonyolult hatalmi játszmákkal is találkozhatunk. Erre példaként a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem névválasztásának történetét hozhatjuk föl. Az engedélyeztetés során a minisztérium azt a kifogást támasztotta, hogy a név (*partiumi*) sugallja, mintha

volna ilyen igazgatási egység; holott hivatalosan nincs (bár a magyar nyelvhasználatban létezik). A névválasztók viszont ragaszkodtak a maguk szimbolikájához, ezért új megoldást kerestek. A Partium megmaradt az intézmény mögött álló alapítvány nevében, aminek fölhasználásával most már lehetett partiuminak nevezni az intézményt is.

A felsőoktatási intézmény székhelye, épülete, elnevezése mind-mind válhat szimbólummá azáltal, hogy a közösség, amely körülveszi, milyen jelentést tulajdonít neki. A jelentések, amiket a székhelynek, az épületnek, a névnek tulajdonítanak, nem függetlenek persze maguktól az intézményektől, de nincsenek az intézményekben (épületekbe, nevekbe, székhelyekbe stb.) “belekódolva”.

Attól, hogy ugyanazt értjük rajta, még nem kell föltétlenül egyet is értenünk. Sőt, éppenséggel szemben is állhatunk egymással, hisz ezáltal válik egy-egy székhely kiválasztása, egy-egy épület megszerzése, egy-egy név elfogadtatása politikai horderejű tette, eredménnyé. A felsőoktatást körülvevő társadalom azonban – ezeknek az ellentéteknek az ellenére, amely a különböző társadalmi csoportok között húzódik -, mégiscsak ugyanaz a közösség. Az is, aki támogatja az intézményt, az is, aki ellenzi, ezeket a rejtett üzeneteket egyformán megérti. A rejtett üzenetek megértése köti össze a szembenálló érdekcsoportokat egymással.

Születési mítoszok és önértelmezések

Hogyan tulajdonítunk jelentéseket a felsőoktatási intézménynek? Kik tulajdonítják ezeket a jelentéseket neki? Ezekre a kérdésekre keressük az alábbiakban a választ.

Keletkezéstörténetek. Az a folyamat, amelynek eredményeképp a felsőoktatási intézmény – annak székhelye, épülete, elnevezése stb. – szimbólummá válik, tapasztalatilag is vizsgálható.

Ilyen kutatásokat a már említetteken túl a *strukturális antropológiában* (Lévi-Strauss) végeztek. A *szimbolikus antropológia* (a londoni iskola, Douglas) a fekete-afrikai rokonsági rendszerek, gyógyítási mítoszok, viccek és rítusok elemzésével mutatja meg ezt a jelentésadási folyamatot.

A jelentésadás folyamatát és törvényszerűségeit úgy ismerhetjük meg, hogy megkérdezzük az intézmény alapítóit, befogadóit, használóit vagy bírálóit arról, mit hogyan értenek és mit miért neveznek úgy, ahogy nevezik. Ez különböző eljárásokat jelent (strukturált és strukturálatlan interjúktól a fókuszcsoportokon át a történetek és mendemondák összegyűjtéséig).

Egy már említett kutatásban (Kozma 2003) tizenhárom intézmény keletkezésének történetét gyűjtötték össze. A kutatók a mesékre, pletykákra és elhallgatásokra is kíváncsiak voltak. Az összegyűjtött történetek számos pontja érdekes módon emlékeztetett egymásra. A tényleges eseményekhez viszont csak többé-kevésbé kapcsolódtak. E történeteknek más céljuk volt: megindokolni, hogy miért keletkezett az intézmény, és autentikus jelentést adni egyik vagy másik döntésnek, választásnak. Ezért a kutatók elnevezték őket születési mítoszoknak.

Az intézményekkel kapcsolatos mondák, történetek, vélemények és pletykák összehasonlításakor az alábbi jellegzetességek tűnnek ki.

- Az intézmény eredete hosszú előzményekre tekint vissza. Eredete sokszor egyenesen ködbe vész; máskor konkrét ugyan (pl. évszámhoz is köthető), de annyira távoli, hogy gyakorlatilag már megfoghatatlan. Előkészítése rendszerint sok alkotó egymást követő

tevékenységét jelenti. Sokáig a nyilvánosság előtt láthatatlan, esetleg nagy tendenciákhoz kapcsolódik, amelyek régóta a mélyben munkálnak.

Bár pontosan tudjuk, hogy a Viadrina Egyetemet ki kezdeményezte, kezdeményezte, de azért fontos elmondani, hogy egyetem századok óta volt már ott. A vilniusi lengyel tanulmányi központ kezdeményezésének története is jól ismert; kapcsolata a Viulnusi Egyetemmel mégis fontos mondanivaló. A csíkszeredai, székelyudvarhelyi vagy sepsiszentgyörgyi felsőoktatási kezdeményezések is jól adatolhatók; de azt is fontos volt megjegyezni, hogy a székelyföldi felsőoktatási kezdeményezések voltaképp a kolozsvári egyetemhez kapcsolódnak. A ködbe vesző történelem hasonló példáit folytathatnánk.

- Az intézmény az "idők teljességében", egy történelmi töréspontban keletkezett. Keletkezése esetleg egyenesen hozzájárult ehhez a történelmi fordulathoz. A megfelelő pillanat megragadása vagy elszalasztása – a kockáztatás és nyereség (vagy a veszteség kockázata) – adja ezeknek a keletkezéstörténeteknek a feszültségét, sodrát, dinamikáját.

Az 1989/90-es fordulat nemcsak Európa keleti felében jelentett ilyen történelmi pillanatot. Számos esettanulmány mutatja, hogy ez a fordulat tulajdonképpen az egész kontinenst befolyásolta. Ebben a hatalmi elbizonytalanodásban – egyes rendszereken belüli hatalmi vákuumban – olyan intézmények is létre tudtak jönni, amelyek már régóta készülődtek, mégis csak most sikerült megalapítani, elfogadtatni őket.

E hosszas készülődésnek és váratlan megalapításnak a példája a bolzanói egyetem keletkezéstörténete. Bár Dél-Tirol 1989/90-ben már az Európai Unióhoz tartozott, mégis éppen a szívjet rendszer összeomlásával és visszahúzódásával került sor arra is, hogy megalakuljon. Ahol viszont elszalasztották a megfelelő időt, ott továbbra is hosszasan kísérleteznek a megalakulással, és az intézményalapítás már áttolódik egy másik "történelmi korra" (a politikai fordulatot követő konszolidációs szakaszra).

- Az intézmény megalakulásával lényegében minden megváltozott. Lehet, hogy ezt a lényegi változást most még nem látni – de a hatás máris folyamatosan bontakozik, és előbb-utóbb láthatóvá is válik. Az intézmény megalapításával a nehezén túlvagyunk. A harc lényegében eldőlt; most már csak utóvédcsaták folynak.

A "nehezén túlvagyunk" ("ez a harc a végső"), átléptünk egy lényegében más világba stb. – visszatérő motívumai az intézményi eredettörténeteknek. A Soros-alapítvány (Open Society Institute) kezdeményezése egy közös balti felsőoktatási intézmény megalapítására (Riga) más terminusokkal bár, de ugyanezt meséli el (a zárt társadalomból átléptünk a nyitott társadalomba, ahol szintén vannak nehézségek, de itt már, pl. piaccal, vállalkozással stb. megoldhatók). A "neheze" Beregszászban a magánintézmény állami elismeretése volt; a Partiumi Keresztény Egyetem esetében az előakkreditáció és így tovább. Az elbeszélők nem azt mondták el, hogy mi volt a fordulópont – hanem azt, hogy ők mit tartanak – mit éltek meg, mit tekintettek – annak.

Az eredettörténetek elmondása, meghallgatása és továbbadása tehát az a tevékenység, amelynek révén a felsőoktatási intézményeknek szimbolikus jelentéseket tulajdonítunk. Ha a fordulat már megtörtént, és egy új világba léptünk át vele, akkor az intézmény nemcsak az, ami. Egyúttal jelenti, szimbolizálja magát ezt az új világot is. Székhelyének eldöntése, épületének megszerzése, nevének elfogadtatása mind-mind része ennek az átlépésnek az új világba; maga az intézmény tehát azt szimbolizálja, hogy a közösség nem ugyanaz, mint előtte volt. Akár a középkori templomok, a felsőoktatási intézmény is túlmutat önmagán. Emlékezteti a közösséget arra, ahonnan indult, illetve amerre igyekszik.

A felsőoktatási intézmény – a bejutás, a bentlét, illetve a kilépés – az egyes családoknak, hallgatói csoportoknak és fölhasználói együtteseknek is hasonlókat "üzen". Nem véletlen, hogy az intézmény

által kiadott diplomát díszes formában, a nyilvánosság jelenlétében osztják ki és veszik át, otthon pedig esetleg fölkerül a falra. Az ilyen és hasonló esetekben az egyetemi diploma, főiskolai vég bizonyítvány stb. hasonló jelentést közvetít. Azt szimbolizálja, hogy a nehezén túlvagyunk (egyénilag, családirag), és ezzel új világba léptünk.

Értelmezések. Az intézmények önértelmezésének rendszerint két változata figyelhető meg.

- A mitologizált eredettörténet a már említett hagyományos nyelvezettel, történeti utalásokkal, esetleg vallásos alludációkkal érvel a felsőoktatási intézmény szükségességére, léte és funkciója mellett. Az ilyen érvelésekben a *funkció* helyett rendszerint *küldetés* áll, a *keletkezés* helyett *születés*, a *fejlődés* helyett *kibontakozás* és így tovább. A felsőoktatási intézmények eredettörténeteinek csakúgy, mint a legkülönbözőbb ismertetőinek a szóhasználata és a nyelvezete figyelmezteti a kutatót arra, hogy itt tradicionális önértelmezéssel áll szemben. A tradicionális eredettörténethez természetesen társulnak további jelképek és jelvények is egy-egy felsőoktatási intézményben.
- A demitologizált eredettörténet ezzel szemben pragmatikus és technikai jellegű. Ez azt jelenti, hogy adatszerűen érvel az intézmény megalapításának szükségességére mellett; a gazdaság és a társadalom (regionális és helyi közösségek) szükségleteiből vezeti le az adott intézményt; ezek a nemzetközi trendek és kényszerítő erők azok, amelyeknek engedve az intézményt törvényszerűen meg kellett alapítani.

Sokszor szembeállítják a kétfajta eredettörténetet, és azt mondják, hogy az egyik csak szimbolikus okokat hoz föl az intézmény mellett, míg a másik racionálisan érvel. Ez azonban pontatlan. A valóságban ez a második is "eredetmitosz" (azaz tehát nem föltétlenül van köze ahhoz, ami csakugyan történt). A célja e második fajta eredettörténetnek is az, hogy jelentéssel ruházza föl az intézményt. Ez a demitologizált eredettörténet is születési mitosz, amelyet azonban technikai terminusokkal adnak elő. Itt a *küldetést* a *funkció*, a *beteljesülést* a *nemzetközi trend*, az új világot például a szabadpiaci demokrácia váltja föl. Ebben az eredettörténetben sajátos szerepe van a felsőoktatási expanziót, az eltömegesedést és a népesség iskolázási igényeit bemutató statisztikáknak. Ebben az összefüggésben ezek a trendek és statisztikák sem mások, mint egy-egy eredettörténet mitoszai.

Az eredettörténetek e két fajtáját érdekesen szemlélteti a már említett Odera-Frankfurt-i egyetem egyik dokumentációja. A dokumentáció tartalmaz egy sajátos Európa-térképet, amelyen Frankfurt van a középpontban. Körötte egyre táguló köröket rajzolt a térképész annak bemutatására, hogy a Viadrina Egyetemnek lokális, regionális, országos, sőt kontinentális hatása, kisugárzása van. A pontos adatszerűséggel szerkesztett térkép valóban azt a benyomást kelti, mintha az Odera menti Frankfurt volna Európa szívében, ahonnan a kontinens legkülönbözőbb régiói könnyen és gyorsan elérhetők. A térkép fölírata német, ami azt jelenti, hogy a címzettjei föltételezhetően elsősorban a németül beszélő európaiak.

Ugyanebben a dokumentációban azonban találunk egy másik ábrázolást is az egyetemről. Ezen az Odera sematikus rajza látható, amelyen híd ível át. A fölirat pedig két nyelvű (*Spotkanie – die Begegnung*), mégpedig a lengyel fölirattal fölül. Ez az ábrázolás nemcsak a német közönségnek szól, hanem, sőt talán elsősorban a lengyel közönségnek. A híd az egyetemet jelenti, illetve a találkozást ábrázolja, amelyért a Viadrina Egyetem van.

Mitologizált és demitologizált eredettörténetekre tehát azért van szükség, mert különböző közönségnek szólnak. Annak a közönségnek a nyelvén kell ugyanis jelentést adni, amely az intézményt körülveszi, ahová beágyazódni akar. Az említett példában e célközönség egyrészt az Európai Unió, másrészt pedig a csatlakozásra váró keleti régió. Hasonlókat szép számmal gyűjthetünk az európai tudományegyetemek, illetve a szakképző intézmények világából.

Az önértelmező közösség. Az eredettörténetek tanulmányozásából nemcsak az tudható meg, ahogyan az intézményt szimblikus jelentésekkel ruházzák föl. Egyben az is megtudható, hogy kiknek szólnak ezek a történetek, illetve hogy kik is mesélik el.

Az említett kutatásban föltárt új intézmények eredettörténete (általában mitologizált formában) arról a reformértelmiségről ad hírt nekünk, amely az 1980-as évek Európájának keleti felében, még a totális rendszerek idején készülődött az átalakulásra. Aztán egyszerre – hirtelen, az adott történelmi pillanatban (1989/90) – a politikai cselekvés színterére lépett. Cselekvési területül az intézményalapítást választotta; ezzel akart megfelelni annak a közösségnek, amelynek képviselőit a politikai cselekvés mezejére lépett. Értékeit, normáit, beállítódásait és viselkedési mintáit azonban még a totális rendszerekből hozta magával, mivel azokban nőtt föl, ott formálódtak politikai elkötelezettségei. Ez a reformnemzedék – amelyet újabban harmadik utasnak is szokás nevezni, utalva hosszú történelmi előzményeire Közép-Európában – olyan célokat követ, amelyek évtizedek múltán lassan már illuzórikusak (bár a totális rendszerek idején még korántsem voltak azok. Az “alulról jövő” intézményalapítás, a városi egyetem vagy főiskola mint felsőoktatási alternatíva, az öngazgató helyi közösségek mind-mind ilyen.

*

A felsőoktatás hermeneutikája ahhoz segít hozzá, hogy jobban megértsük az intézmény és a befogadó közösség viszonyát. Ez a közösség különös jelentésekkel ruházza föl az intézményét, és benne – székhelyében, épületzében, nevében, tanítási nyelvén – sajátos jelképeket lát. Eszerint cselekszik is, ez határozza meg döntéseit és választásait. Tudjuk azonban, hogy ezek a jelentések nincsenek “belekódolva” az intézmény falaiba vagy neveibe, hanem az a társadalom ruházza föl vele, amely befogadja vagy amely küzd ellene.

Hogy hogyan adunk értelmet, jelentést egy-egy intézménynek, azt legjobban az eredettörténetek mutatják meg. E keletkezési történetek – mitologizált vagy demitologizált formában – ugyanis azt tudatják velünk, hogy minek a szimbóluma az adott intézmény. A jelentésadásnak ebben a sajátos társadalmi folyamatában derül ki, hogy a felsőoktatási intézmény nem egyszerűen igényeket elégít ki (pl. a tömegesedő felsőoktatási vagy a növekvő iskolázottsági igényeket). Hanem egyúttal jelképe, szimbóluma is az őt körülvevő társadalom, az egyes társadalmi csoportok érdekeinek és törekvéseinek.

Hivatkozások

- Derrida J (1991): Szöveg és interpretáció. Budapest: Cserépfalvi
Douglas M (2003): Rejtett jelentések. Budapest: Osiris
Fenyő I 2001 “Hermeneutika és tradíciói”. In: Buda 2001, pp. 23-32
Foucault M 1971 Die Ordnung der Dinge. Frankfurt: Lang
Gadamer H-G. 1984 Igazság és módszer. Budapest: Gondolat
Garfinkel H 1984 Studies in Ethnometodology. Cambridge: Polity Press
Illich I 2001 A szöveg szőlőskertjében. Budapest: Gondolat, Palatinus
Lyotard J-F 1984 Das postmoderne Wissen. Wien: Beltz
Kozma T (2003): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Budapest: Oktatókutató Intézet
Mead G H (1973): A pszichikum, az én és a társadalom. Budapest: Gondolat
Saussure F (1967): Bevezetés az általános nyelvészetbe. Budapest: Gondolat
Schütz A (1984): “A társadalmi valóság értelmi felépítése.” In: Hernádi (1984), pp. 159-177.

Ajánlott irodalom

Buda A ed. 2001 Pedagógia és hermeneutika. **Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó**

Cavallo G, Chartier R eds 2000 Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban. Budapest: Balassi

Hernádi M ed. (1984): A fenomenológia a társadalomtudományban. Budapest: Gondolat

Horányi Ö ed. (1978): Kommunikáció I-II. Budapest: Közgazdasági

Lévi-Strauss C (2001): Strukturális antropológia I-II. Budapest: Osiris

Az előző fejezetben a felsőoktatás hermeneutikájáról beszéltünk. Legfontosabb megállapításunk az volt, hogy a felsőoktatásnak, ahogy az előttünk megjelenik – terekben, épületekben, jelvényekben és sok hasonló másban – jelentése van, akár a szavaknak. Azt kérdeztük, honnan származnak ezek a jelentések. Bele vannak-e “kódolva” magukba a létesítményekbe, vagy mi adjuk, tulajdonítjuk nekik?

A felsőoktatás “hermeneutikája” – mint a hasonló *fenomenológiai* megközelítések – lényegében a benyomásokra és “beleérzésekre” alapoz. Kiegészítheti, teljesebbé teheti a felsőoktatásról alkotott képünket; de nem helyettesíti a felsőoktatás elemző megismerését. A következő fejezetben a felsőoktatási intézmény részleteibe hatolunk; vizsgáljuk a felsőoktatási intézmény szervezetét. Bevezetésképpen áttekintjük a szervezetkutatások alakulását az oktatásügyben. Azután pedig három kérdésről fogunk beszélni: a felsőoktatási intézmény és környezete viszonyáról, a felsőoktatás ún. formális szervezetéről, végül pedig az informális szervezetekről a felsőoktatásban.

Szervezetkutatások az oktatásügyben

Szervezetkutatás. Amikor a felsőoktatási intézmény szervezetét vizsgáljuk, egy másik tudomány “szemüvegét” tesszük föl; vagyis azokat a fogalmakat alkalmazzuk a felsőoktatási intézményre, amelyek a szervezetek társadalmi elemzése során alakultak ki. Ez teszi lehetővé, hogy a felsőoktatási intézményt úgy nézzük, mint bármely más, ember által létrehozott szerveződést. Ennek következtében alkalmazni is tudjuk a felsőoktatási intézményre azokat a fölismeréseket és kutatási eredményeket, amelyeket más társadalmi szerveződések vizsgálatában állapítottak meg.

E vizsgálatok és kutatások sem egységesek azonban; a társadalmi szerveződések sokan sok szempontból vizsgálták. Különböző kézikönyvek (pl. a Morawskié) különféleképp próbálnak rendet rakni köztük. Mi az alábbiakban azt a csoportosítást használjuk, amelyet a közoktatási szervezetkutatásokban is alkalmaztunk. Eszerint:

- Az igazgatástudományi szervezetkutatások ihletője az adminisztrációk vizsgálata volt (régebben “államtudománynak” is nevezték). *Weber*, akit a szervezetszociológiában is elődnek tekintenek, a XIX. századi német közigazgatást tekintette az igazgatás egyik “ideáltípusának”. *Fayol* a francia állami adminisztrációt vezette be a vállalati irányításra. Az amerikai *Taylor* – elődeitől eltérően – a termelés adminisztrációját javasolta alkalmazni más adminisztrációkra is. Ennek a szemléletmódnak a leágazása a XX. század hatvanas éveiben a rendszerszemléletű szervezetkutatás lett, amelynek eredményei mai is itt élnek velünk a különböző szervezeti (pl. vállalati) informatika formájában.
- A szervezéstudományi szervezetkutatásokat a XX. század harmincas éveitől kezdve nem az adminisztráció, hanem az emberi viselkedés pszichológiai elemzése befolyásolta (*Mayo, Moreno*). Ők azok, akik az ún. csoportdinamikát alkalmazzák a (vállalati) szervezetek vizsgálatában. Munkásságuk alapozta meg – vagy legalábbis járult hozzá – a modern szociálpszichológia kialakulásához. Eredményeik ugyancsak itt élnek velünk számos formában, pl. a különböző vezetési tanácsadások formájában.
- A politikatudományi szervezetkutatások (*Etzioni, Giddens*) a politikatudományi fölismeréseket alkalmazták a szervezetek vizsgálatában. E fölismerések közül az egyik legfontosabb a különböző egyéni és csoportérdekek érvényesülése és érvényesítése a szervezetekben. Ezek az érdekek határozzák meg a szervezetek alakulását és mozgatják a szervezeti cselekvést is (a szervezeti politikát). A politikatudományi

szervezetkutatások eredményei jelennek meg a különböző vállalati és közösségi szakpolitikák kiformálásában, alkalmazásában és értékelésében.

Az oktatásügyi szervezetkutatások között – amelyek az 1960-as években kezdődtek *Hoyle* írásával –, mindhárom irányzat fölfedezhető. A pedagógusokhoz a szociálpszichológiai szervezetkutatások állnak közelebb (vö. pedagógiai szociálpszichológia, Magyarországon pl. *Pataki Ferenc* munkásságában); ezeket szokás alkalmazni iskolai osztályok, tanulói csoportok, ifjúsági együttesek vizsgálatakor. A nemzetközi szakirodalomban (főleg az angol nyelvterületen) inkább a bentlakásos intézmények, ifjúsági táborok stb. vizsgálata vált ismertté. A szervezetkutatás eredményeit a felsőoktatásra ma még kevesen alkalmazzák.

Hazai előzmények. Az iskolai szervezetkutatás kezdetei nálunk az 1960-as évek elejére nyúlnak vissza, amikor megkezdődött a szervezés- és vezetéstudomány alkalmazása az iskolára. Ez a próbálkozás része volt annak a nyitásnak, amely az ún. kádári konszolidáció éveiben kezdődött (főként a gazdaságban), és amelynek a csúcsát az 1968-ban elindított ún. új gazdasági mechanizmus jelentette. Az ezen dolgozók szemében - valamint a pártirányítás szemében is - fölértékelődtek a gazdálkodó egységek, szervezeteik és irányításuk, és megkezdődött a vállalati gazdaságtan máig tartó virágzása. A szervezés- és vezetéstudomány - ahogy akkortájt ismerkedtünk vele - ennek a törekvésnek a megjelenése volt a társadalomtudományban. Mögötte a gazdasági (és a személyzeti) vezetők törekvése is ott húzódtott, hogy tevékenységüket tudományosnak ismertetssék el és tudják föltüntetni.

Ellentmondó törekvéseket rejtett ez magában a pedagógia területén. Részben mert a “pedagógiai vezetéselmélet” olyasmivel foglalkozott, ami nem volt egészen adekvát az akkori iskolai valósággal Magyarországon. Bár a modellként követett vállalati szféra önállósága az új gazdasági mechanizmus meghirdetése idején jelentősen növekedett, az oktatási intézmények - akárcsak az ún. "társadalmi juttatások" más intézményei (pl színház, mozi, kórház, közlekedés stb) - lényegében megmaradtak a közszférában.

Ellentmondást jelentett a vezetés- és szervezéselmélet jelentkezése az oktatásügy területén azért is, mert akik képviselté, meglehetősen új jövevények voltak a neveléstudományban. Az oktatásügyi vezetőkre, mindenekelőtt az iskolaigazgatókra gondolok. Az 1970-es években jelentkező vezetők és irányítók önállóan kezdték meghatározni magukat és munkájukat, és arra törekedtek, hogy vezetővé válásukat ne csak a kinevező hatóságok (meg a támogató pártszervek) jóindulatának köszönhessék, hanem valamifajta szakmai közösség jóváhagyásának is. Tevékenységük eredményeképp a pedagógiai vezetéselmélet fokozatosan megszabadult a tradicionális neveléselmélettől, és a korszerű szervezetkutatások eredményeivel kezdett föltöltődni.

- Így vált ismertté itthon is a szervezeti kontingenciaelmélet, amely az iskola és környezete kapcsolatrendszerét igyekezett szabványosan leírni. Ezek a kutatási próbálkozások jól kapcsolódtak az akkor meghirdetett aktuális oktatáspolitikai jelszóhoz, a "nyitott iskola", később a "helyi nevelés" törekvéseihez.
- Hasonlóképp vált viták tárgyává a különböző teljesítmény- és ösztönzési rendszerek alkalmazhatósága az oktatásügyben. Ezek a próbálkozások automatikusan találkoztak az akkor hazánkban épp kibontakozó teljesítménymérésekkel; azt a kérdést vetve föl, hogy vajon a tanulói teljesítmények használhatók-e mutatónak a pedagógus teljesítményéhez.
- Az 1970-es évek végén indultak az iskolai klimavizsgálatok, a szervezetkutatásnak ez a sajátos, szociológiát és pszichológiát ötvöző és fölhasználó ága (amely később az iskolai

konfliktusok elemzésébe és megoldásába ment át, átnöve fokozatosan egyfajta oktatásügyi politikakutatássá).

- Szívesen művelt területté vált a különböző iskolakísérletek szervezeti vonatkozása. Kiemelkedtek azonban az iskolavezetés szerepével és tevékenységével kapcsolatos kutatások, amelyek később elvittek az intézményi autonómia vitájáig, és beletorkollottak az 1985-ös oktatásügyi törvény előkészítésébe.

Az 1960-as és az 1970-es években - amikor az iskola empirikus kutatása Magyarországon megindult - az empirikus felsőoktatási kutatásokat a budapesti Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK) szervezte és kezdeményezte. És annyiban kezdeményezte, amennyiben a mindenkori politika beleszólást (és belelátást) engedélyezett az egyetemek és főiskolák zárt, különös világába. Ebbe a világba behatolni vagy pártsegítséggel lehetett (az MSZMP Társadalomtudományi Intézetében), vagy kormányzati segítséggel (a Művelődési Minisztérium égisze alatt). Ez utóbbinak azonban a lojalitás volt a föltétele; vagyis a kutatói szabadság olyan (egyfajta) korlátozása, amelynek eredményeképp a kormányzat által meghatározott problémák váltak kutatandóvá.

Az egykori FKP-ban persze ezzel együtt is számos kiemelkedő empirikus felsőoktatási kutatás folyt vagy szerveződött; de többnyire makroszinten. Az FPK kutatói sikeresebbek voltak a makrofolyamatok hatásának leírásában és előrejelzésében, mint a felsőoktatási intézmények zárt világának megközelítésében és megismerésében. S ha behatoltak is, akkor is a mindenkori kormányzat engedélyével és segítségével tehették; következésképp azokat a kérdéseket viuzsgálták főleg, amelyeket a felsőoktatás intézményi szintű irányítói fontosnak tartottak. Ezek a kérdések zömmel oktatásszervezésiek voltak.

Szervezet és környezet

Környezettől a szervezethez. A szervezetelemzések egy-egy társadalmi egység, közösség szerveződésével, működési vagy életfolyamataival, emelkedésével és hanyatlásával foglalkoznak – vagyis a szervezettel magával. Ezért általában a szervezettel kezdik, s csak később helyezik bele (vissza) a szervezetet a környezetébe. Mi ebben az ismertetésben fordított utat járunk. Előbb a felsőoktatást a környezetével együtt vizsgáljuk meg, majd ezután “hatolunk beljebb” magába a szervezetbe.

Ennek az eljárásnak több oka is van. Az egyik az a meggyőződés, hogy minden szervezetet a környezete tesz olyanná, amilyen. Erről szól *Parsons* strukturalista-funkcionalista szervezethez fűződése. A másik ok az a valós helyzet, hogy a mai felsőoktatási szervezet érthetetlen és leírhatatlan azok nélkül a körülmények nélkül, amelyek között létrejött. (Úgy is mondhatnánk, hogy a felsőoktatás is része egy adott kultúrának; e kultúra ismerete nélkül maga az intézmény is érthetetlen.) A harmadik ok pedig a szakirodalom, amelyben elterjedtebb a szervezet és környezet viszonyának vizsgálata, és mint említettük, jóval kevesebb eredmény szól a szervezet belső viszonyairól.

Szervezet és környezetének viszonya újabban kedvelt tárgya a különböző szintű és tudományos igényű leírásoknak. Rendszerint úgy nevesítik, mint a főiskola vagy egyetem és gazdasági környezetének relációját, és arra buzdítanak, hogy az intézmények fonják szorosabbá kapcsolataikat gazdasági környezetükkel (finanszírozási okokból). A kérdéssel a munkaadókról és munkavállalókról szóló fejezetben foglalkozunk. Szervezet és környezete viszonyát egy adott (magyarországi) régióban ismertetjük az “Egyetem és régió” című fejezetben.

Szczepanski modellje. A felsőoktatási intézmény és környezetének funkcionális elemzését először *Szczepanski* lengyel szociológus adta. (Lásd a bevezető fejezetben.) Abból indult ki, hogy minden (társadalmi) szervezet a környezet valamilyen szükségletére adott válasz, annak alapján alakult ki. Ez a szükségeltre adott válasz a funkció. Ha a szükségletet kielégítő funkciót tartósan gyakorolni kell – mert a szükséglet folyamatosan fennáll, létezik -, akkor

kialakul és állandósul a munkamegosztás is, amelynek segítségével egy-egy közösség az adott funkciót gyakorolja. A sikeresnek bizonyult és állandósult munkamegosztást nevezi a továbbiakban szervezetnek.

“Egyének, csoportok és intézmények funkcióján azt a módot értjük, ahogy ezek az adott társadalomban jelentkező, tág értelemben vett szükségleteket kielégítik. A társadalmi funkció elnevezést szintén tág értelemben használjuk, amely felöleli a gazdasági, politikai, kulturális funkciókat. Nyilvánvaló, hogy a szükségletek kielégítésének módja meghatározott hatást gyakorol a társadalom életére, számos szándékolt és nem szándékolt következményt idéz elő.” (*Szczepanski* 1969, 6)

Szükségletnek nevezett *Szczepanski* “mindenféle organikus vagy társadalmi igényt, amelyet az alany valaminek hiányaként érzékel, amely cselekvésre, az érzékelt hiány kielégítéséhez szükséges kívánt eszközök megszerzésére kényszerít.” (*Szczepanski* 1969, 7)

Megjegyezzük, hogy szükségleteknek és funkcióknak az az értelmezése, amelyet *Szczepanski* a maga felsőoktatási szociológiájának értelmezési keretül választott, nem az amerikai *Parsons* strukturalista-funkcionalista iskoláját követi. Ehelyett – főként *Malinowski* nyomán – inkább az angol ún. szociálintropológiai irányzatot vette alapul.

A felsőoktatás (felsőoktatási intézmény: egyetem vagy főiskola) környezeti kapcsolatát ebben a terminológiában *Szczepanski* a következőképp írta le.

- Egyetem vagy főiskola ott és úgy jön létre, ahol és ahogyan a társadalom adott csoportjainak szükségük van rá. Ebben az értelemben az egyetem vagy főiskola a szűkebben-tágabban értett társadalom felsőoktatási szükségleteire adott válasz (funkció).
- Ezek a válaszok lehetnek manifesztak. Azaz olyan tevékenységek, amelyeket az intézmény megfogalmaz, kihirdet, ezzel pedig hivatalossá tesz – mivel ezt a környezete ugyanilyen módokon deklarálta is (pl. szakképzés). A manifeszt funkciók elemzése – megfogalmazásuk és teljesülésük – a felsőoktatási irányítás kedvelt területe (vö. minsőgbiztosítás, akkreditáció, elszámoltatások).
- De lehetnek látensek is. Azaz olyan teendők, amelyeket az intézmény nem fogalmaz meg, nem tesz hivatalossá – mivel nincs deklarálva a szükséglet sem, amelyet a hivataloson felül (manifeszt funkciók) az intézménynek el kell látnia (pl. az egyetem vagy főiskola kulturális központ szerepe az adott városban és vidékén). A látens funkciók elemzése a felsőoktatási társadalomkutatások kedvelt területei (pl. az egyetem szerepe a régió gazdasági föllendülésében).
- Az ún. diszfunkciók abból adódnak, hogy a látens funkciók nemcsak kiegészítik a főiskola vagy egyetem manifeszt funkcióit, hanem akadályozni kezdik a hivatalosan deklarált tennivalókat.

Ez az elemzés (mint minden funkcionalista vizsgálat) statikus volt ugyan – azt törekedett megmagyarázni, hogy miért olyan az egyetem vagy főiskola, amilyen -, mégis nagy hatással volt az 1970-es években kialakuló oktatásügyi szervezetszociológiára. A felsőoktatás szerveztelemzésében azonban mára jórészt elfelejtődött. Helyette *Clark* modellje vált általánosan ismertté és használttá.

A Clark-modell. Clark modellje arra ad magyarázatot, hogy a környezet milyen erőközpontjai határozzák meg egy-egy egyetem vagy főiskola szervezetét és működését. Ezek: az akadémia, az állam és a piac. Ezen Clark a következőket érti.

- Az akadémia a tudományos közösség vagy közösségek összefoglaló neve, amelyek kialakították és sokáig uralták is a felsőoktatást. E tudományos közösség természetesen arra törekszik, hogy minél tovább és minél teljesebben tartsa befolyása alatt a felsőoktatást; és ehhez különböző – a felsőoktatás szervezetét is befolyásoló – eszközöket vesz igénybe. A tudományos közösségek hatalma azonban a felsőoktatásban is visszaszorulóban van.
- Az állam a Clark-modellben a különféle hivatali befolyások megjelenésének a nevesítése. Ahogy az állami befolyások növekszenek a különböző felsőoktatási intézmények fölött, úgy szorul vissza a tudományos közösségek hatalma. Ez a változás az egyes intézmények szervezetére és irányítására is nagy hatással van. Ebben a folyamatban a felsőoktatás “bürokratizálódik”.
- A piac Clark szerint a harmadik szereplője a felsőoktatás átalakulásának; piacon értve a közvetlen gazdasági hatások megjelenését a felsőoktatásban. A piac részben a finanszírozással, részben azonban szervezeti és működési szabályaival is arra készteti a felsőoktatást, hogy folyamatosan távolodjék mind a tudományos közösség normáitól, mind pedig a hivatali szabályoktól. Helyette az egyetem vagy főiskola szervezete és működése is mindinkább hasonul a piac követelményeihez.

E három befolyás a felsőoktatásban egyszerre jelentkezik. Egyelőre viszonylagos egyensúlyban vannak - amit a szerző egyenlő szárú háromszöggel ábrázolt. Az adott felsőoktatási intézmény konkrét elemzése döntheti el, hogy melyik befolyás hogyan és mennyire határozza meg a szervezetét és működését.

A hatások és befolyások természetesen igen sokfélék lehetnek. A Clark-modellből azonban az következik, hogy valamennyi ilyen hatás a fenti három erőközpontba besorolható (vagy tudományos, vagy állami, vagy piaci hatások). A Clark-modellre a felsőoktatási kutatásokban rendszeresen hivatkoznak (míg a Szczepanski-modellre nem). A Clark-modell tehát elfogadottá vált a felsőoktatási kutatók között, bár az érvénye tovább nem terjedt ki (eltérően Szczepanski modelljétől).

A Clark-modell folyamatos viszonyt, kölcsönhatást feltételezett a felsőoktatás e három meghatározó erőtevéője között. További kutatások pontosíthatják e kölcsönhatásokat az adott felsőoktatás rendszerében vagy intézményében. Még fontosabb, ha újabb erőközpont megjelenését fedeznék föl, esetleg az említett három közül valamelyiket már ki lehetne iktatni az erőközpontok közül.

Az ilyen (és hasonló) modellek arra alkalmasak, hogy megértsük és föltérképezhessük a felsőoktatási intézmények szervezeti sokféleségét. Alább a felsőoktatás ún. formális szervezetével foglalkozunk.

Formális szervezet

Mi a felsőoktatás “formális szervezete”? A felsőoktatás formális szervezetén a leírt, dokumentumokban közzétett vagy legalábbis mindenki által ismert és használt struktúrát értjük. Ez az a felsőoktatási szervezet, amely az ún. organogramokon is megjelenik a különböző intézmények honlapján (vö. “szervezeti egységek”). A formális szervezet e külső

megjelenési formáiról az irányítással és adminisztrációval kapcsolatban még bővebben beszélünk.

A szervezettudományban megkülönböztetik a szervezetek ún. osztályozási és működési modelljét. Az osztályozási modellben a szervezet egyes alkotóelemeit és ezek egymáshoz kapcsolódását tüntetik föl. Ezt szokás *organogramnak* nevezni. A működési modellben azt próbálják ábrázolni, ahogyan az egyes elemek egymásra hatnak. Ezt folyamatábrákon ábrázolják, amelyek az elektronikus készülék nyomtatott áramköreihez hasonlatosak. Az oktatásügyi szervezetelemzésekben leginkább *Coombs* oktatásügyi folyamatábrája vált ismertté.

Egyes szervezetkutatók, mint például *Etzioni*, amellet érvelnek, hogy a szervezetek nemcsak működnek, hanem fejlődnek is. Ezt a felismerést tükrözi a fejlődő szervezetek különféle elmélete (hozzá kapcsolhatók az ún. alkotó vagy kreatív vezetés elméletei is).

Karok, tanszékek, szakok. A felsőoktatás formális szervezetének gerincét mindnyájan ismerjük, hiszen ez a különböző tanszékekből és az őket összefogó karokból (fakultásokból) áll. Közelebbről nézve a felsőoktatás szervezetét, ez már korántsem igaz, hanem egy adott szervezet (a magyarországi egyetemek) egy adott állapotát (a XX. század második felét) tükrözi. Ha ebből a körből kimozdulunk, a felsőoktatási szervezetek szinte áttekinthetetlen struktúrája tárul föl előttünk.

A világháború végére kialakult hagyományos egyetemi (főiskolai) szervezet alapegységei valóban a karok voltak. Az 1960-as évek diákmozgalmai Európában éppen a karokra épülő egyetemi szervezet ellen indultak , és alakították ki pl. az NSzK-ban a karok helyett az ún. tanulmányi területeket (Fachbereich). A karok meggyöngyítésének, az egyetem központosításának egyik értelme az volt, hogy a megcsontosodott kari irányítással szemben az önigazgatóvá tett, a hallgatók részvételével megválasztott egyetemi szenátust erősítse. A felsőoktatási intézmények integrálása folytán azonban a szervezeti egységek (Magyarországon pl. a karok vagy agrár-, egészségügyi stb. centrumok) önállósága ismét erősödni kezdett. Az ún. integrált felsőoktatási intézmények ugyanis nehezen alkalmazkodnak környezetük különféle “kihívásaihoz”.

A felsőoktatási szervezetnek az az új reformhulláma, amely a XX század harmadik harmadában kezdődött meg Európában, és amely most (a XXI. század első évtizede) érkezett el Európa keleti felébe, jól mutatja a szervezeti sokféleséget és az átszervezések fölmerülő lehetőségeit. Ezek az időszerű dokumentumokban tekinthetők át. Ilyen dokumentum pl. az *EURYDICE* (az Európa Tanács oktatásügyi adatgyűjteménye) vonatkozó kiadványa (interneten is).

Egy OECD jelentés, amely rendszeresen összehasonlítja a tagállamok oktatáspolitikáját, így ír erről: “Ebben a sokkal kihívóbb környezetben kell újra értékelni a felsőoktatási intézmények belső irányítását. Az intézményeknek világos szervezeti stratégiát kell kialakítaniuk, amelyet összehangoltan és határozottan alkalmazni is tudnak, ha ilyen környezetben talpon akarnak maradni. Ami még annál is fontosabb, mint hogy az intézményvezető egy magánvállalat menedzseréhez kezdjen hasonlítani, az a felsőoktatási intézmény lényegéből fakadó küldetés. Hiszen a felsőoktatási intézmény főként és elsősorban a tudomány előállítója és a tanítványok közössége. A vezetés csak az ilyen közösségben válhat hatékonnnyá. Ha a tudományos közösség érdekeit föladja, megbukik.” (OECD, pp. 75)

Szervezeti modellek. Ahelyett, hogy megpróbálnánk leírni ezt az áttekinthetetlen sokféleséget, megpróbálunk inkább egyfajta rendet teremteni benne. Kiindulásul mi is a Clark-modellt használjuk. E modell alapján lényegében három szervezeti típusát különböztetjük meg a felsőoktatásnak. Ezek: az önkormányzati, a hivatali és a vállalkozási típust. (Összefoglalását a 2. táblázaton mutatjuk be.)

2. táblázat: A felsőoktatás szervezeti típusai

- Az önkormányzati modell a felsőoktatási intézményt úgy mutatja be, mint bármely más önkormányzatisággal rendelkező szervezetet (pl. települési, kisebbségi vagy egyházi önkormányzatot). Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény törvényes fölhatalmazást kap az önkormányzatiságra, és innentől kezdve csak az országos, illetve a saját maga által hozott törvényeknek engedelmeskedik. Az alapító törvény följogosítja ezt a társadalmi közösséget arra, hogy önmagát irányítsa. Ennek megfelelően alakulnak ki vagy át az önkormányzati felsőoktatás szervezeti egységei és folyamatai is.

Az autonóm felsőoktatási intézmény tagjává (pl. hallgatóvá vagy oktatóvá) válni csak kikötésekkel lehet (felvételi eljárások és próbák). Ebben a modellben a hallgató szerepe a tanítványé, aki azért kéri a felvételét, hogy alávesse magát az intézmény szabályainak, és hogy ennek következtében valakinek a tanítványává váljék. Az oktató viszont a mester, aki tanítványokat fogad – vagy elutasít. Az autonómiával rendelkező felsőoktatás vezetői választottak, a választásban valamennyi tag – esetleg képviselői útján – részt vesz. Az intézmény a neki juttatott vagyonból vagy neki átadott jogokból (az abból származó jövedelmekből) él meg. Ez volt az európai egyetem egyik modellje (ti. a bolognai egyetem).

- A hivatali modellben a felsőoktatási intézmény ismúgy működik, mint egy hivatal (közigazgatási vagy kormányzati hivatal). Tagjai köztisztviselők (de legalábbis közalkalmazottak), fizetésüket az alapító (Európában rendszerint az államkincstár) biztosítja. Vagyonuk nincs, mert az az államé; vezetőiket (rektor, professzor stb.) atz nevezi ki, aki a kincstári kiadások fölött is örködik (pl. az államfő vagy a miniszter). Jelvényeik is büszkén mutatják, hogy az egyetem vagy főiskola állami (“nemzeti”).

Az intézménybe akkor kerülhet be valaki, ha törvény szerint jogosult arra; a modern alkotmányok szerint minden állampolgár (tanuláéshoz fűződő jogát azonban további törvény korelátozhatja, kikötve a bekerülés föltételeit). A hallgató ügyféllé válik abban az értelemben, hogy az intézmény a hallgató ügyeit intézi, akár egy hivatalban. Az oktató ebben az ügyintézésben az a fontos hivatalnok, aki elbírálja, hogy az ügyfél megfelel-e a hivatal vele szemben támasztott követelményeinek. Az intézmény vezetőjét nem alulról választják, hanem fölülről kinevezik, mint ahogy az intézmény szervezetét és működését is részletesen meghatározhatja a “hivatali főnök”. A vezetőnek (rektor, főigazgató stb.) beosztottai a tanárok, akik fölött “jogokat gyakorol”. A felsőoktatás mint hivatal természetesen az állami költségvetés része, abból él. Az európai felsőoktatásnka jelenleg is ez az uralkodó modellje.

- A vállalkozási modellben – amelyet már az említett *Coombs* szorgalmazott az 1960-as években – a felsőoktatás szervezete a sikeres nagyvállalatok mintájára formálódik át. A középpontban a termelés (vagy szolgáltatás, a szolgáltatás mint “termék”, ahogy manapság nevezik) áll, amelyhez a szervezetet igazítani kell. A szervezet a célt kell szolgálja, és úgy kell átalakuljon, ahogy ez a cél kívánja (vagyis, termnékek esetében, a fogyasztó, a piac).

Ebben a fölfogásban a felsőoktatás díjat szed, és ezért tudást termel, illetve az ezt elsimerő oklevelet “ad el”. Terméke részben a kutatási eredmény, részben a végzett hallgatók. A hallgató ennek megfelelően “fogyasztó”, aki az intézmény termékét megveszi vagy sem. Az oktató pedig a vállalkozás alkalmazottja, akit azért fizetnek, hogy a megfelelő programot lebonyolítsa, ami a hallgatóknak “eladható”. A vezetést a tulajdonos alkalmazza, és az intézmény “a piacról” – vagyis a jelentkező hallgatók befizetéseiből – él. A tulajdonos már nem az állam, hanem a részvénytársaságok mintájára kialakított igazgatótanácsok, bennük a felsőoktatás “részvényeseivel”. Ez a modell főképp a szakképzésben és a vállalati jellegű továbbképzésekben alkalmazható, és napjainkban rohamosan terjed. (Az említett reformok különböző “közhasznú társaságai” formájában.)

A modellek keveredése. Mindhárom modell jelei fölfedezhetők a mai (európai, magyarországi) felsőoktatásban. Röviden úgy is mondhatnánk, hogy az önkormányzati, a hivatali és a vállalati modell keveredik a felsőoktatás szervezetében. Ez teszi nehezzé és megterhelővé a felsőoktatás szervezetéhez való alkalmazkodást.

És nem a modellek következetlenségei, tisztázatlanságai. Például a jelenlegi (2000-2003) kutatási támogatások a kincstárból érkeznek, ezért az intézmény vezetője a felelős értük. Így diktálja a hivatali modell. Elköltésük – a kutatások kivitelezése – azonban a kutatásvezetők felelőssége, így diktálja a vállalati modell. E kutatásvezetők – rendszerint a vezető oktatók – választják tisztségviselőiket, köztük az intézmény vezetőit is (ami az önkormányzati modellből következik). Tehát az intézmény vezetője úgy vállal egyszemélyi kötelezettségeket pl. a kincstár felé, hogy elgöközelebb leválthatják, nem szavazhatják meg. Olyan munkája fölött kell(ene) szakmai-tudományos ellenőrzést gyakorolnia, akik holnap a választói lesznek. Ez csupán egyetlen példa a különböző szervezeti modellek keveredéséből.

Ha ezeket a modelleket fejlődési sorrendbe állítjuk, akkor azt mondhatjuk, hogy az intézmény autonómiája – s benne mindenekelőtt a tudósok autonómiája – folyamatosan csökken, miközben a felsőoktatás külső kontrollja folyamatosan növekszik. Ez különféle oktatástörténeti értelmezésekre és jövőképekre ad lehetőséget. Mi úgy gondoljuk, hogy egy folyamat részesei vagyunk, amelyben a felsőoktatás - lassan, de kivehetően – az állami oktatási rendszer részévé válik. Ez határozza meg mind szervezeti fölépítését, mind pedig szervezeti folyamatait. E szervezeti folyamatokkal – a formális és az informális szervezet egymásba játszásával – foglalkozunk a következőkben.

Az informális szervezet

Fogalma. Informális szervezeten értjük a formális szervezeten belüli szerveződéseket – csoportokat, együtteseket -, e szerveződések összességét. A felsőoktatás ún. informális szervezete a nevelésszociológus valódi terepe a szervezetkutatásban, mert itt alkalmazhatja együttes szociálpszichológiai-kultúrantropológiai megközelítéseit.

Az informális szervezet "fölfedezése" a német *Renate Mayntz* nevéhez fűződik. Legalábbis rá szokás hivatkozni a szervezetszociológiában mint aki a szervezetek dinamikáját a formális és informális szervezet összejátszásával, kölcsönhatásával először írta le. A szervezéstudományi megközelítések (pl. a *human relations* irányzat) legalább ilyen fontos az informális szervezet "fölfedezésében". Az informális szervezet azóta is kedvelt területe a szervezetszociológiának

Szerepek. A felsőoktatás informális szervezetének föltárásához járulnak hozzá a felsőoktatási szerepek vizsgálatai. Szerepeken azokat a közösség által elvárt – nyíltan megfogalmazott vagy látens érvényesített – elvárásokat értik, amelyek egy-egy felsőoktatási pozícióhoz kötődnek. Két pozíciót szokás kiemelni itt.

- A tanár pozíciójához kötődő elvárásokat három szerepbe csoportosítják: a kutató vagy tudós, a mester vagy oktató, illetve a hivatalnok vagy szolgáltató szerepéhez. E szerepek elvárásának és megvalósításának empirikus elemzése azt mutatja, hogy konfliktusba kerülhetnek egymással, és ezeket a konfliktusokat különféle konfliktusmegoldó eljárásokkal szokták a pozíciók betöltői (esetünkben a tanárok, az oktatók) megoldani.
- A hallgató pozíciójához kötődő elvárásokat is különféle szerepekbe csoportosíthatjuk. Ilyen a tanítvány (vagy hallgató), a csoporttárs (vagy campuslakó) és az ügyfél (vagy fogyasztó, kliens stb.) szerepe. ugyanúgy, mint a fentebb említett esetben, e szerepeket is

egyszerre kellene betölteni, ami nem mindig lehetséges, tehát feszültségeket, konfliktusokat okoz. Akárcsak a tanárok esetében, a hallgatók esetében is empirikusan kimutathatók a különféle konfliktuskezelési stratégiák. Alkalmazásukkal a hallgatók ezeken a szerepfeszültségeken és szerepütközéseken segítenek.

A szerepkutatások jelentősége az, hogy a felsőoktatásokban előforduló konfliktusok egy lehetséges magyarázatát adja, amelyen megoldások is alapulhatnak. E szerepeket, konfliktusokat és megoldásokat a felsőoktatás egyes szereplőinek ismertetésénél külön is megvizsgáljuk majd.

A közösségek dinamikájának ilyen értelmezése az amerikai *Ruth Benedict* nevéhez fűződik. Ő volt az, aki a szociálintropológiát a pszichológiai szerepelméletekkel először gazdagította.

Kontrollok. A formális és informális szervezet egymásba játszásának egy másik kutatási területe a formális szervezeti ellenőrzések (kontroll, kontroll mechanizmus) hatása a szervezet tagjainak viselkedésére, magatartására. E szervezeti kontrollokat a felsőoktatás alábbi pontjain szokás megvizsgálni. (Lásd a 3. táblázatot.)

3. táblázat: A felsőoktatás kontrollmechanizmusai

- A felsőoktatásba bekerülés szabályozása. A belépés az egyik, esetenként a legfontosabb ellenőrzési pont. Számos ellenőrzés kapcsolódik hozzá, amely a felsőoktatás kultúrájába hagyományosan beivódott (a hallgatók felvételi vizsgái, az oktatók habilitációi, a kutatók pályázata stb.). Ezek a kontrollok és a belépőkre gyakorolt hatásuk szintén empirikusan vizsgálható. Aszerint csoportosíthatjuk őket, hogy ki gyakorolja a kontrollt, és hogy ki fölött gyakorol ellenőrzést.
- A szervezeti magatartás szabályozása a felsőoktatásban. Ez az intézményi kutatások (lásd a bevezető fejezetben) széles területe, amely a campuslakók életmódjától a hallgatói teljesítmények mérésén át az oktatókkal való elégedettségig terjed – vagy még tovább. A felsőoktatás nevelésszociológiájának egy lehetséges változata, ha az egyetem, főiskola formális szervezetének ilyen hatásait térképeznénk föl. A szervezetkutatók persze nem értelmezik a szervezeti magatartás kontrollját ilyen parttalanul. Sokkal inkább egy-egy szabályozás (pl. új vizsgaszabályzat, finanszírozási konstrukció stb.) hatását nézik meg a hallgatók vagy az oktatók körében.
- A felsőoktatásból kilépés szabályozása. Mint minden szervezet, amely a belépést szabályozza, a felsőoktatás sem engedi el egykönnyen a tagjait. A kilépéshez is szabályozások társulnak (vizsgák, próbák, gyakorlatok, teljesítmények stb.). Ez ismét a felsőoktatás hagyományainak tanulmányozására nyit tág terepet. Hiszen ezek a vizsgák és próbák – akárcsak a belépés, a főlvetel szabályozása – mélyen beépült a felsőoktatás (az egyes intézmény) kultúrájába.
- A felsőoktatáson kívüli magatartás szabályozása. Az intézmény akkor sem engedi el teljesen a tagjait, ha már kiléptek. Ezt illusztrálják a különböző főiskolák és egyetemek tradíciói és próbálkozásai arra, hogy így vagy úgy követni tudják egykori tagjaik (hallgatóik, oktatóik) további útját. E követések, ellenőrzések és szabályozások tanulmányozása is igen tanulságos (a végzetek elhelyezkedése, az alumnusi körök szervezése, az egykori hallgatók ún. kapcsolati hálója és szociális tőkéje, az intézmény

tudományos és politikai “holkdudvara” stb.). Hozzájárul egy-egy szervezetnek a helyi, regionális és országos hatásvizsgálatához.

Adaptáció. A felsőoktatás kontrollmechanizmusait eddig a formális szervezettől az informális felé haladva vizsgáltuk. Tehát azt, hogy a formális szervezet szabályozásai hogyan hatnak a tagok viselkedésére. A különféle adaptációs vizsgálatok megfordítják ezt a logikát. Azt keressük, hogy hogyan “taktikáznak” a szervezet tagjai – tehát az informális szféra – a formális szervezet szabályozásaival szemben. *Merton* nyomán ezeket a “taktikákat” így csoportosíthatjuk.

- A szervezet tagjai azonosulhatnak a szervezet céljaival és elfogadhatják azokat az eszközöket (kontroll mechanizmusokat) is, amelyekkel a szervezet e célok követésére ösztönzi őket. Ezt a viselkedést nevezte *Merton* konformnak.
- Egyes tagok azonosulhatnak a szervezet céljaival akkor is, ha a szankcionáló eszközöket nem fogadják el. Ugyanazokat a célokat tehát más eszközökkel igyekeznek elérni, megvalósítani. Az ilyen viselkedést nevezte innovatívnak.
- Más tagok ugyan elfogadhatják a szervezet szankcionáló eszközeit, és alkalmazkodnak is hozzájuk; mégsem azonosulnak a szervezet céljaival, és nem kívánják megvalósítani őket. Az ilyen viselkedés neve: rituális.
- Vannak olyan tagok, akik sem a célokkal nem azonosulnak, sem pedig a szabályozás eszközeit nem fogadják el. Az ilyen magatartást nevezte el *Merton* visszahúzódnak.
- Végül rebelliseknek nevezte azokat, akik mind a célokat, mind pedig a megvalósítás eszközeit elutasítják. Náluk azonban ez nem visszahúzódnáshoz vezet, min t fönt, hanem új célok kitűzéséhez, amelyhez új eszközöket társítanak. (*Merton* 1980, 354-55)

Merton híressé vált könyvében a fönti típusokat egy-egy társadalmi struktúrához való egyéni alkalmazkodásként különböztette meg. *Merton* leírásában a “célok” megfeleltek a közösség értékeinek és normáinak és értékeinek (amelyeket az egyén vagy elfogad, vagy sem). Az “eszközök” pedig megfeleltek azoknak a szankcióknak, amelyekkel a közösség az értékek követését jutalmazta, vagy a norma megszegését büntette. A szervezetkutatásban megszokottá vált ennek a tipológiának az alkalmazása a szervezeti viselkedésre is. A felsőoktatásra többek között a már említett Szcsepanski alkalmazta.

A felsőoktatás kulcsfiguráinak, meghatározó szereplőinek viselkedési stratégiáival a következő fejezetekben részletesebben is foglalkozunk.

*

A felsőoktatás hermeneutikája holisztikus megközelítés. Egy-egy campus vagy intézmény egészét fogja át, az első benyomásokat rögzíti, belőlük következtet magára a felsőoktatásra. A felsőoktatás analitikus megközelítésének egyik lehetősége, hogy az intézményt úgy elemezzük, mint minden más szervezetet. A felsőoktatás hermeneutikájának nincsenek hagyományai a felsőoktatás kutatásában – de a felsőoktatási szervezetkutatásnak nagyon is vannak. Nemcsak a felsőoktatásban indultak már meg, hanem az oktatásügy egészében is. Az ún. intézményi kutatások a felsőoktatás minden kutatását igyekeznek szervezetkutatásként értelmezni.

Mint minden szervezet, a főiskola vagy egyetem is úgy alakul ki, ahogy a környezete elvárja és megkívánja. Ezt a viszonyt többen is modellezték. A főiskolai-egyetemi szervezetkutatások konvenciója szerint három erőpólust szokás elkülöníteni: a tudományos közösséget, az államot és a piacot. Ezeknek az erőpólusoknak az egyensúlya, dinamikája jellemez minden mai főiskolát vagy egyetemet.

Ha a szervezetkutatások hagyományait követjük – fogalmait és megállapításait igyekszünk a felsőoktatásra is alkalmazni -, akkor előbb a felsőoktatási intézmény ún. formális szervezetével kell megismerkednünk. Lehet, hogy leragadnánk azoknál a szervezeti megoldásoknál, amelyeket a mai felsőoktatásban tapasztalhatunk, vagy amelyeket történetileg ismerhettünk meg. A felsőoktatás formális szervezetének kutatása azonban arra figyelmeztet, hogy e szervezetek nem örökek és abszolútak, hanem a főiskola (egyetem) és a szűkebb-tágabb társadalom viszonyában alakulnak ki és változnak meg. Egyetem (főiskola) és társadalom viszonyának három "ideáltípusát" különböztettük meg: az önkormányzati, a hivatali és a vállalkozási típust. Rámutattunk, hogy a hazai felsőoktatási intézmények szervezetében ezek az "ideáltípusok" keverednek.

A formális szervezet mögött (alatt) a nem formalizált emberi kapcsolatok, spontán csoportok vagy formálódó közösségek tarka televénye húzódik. Az informális szervezet – ahogy a szervezetkutatók nevezik – a nevelésszociológus tulajdonképpeni terepe. Itt vizsgálhatók azok a szerepelvárások és szerepmegvalósítások, amelyekkel a felsőoktatás egyes konfliktusai értelmezhetők. Itt vizsgálhatók azok a kontrollok is, amelyekkel a szervezet a legkülönbözőbb pontokon ellenőrzi tagjainak viselkedését. S itt vizsgálható az egyének alkalmazkodása is a formális szervezet céljaihoz és szabályozásaihoz. Mindez abban segít, hogy a felsőoktatásintézmény kulcsszereplőinek magatartását és életstratégiáit a továbbiakban megvizsgálhassuk és meg is élthessük.

Hivatkozások

- Benedict R F 1934 Patterns of Culture. New York: Columbia
- Clark B R 1983, 1986 The Higher Education System. Berkeley: The University of California Press.
- Coombs P H 1971 Az oktatás világválsága. Budapest: Tankönyvkiadó
- Etzioni A. 1964 Modern Organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- EURYDICE 2003 Focus on the Structure of Higher Education in Europe. Brussels
- Fayol H. 1984 Ipari és általános vezetés. Budapest: Közgazdasági
- Hoyle E. 1965 "Organizational analysis in the field of education." Educational Research 1965: 97-114
- Malinowski B 1927 "The life of culture." In: Smith G E, Malinowski B, Spinden H, Goldenwiser A (eds) 1927 Culture. New York: Norton
- Mayntz R. 1969 Soziologie der Organization. Hamburg: Rowohlt
- Merton R K 1980 Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Budapest: Gondolat
- Morawski W ed 1978 A szervezet. Budapest: Közgazdasági
- OECD 2003 Education Policy Analysis. Paris
- Parsons T 1952 The Social System. London: Tavistock
- Pataki F. szerk. 1976 Pedagógiai szociálpszichológia. Budapest: Gondolat
- Szczepanski J 1969 A felsőoktatás szociológiája. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- Taylor F W 1983 A tudományos vezetés alapjai. Budapest: Közgazdasági

Weber M. 1976 Állam, politika, tudomány. Budapest: Közgazdasági

Ajánlott irodalom

Clark B, Neave G 1995 International Encyclopedia of Higher Education III. Oxford etc:
Pergamon Press

Csepeli Gy 2002 A szervezkedő ember. Budapest: Osiris

Csepeli Gy, Hegedûs T A, Kozma T 1976 Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei.
Budapest: Akadémiai

Klein S 2000 Bevezetés a szervezetpszichológiába I-II. Budapest: Tankönyvkiadó

Kozma T 1985 Tudásgyár. Budapest: Közgazdasági

Az előző előadásban a felsőoktatás szervezetével foglalkoztunk. Bemutattuk a felsőoktatás formális szervezetét, aztán pedig “fölfedeztük”, hogyan kelti életre a mögötte húzódó informális szervezet. Az elemzés mégis megmaradt az általánosságoknál, hiszen minden szervezetről elmondható ugyanez. Most az általánosításokról a felsőoktatás valósága felé közelítünk. Megnézzük, hogyan keletkezik, él és múlik el a campus.

E három kérdésre keressük tehát a választ. Az első az, hogyan is keletkezett ez a különös területi-társadalmi képződmény. A második kérdés az élet a campuson - vagy ahogy a címben elneveztük, a campus “népe”. Mit jelentenek az ilyen elnevezések – azon túl, hogy fölhívják az érdeklődő figyelmét a felsőoktatást kísérő szokatlan jelenségekre? A harmadik kérdés pedig a campus életciklusa, jövője, elmúlása. Így tehát a mostani előadás a keletkezés – életmód (létforma) – elmúlás ciklusaiban vizsgálja a campust és akik rajta élnek.

Ez a szemlélet különösen illik a felsőoktatással ismerkedő nevelésszociológushoz, akit amúgy is érdekelnek a rejtett, informális, lappangó, hagyományt őrző és közvetítő elemek; hiszen ezeket tartja a nevelés elemi formáinak. Mégis kevés ma az ilyen vizsgálódás. Bourdieu (1984), a nagy előd hatása kimutatható ugyan - elsősorban a francia és angol felsőoktatási kutatásokban, és ott, ahol ezt az irodalmat olvasták és alkalmazták -, de korántsem vált domináns hanggá. A felsőoktatási kutatások ma inkább foglalkoznak a felsőoktatás politikájával, mintsem a felsőoktatási intézményben zajló élettel. A felsőoktatási politikakutatások harci terepévé váltak a funkcionalista-tervező, illetve a kritikai-konfliktusos kutatásoknak és kutatóknak. Hagyjuk őket egyelőre csatározni, mi pedig induljunk el “fölfedezni” a campus népet.

A campus kialakulása

Egyetem a városban vagy a campuson. A *campus* latin szó, és eredetileg sík teret, mezőt jelent. A magyarba mégsem a latinból került, hanem az angolból, ahol az egyetem területét jelenti. Magyarul egyetemi-főiskolai “parknak” vagy “kertnek” nevezhetnénk, mint ahogy az “ipari park” kifejezésében csakugyan így is nevezzük. Akár ezt a szokatlanabb magyarítást használjuk, akár a már nálunk is megszokott “campus” kifejezést, mindenképp elkülönült, csak a felsőoktatás intézménye által használt épületek és terek összessége.

Főiskola, egyetem vagy kollégium messze a várostól, a meghitt hegyek között, az erdőszélen – ez a kép fűződik megannyi campus nevéhez. Ismerősen köszön vissza azoknak, akik elég sok időt töltöttek más intézmények meglátogatásával. Piros téglás, hegyes tornyú, kastélyra emlékeztető vagy kockaépületekkel teleszórt, nagy kiterjedésű terület, körülötte erdő, park, talán patak is a közepén, de sportpálya mindenképp. Ez nemcsak az angol és amerikai főiskolák, egyetemek nosztalgiája, hanem az exkluzív (és kevésbé exkluzív) középiskoláké is. Sőt, nemcsak az angoloké és amerikaiaké, hanem szerte a világban, ahol az alapítók ezt a mintát utánozták.

Nekünk, közép-európaiaknak az ilyen egyetem inkább különlegesség. A mi egyetemeink ugyanis egy-egy város közepébe települtek. Vagy mondjuk úgy, város települt köréjük, s a város lakossága talán éppen a diákok elszállásolásából és ellátásából élt. Ilyenek nemcsak a magyarországi és erdélyi protestáns kollégiumok, hanem a püspöki székhelyeken alapított intézmények csakúgy, mint, mondjuk,

a német vagy a holland hagyományos egyetemek. S ilyen a nagy előd, a párizsi Sorbonne vagy az itáliai Bologna is.

Benyomásainkat kétféle egyetemi-főiskolai hagyományra vezethetjük vissza. A kontinentális egyetemek eredetileg városi (püspöki székhelyi) egyetemek voltak, díszei a püspök székhelyének, építészeti középpontjai a városnak (akárcsak a már említett, hasonló funkciójú templom). A visszahúzódás, kivonulás és elmélyülés campusai viszont a kolostori iskolákra tekintenek vissza.

Az a minta, amelyet az angol egyetemisták követtek, miután királyuk, II Henrik parancsára elhagyták Párizst (vagy inkább kiűzték onnan őket, 1167), a kolostori minta volt, egyben előképe a “repülő”, “menekülő”, “száműzött” vagy “rejtett” egyetemnek, melynek később számos utóda lett. Oxfordban, később pedig Cambridge-ben “alternatív” egyetem született.

A földadományozó törvény. Ezeket a régmúltba nyúló vagy a régmúltra hivatkozó campusokat azonban – legalábbis Amerikában – sokkal racionálisabb érvek hozták létre, mégpedig az ún. Land Grant Act (*Földadományozó törvény* vagy Morrill-törvény, 1862). A földadományozó törvény szerint ugyanis a szövetségi kormány minden államnak szövetségi tulajdonba vett területeket engedett át, de csakis a felsőoktatásuk megalapítása (fejlesztése) céljából. (Egyesek eladták az ilyen területeket, mások pedig éppen rájuk telepítették a főiskoláikat, egyetemeiket.) E szövetségi adományok alapjává váltak az amerikai felsőoktatás egyik jellegzetes intézményhálózatának, az ún. “népi kollégiumoknak”. A földadományozó törvény szinte napjainkig kijelölte az intézmények fejlődési pályáját. Újabban iparcégek K + F (kutatási-fejlesztési) részlegei kéredzkedtek be – hiszen a föld másutt igen drága lett -, s hogy beengedjék őket, támogatásokat nyújtanak az oktatáshoz és kutatáshoz.

Campusok persze másféleképp is keletkeztek. Nagy-Britanniában például, ahol ilyen “földadományozó” törvény nem volt, az I. világháború után alapított egyetemek számára uradalmi birtokokat vettek meg (pl. Nottingham, Reading). Így néhány jellegzetes angol egyetemnek a XIX. századi angol uradalmi központok adtak otthont.

A kivonuló, menekülő, rejtőző főiskolák, egyetemek sok példája található Európa-szerte. Az “akadémiai város” (Novoszibirszk) gettósodása is jól ismert a felsőoktatás közelmúltbeli történetéből.

Új belépők. Mindez azonban csak kuriózum maradt mindaddig, ameddig a felsőoktatás expanziója hatására a campusok “föl nem töltődtek” a fiatalok egyre több csoportjával és egyre nagyobb számával (lásd a 2. fejezetben). A felsőoktatás kiterjedése és tömegesedése azt jelentette, hogy

- egyre többen érkeznek a campusra,
- egyre többféle társadalmi csoportból, egymástól és a tradicionális (európai, magyarországi) értelmiségi léttől eltérő kultúrából,
- egyre hosszabb időt töltenek a campuson, és
- egyre összetettebb és szokatlanabb társadalmi tapasztalatokat szereznek ott.

Az OECD egyik adatsora aszerint rakja sorba az országokat, hogy mennyi ott a nappali hallgatók, munka mellett tanulók, egyáltalán nem tanulók, illetve egyáltalán nem tanulók és dolgozó fiatalok aránya (20-24 éves korcsoport). E különös összehasonlításból nemcsak az derül ki, amit várhatunk: hogy növekszik a tanulók aránya a fejlettebb országokban, illetve magas azoknak a fiataloknak az aránya, akik sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak. Hanem az is kiderül, hogy azoknak a hallgatóknak az aránya növekszik, akik munka mellett tanulnak, illetve tanulás mellett dolgoznak is.

A campuson élés és egyben foglalkoztatás régi hagyomány (pl. szolgadiákok). Bár az idézett statisztika nem erről szól, a campuson élés át- meg át van szöve a tanulás mellett munkavállalással is; sokszor úgy, hogy a munkaügyi statisztikákban meg sem jelenik. A főiskola, az egyetem működtetésében való

részvétel ugyanis (tanítás, kutatás, adminisztráció, karbantartási munkák) belső munkaerő-piacot jelent a hallgatóságnak, amely viszont házon belüli munkavállalókat jelent. Ezek a campus “önfenntartásának” elemei.

A csökkenő lélekszámú társadalmakban, ahol a fiatalok ráadásul mind hosszabb időt töltenek tanulással (különbféle szervezeti formákban), a campus egyre hosszabb életszakasz lakóhelyévé és szocializációs terepévé válik. Nemcsak világtól elzártságot és a tanulásra koncentrációt jelent persze ez, mint az egykori kolostori iskolákban. Sokkal inkább olyan alternatív életformát, amelybe bele kell szokni, illeszkedni (nevelődni, szocializálódni); és amely a maga viszonylagos elzártságával és önellátásával egy alternatív társadalmi élet lehetőségét sugallja.

Ezt a benyomást fokozza a campus telepítése és építésze. A már említett amerikai egyetemi campusok (és most nem az Európában ismert egyetemekre gondolunk) csakugyan kis városok, ahol a diákok a gyorsétkezőkben és vegyesboltokban egymást szolgálják ki. A campus faházai – az őket évekre bérlő “családokkal” – egy-egy westernből ismert pionírváros képét sugallják. A campusra település, az ide visszatérés, a közös ünnepek és társasági alkalmak részei egy letűnt világ utáni nosztalgiának, amelyet a felnőttek már nem engedhetnek meg maguknak, de legalább biztosítani kívánnak a gyerekeiknek.

A campus élete

Szem előtt tartva az ilyen párhuzamokat, sok érdekes vonást fedezhetünk föl, amelyet eddig is láttunk ugyan, mégsem állt össze valamiféle felsőoktatási képpé.

A dél-afrikai Johannesburg Wits Egyetemén éppen vizsga folyik. Az angol-amerikai egyetemek jól ismert “szertartása” ez. A vizsgabizottság székhelye rendszerint külön épület, amelynek tágas termei évközi konferenciákra is használhatók, de a terminusok végén megtelnek különféle rendű-rangú vizsgázókkal. A vizsgázók sokan vannak ugyan, valahogy mégis magányosak. Magányukat elkülönített asztalok fejezik ki; s ha van közösségük, az épp ebből az együttes magányból fakad. S a versenyhelyzetből, amely köztük kialakul.

A híres salamancai egyetem (Spanyolország) főépülete előtt három hallgató áll. Magas, vékony férfiak, fekete szemüvegben, akár összeesküvők is lehetnének. De nem azok, hiszen az egyetem tőgáját hordják. A sötét tőgán széles, fehér gallér, a bal hajtókarjára az egyetem sárkánya hímezve. Mintha tanácsko生ó szerzetesek lennének.

A harmadik képen morcos hajdúk, sapkájukon toll, vállukon dorong. Talán díszőrséget állnak egy kapu előtt? Vállukon palást, ami alól sújtásos mente villan elő. Mégsem katonák ők, hanem egyik vidéki egyetemünk diákjai. A vállukon a *gerundiumot* tartják, amivel tűzvész idején az égő romokat takarították el. Öltözköcsük furcsa keveredése a hajdúknak és a lelkipásztoroknak (hisz eredetileg annak készültek). “Hetvenöt esztendeje alapították a város egyetemét.” – hirdeti a kép fölirata.

Ha a látogató fölfedező utat tesz egy-egy campuson - a nagyobbakon szervezett kalauzok, a kisebbeken önkéntes ajánlkozók vezetnek -, az egyik látnivaló a kert vagy a park (a XVIII. század óta rendszerint botanikus kertje is van az egyetemeknek). A campust az egyetem fő épülete uralja, sokszor tornyos épület, amely városházára, illetve templomra emlékeztet. Mindkettő lehet: a rektor hivatala és a nagy társadalmi ünnepek helye (nem ritkán egyúttal csakugyan templom). A látvány mindinkább növeli azt a benyomásunkat, hogy itt emberek laknak és dolgoznak, éppen mint bármely más településen.

Statisztikák. Mint minden települést, a campust is statisztikai mutatói jellemzik. Fölszereltségét és ellátottságát – úthálózatát, energiaellátását, közművesítését stb. – nem

szokás a felsőoktatás részeként tanulmányozni (holott igenis az). Újabb kori hazai vizsgálat még nem készült a campusok “népéről”; annál is kevésbé, mivel Magyarországon a hallgatóknak csak mintegy 40 százaléka él campuson. Csak olyan adataink vannak, amelyek a fiatalság egészének helyzetét tükrözik.

Csepeli és munkatársai 1980-ban vizsgálták az egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményeit. 1999-ben pedig Gábor Kálmán és munkacsoportja kezdte meg a felsőoktatásba kerülők egyes csoportjainak több mintás, kvantitativ és kvalitatív vizsgálatát; elsősorban jogász és közgazdász hallgatók körében. Többek közt megállapította, hogy ezeken a kiemelt szakokon a vizsgálat évében a hallgatók döntő többsége két, illetve három generációs értelmiségi (azaz legalább a szülők, de néha már a nagyszülők is diplomások voltak). E családok életkörülményei is sokkal jobbak, mint az országos átlag (pl. ha a nyaralókat, az internetet, a háztartás felszereltségét vagy a lakás berendezését vesszük alapul). Mindez különösen a fővárosi egyetemistákra érvényes; itt a leggyakoribbak a három generációs jogászok vagy közgazdászok. Azokban a térségekben, ahol virágzik a gazdaság, minden fiatal könnyebben jut egyetemre, az említett “elit” szakokra is.

Az Ifjúság 2000 a legátfogóbb helyzetkép a magyarországi fiatalokról a rendszerváltozás óta. A kutatók fiatalságon a 15-29 éveseket értették, ami többet foglal magában, mint a fent említett campuslakók. A campuslakókat különben is érdemes másként csoportosítani. A nemzetközi szakirodalom alapján föltételezhető, hogy nemcsak a statisztikai “fiatalságot” foglalják magukban. “A fiataloknak szükségük van arra, hogy olyan kapcsolatokat építsenek ki a kortársaikkal és a felnőttekkel, amelynek alapján mind a ‘ténfergés’, mind pedig a felnőtt világba való belépés legitim” – írja egy jelentés, amely az Európa Tanács számára készült (Furlong et al. 2003).

Az Ifjúság 2000 adatai szerint Magyarországon a 15-29 évesek 61 százaléka már befejezte a tanulmányait, de 34 százalékuk még tanul (5 százalék pedig kimaradt). A campuslakók ebből a 35 százalékából tevődnek ki. Hogy milyen arányban, azt az mutatja, hogy az összes 35 százalékát alkotókból egyetemre 15, főiskolára 19, technikumba 6, egyéb oktatási formákba pedig 3 (összesen tehát 43) százalékuk jár. (A hazai oktatástatistikában a középiskola utáni, középiskolai végzettséget föltételező tanulmányok besorolása máig vitatott.)

Problémáik és életterveik szorosan összefüggenek. Három kérdés körül forognak: elhelyezkedés, pénzszerezés és lakás. A tanulók és hallgatók tehát meglehetősen tisztában vannak az élet realitásaival – vagy ha nem is, e realitásokat hallva nőnek föl.

Arra a kérdésre, hogy mit tartanak a legégetőbb kérdésnek, csaknem felük (47 százalék) a munkanélküliséget nevezte meg, több mint harmaduk (34 százalék) a pénztelenséget; s majdnem ugyanennyien (32 százalék) a lakásproblémákat. Ez a kiemelkedően legmagasabb válaszadói blokk. A másik blokkot (létbizonytalanság és kábítószerezés) 10-15 százalékuk nevezte meg. Egy harmadik csoportba (4-9 százaléknian mondták) elvontabb kérdések kerültek, mint pl., az egyenlőtlenségek, a kilátástalan jövő, a tanulási lehetőségek beszűkülése, céltalanság.

Ennek megfelelően alakulnak életterveik is. A célok közül, amelyeket öt esztendőre maguk elé tűznek, kettő emelkedik ki (a megkérdezettek mintegy harmada említette őket): a szakma és a lakás. Ez tehát a realitás, amit úgy is fogalmazhatnánk, mint a társadalmi beilleszkedés két fő mutatóját a mai Magyarországon. Sok egyéb tennivaló is van természetesen hozzá, amit 10-16 százalékuk említ. Például a családalapítást, a gyerekvállalást, az önálló életet, a gépkocsit és így tovább. Vagyis az öt évet, ami még belátható távlatnak számít ebben az életkorban, a társadalmi beilleszkedés gyakorlati kérdései foglalják el; az, ami kifelé visz a (felső)oktatásból.

És amíg itt vannak? A mások által elvárt attitűdök, magatartások, értékek és normák hálójában vergődünk. Ezt a hálót leírni – a tanuló ifjúság aktuális kulturális mintáit föltárni - itt nem föladatunk. Mégis kikerülhetetlen; hiszen az adatok magukért beszélnek. A gazdag adattárból illusztrációként itt most csak a droghasználatot említjük. (A droghasználatot nemcsak a szűkebb értelemben drogok élvezetére szűkítik a kutatók; a teljes spektrum a dohányzástól az alkoholon át a droghasználatig terjed.)

Dohányzik a 15-29 évesek 29 százaléka (a fiúk nagyobb, a lányok kisebb arányban), nem dohányzik mintegy 60 százalékuk (a hiányzó százalékpontok a bizonytalanokat jelzik, akik hol dohányoznak, hol meg abbahagyják). Alkoholt fogyaszt több mint a felük (59 százalék), a férfiak itt is sokkal nagyobb arányban, mint a nők ((67, illetve 51 százalékuk). 7 százalékuk pedig kipróbált már valamilyen drogot, s ebben is a fiúk a merészebbek (8 százalék).

Hasonló vizsgálatokat hosszan idézhetnénk, hogy megállapíthassuk egy-egy szer terjedését vagy használatának összefüggését más kulturális (illetve társadalmi és gazdasági) feltételekkel. A campusszal foglalkozva nem ez most a főadatunk. De hogy mégis legyen összehasonlításunk az ilyen kutatásokról, egy ausztráliai campuson végzett vizsgálat adatait tesszük mellé

A Dél-Queenslandi Egyetem Toowamba campuslakói közül 90 százalék fogyaszt alkoholt, hogy különböző stresszhelyzeteit oldja (negyedrészüik ezen kívül még azt is bevallotta, hogy ezzel menekül a problémái elől). Több mint a felük társasági okokból iszik (a társaság kedvéért), vagy hogy megfeleljen a barátainak (75 százalék!). A campuslakók 7 százaléka lelki okokból fogyaszt alkoholt, 11 százaléka szexuális okokból, 40 százalék pedig egyszerűen azért, hogy - részeg legyen. (Mindenki több választ adhatott, *Stainton 2002.*)

Ezeket a statisztikák teljes képet nem adnak a campuslakókról, teljes körű összehasonlítást pedig még kevésbé tesznek lehetővé. Annyit azonban illusztrálnak, hogy a campuslakók leíró statisztikái – még töredékesen is -, gazdag forrásai a megismerésnek. Ha nem tudunk valamit, egyszerűen kérdezzük meg, mondja Allport. Ma még többnyire ez is hátravan.

A campus kultúrája. A campuson, amely egyfajta települést idéz, az összezártság, a lefojtottság és a műviség (nem a való élet, hanem annak utánzata) következtében sajátos mintázatú háló szövődik az ott lakók között. A kapcsolatoknak ezt a bonyolult és nehezen fölismerhető rendszerét a nevelésszociológiában (szociálintropológiai szóhasználat) kultúrának nevezzük.

A kultúra azáltal alakul ki, hogy az együtt lakó és tevékenykedő emberek – esetünkben a campus "népe" – közös tapasztalatokat szerez, problémát old meg, szokásokat alakít ki. Az együttes cselekvés közben kapcsolatok jönnek létre köztük, amelyekről fölismerik egymást, és amelyek megkönnyítik, hogy az új problémákat is együtt megoldhassák. A nevelésszociológiában – az említett kultúrakutásokat követve – tapasztalati, tevékenységi és normarendszerről beszélünk. Közéjük tartoznak a közös tudások (mit hogy kell tenni) és intézmények (bevett és rögzült szokások); az attitűdök és magatartási minták; az értékek és a szankciók, amelyek a norma követésére sarkalnak vagy az eltéréstől büntetnek.

A campuslakó tudja, hogy milyen időkben szabad a konyha, ahol főzni akar, és hogyan osztják be a zuhanyozás idejét. Megtanulja, hogyan köszönjön a kollégium portásának, gondnokának, vendégtanárnak; köszönjön-e vagy se az előadó tanárnak, a dékánnak vagy a rektornak, ha történetesen szembekerül velük a campuson. Mikor kell kelnie, hogy elérje az első campusbuszt vagy a villamost a campusa sarkán; hogyan öltözködjék (mi most a divat), milyen kozmetikumokat vagy gyógyszereket használjon. Tudja, hogy elismerés jár egy-egy telitalálatért (márkás ruha, sikeres párválasztás, jó autó), és lenézés, tán kirekesztés is a melléfogásokért. A campuslakó csak abban különbözik más "népektől" és "törzsektől", hogy másért lelkesedik, másokat tud és más értékeket követ. De lelkesedni és dolgokat fontosnak tartani a campus népe ugyanolyan törvényszerűségek szerint szokott, mint mindenki más. A campuslakó közösségi törvényszerűségeket követ.

Ezt onnan tudjuk, hogy a campuslakóról sok vizsgálat szól (amint már a bevezető fejezetben említettük). Ott úgy mondtuk – és most csak megismételjük -, hogy az egyetemi társadalomtudomány, különösen a szociálpszichológia és a mikroszociológia eredetileg nagyrészt a campuslakóról szólt, az ő viselkedésének törvényszerűségeit tárta föl és általánosította. Vagy ha a kutatás nem campuslakók között folyt, akkor is campuslakók

közreműködésével történt: campuslakók utaztak, tártak föl, írtak le más emberi közösségeket – óhatatlanul a campuslakó szemüvegén keresztül.

Fölösleges volna itt elismételni az összes, idevágó történetet. Így tehát csak emlékeztetünk néhány közismertre. *Lewin* híres vezetési stílusairól tudjuk, hogy szeretett hazája, Németország diktatúrába süllyedése ellen fogant (mint annyi más menekült tudóstársáé). De azt nem emlegetjük, hogy a vezetők, akik e stílusokat kipróbálták, egyetemi oktatók, a vezetettek pedig (többek közt) főiskolai hallgatók voltak. *Sherif* észlelési kísérletéről (közösségi nyomásgyakorlás, befolyásolások) szintén nem említük, hogy alanyai campuslakók voltak. S hogy régebbre menjünk vissza, *Dewey* progresszív nevelése a chicagói campus kísérleti iskolájában kezdődött. Egy hozzánk közelebbi példánál maradva a szimbolikus interakcionizmust továbbfejlesztő *Garfinkel* megfigyelései (etnometodológia) a campus gyorsítkezőjében folytak le. A példákat fölösleges folytatni. A társadalomtudományi alap kutatások meghatározó része értelmezhető úgy, hogy belőle a campuslakó világa rajzolódik ki.

A modern magyarországi campuslakóról még keveset tudunk, és a kép töredékes. Néhány vizsgálat nyomán, amelyeket alább idézünk, nem is rajzolható föl ez a kép. Arra azonban megfelelők, hogy ennek a nagy és fölfedezetlen “népnek” a világába bepillantassunk, s hogy kedvünk támadjon közelebből is megismerni őket.

Egyik példaként Ambrózy és Katona (2003) *Harminc kilométer* című tanulmányából idézünk. A harminc kilométer az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem közti, szimbolikusnak nevezhető távolságot jelenti. Hogyan vélekednek az ELTE-sek és a PPKE-sek egymásról (a nevelésszociológiai attitűdvizsgálatok egyik jellegzetes kérdése)? Mindkét csoport szerint az ELTE-sekre jellemzőbb az, hogy jobb tanárokat hallgatnak, jobb tanulók voltak, és értékesebb diplomát fognak szerezni. A PPKE-sekre viszont az jellemző, hogy szebbek az épületeik és vallásosabbak a hallgatóik. Az ELTE-sek szerint rájuk még az is jellemző, hogy több a pénzük, a PPKE-sek szerint viszont rájuk még az jellemző, hogy szigorúbban ellenőrzik őket. Hosszan folytathatnánk a terjedelmes kérdőív másodelemzését, amelyből két campus önképe és egymásról alkotott (elő)ítéletei markánsan kirajzolódnak.

Másik példaként – ugyanebből a kutatásból – a két campus lakóinak oktatáspolitikai attitűdjeit említjük meg. Az ELTE bölcsészeinek többsége (50 százalék) támogatja, hogy már a fölvételnél szigorúan szelektálják a jelentkezőket. A PPKE bölcsészei szerint viszont előbb érdemes beengedni őket az egyetemre, és majd csak menet közben szelektálni (49 százalék). Az ELTE bölcsészkarának “lakói” elitistábbak, a PPKE bölcsész lakói meg szociálisabban gondolkodnak (éppen ellenkezőleg, mint eredetileg gondolhatnánk).

A campus a szocializáció terepe: a hely, ahová a campuslakó megtanul beilleszkedni, és ott közösségben élni. Csakhogy ez a beilleszkedés fő szabályként nem “a társadalomba” és “a munka világába” történik; sőt nem is a “főiskola vagy egyetem világába”. Hanem sokkal inkább egy sajátos közösségbe, amely a XX. század fejleményei során (a modern campus kialakulása és növekedése) egyre többeknek ad egyre hosszabb időre társadalmilag szabályozottan és államilag elismerten otthont. Ebben a művi társadalomban a közösségi folyamatok le vannak szorítva, be vannak határolva, és fokozatosan látszólagos önellátásra tesznek szert. Az így megteremtődött világban folyik a fiatalság szocializációja. Mint minden közösségi folyamat, amely a csoportdinamika vagy a szerepelmélet szerint értelmezhető, ez is Janus-arcú. Egyfelől közösségivé teszi a belépőt, aki beköltözik a campusra, másfelől pedig individuummá érleli. A campuson folyó szocializáció aprólékos ismerete azért szükséges, mert ebből a mesterséges, ámde nagyon is élő környezetből ma már a fiatalság tömegei kerülnek ki. És azért lehetséges, mert törvényszerűségeit a XX. század empirikus szociálpszichológiai-nevelésszociológiai vizsgálatai már föltárták. Valójában tehát alkalmaznunk kell őket napjaink campusára, az itt élőkre, a campusok “népére”.

Ennek a sajátos életformának – amelyben tanulás, munka és szabad idő éppúgy keveredik, mint a valóságban (és mégsem valóság) – kezdete, fölvirágzása és vége is van. A campusról folyó nevelésszociológiai vizsgálatok mégsem beszélnek erről. Inkább úgy tekintenek a campusra, mint időtlen állandóságra, vagy olyan létformára, amely észrevétlen lassúsággal változik. E vizsgálatok tükrében olyanok a campusok, mint a természeti népek közösségei, amelyek szintén oly lassan változnak, hogy a szabályszerűségeik állandóknak is tűnnek.

A campuslét azonban nem ilyen. Mint a modernizálódó élet minden más területi-társadalmi közössége, a campus is keletkezik, fejlődik és hanyatlik, mégpedig belátható időn belül. Csakhogy a campus életciklusait nevelésszociológiai vizsgálatok nem, hanem történeti és politológiai vizsgálatok tudják csak föltárni. Az alábbiakban ezek néhány megfontolását és eredményét ismertetjük.

A campus életciklusainak megvilágításához történeti és politológiai párhuzamokat említhetünk. A történeti párhuzamok maguktól adódnak: például egy-egy területi-társadalmi közösség (egy vidék, régió vagy település) fölvirágzása és hanyatlása. A politológiai párhuzamhoz olyan közösségek fölvirágzását és hanyatlását említhetjük, mint az amerikai szakirodalomban hivatkozási alapnak tekintett izraeli kibbucok életciklusait (pl. A Etzioni, 1968, vagy Etzioni-Halévi ...). Ha azonban közelebb akarunk maradni, a *Pál-utcai fiúk* grundját is említhetjük, amelynek történetében – mesteri sűrítéssel – egy közösség (minden közösség) életciklusai tárulnak föl.

A lázadó campus. A campus – ahogyan ma látjuk és a fentiekben leírtuk – nem is olyan régre nyúlik vissza; még a földadományozási törvényig sem kellene visszamennünk. Elegendő visszamennünk az 1968-as “nagy generációig”. A campus és népe – kis világ a nagy világban, a hely, amelyben fölnőttünk, a mesterséges sziget, ahol politizálni tanultunk – nos, ez a campus nem a középkor és nem is a XIX. század szülötte, hanem a XX. század 60-as éveié. Az eseményeket, amelyek a “lázadó campus” modelljéhez vezettek, alább csak röviden foglaljuk össze.

- A világháború utáni helyreállítási periódus lezárulása. E helyreállítási periódusokat ugyan elsősorban Németország, Olaszország és Japán történetében szokták vizsgálni, de természetesen nyomot hagyott az egész világgazdaságon. Az 1950-es és 60-as évtized fordulóján az egész világgazdaság új kihívásokkal szembesült, mert csökkent az extenzív, nyersanyagigényes, a helyreállítás diktálta termelés piaca, amely munkaerő fölösleget szívott föl, helyette új fejlődési utakat kellett keresni. Az új szakaszt később gazdaságtörténészek intenzív szakasznak nevezték el, amely más nyersanyagokat, más termelést és más emberi erőforrásokat igényelt. E más erőforrást több iskolázás és több képzés is jellemezte.
- A gyarmati rendszer összeomlása. Az 1950-60-as évek fordulóján bekövetkezett az, ami valójában bekövetkezhett volna két évtizeddel korábban, ha nem folyik éppen világháború: az egykori gyarmatbirodalmak vége. Nem egyszerű összeomlás volt, hanem helyi háborúk és elhúzódó fölszabadítási harcok eredménye, s mint ilyen közvetlenül érintette számos ország lakosságát, köztük súlyos mértékben a fiatalságot is. A gyarmati rendszer vége új helyzeteket teremtett a volt gyarmati országok lakosságának éppúgy, mint az egykori gyarmattartóknak. Innen datálódik számos, ma is ismert oktatási és kulturális kezdeményezés.
- Új nemzedék belépése a politikába. Az 1950-60. évtized fordulója annak a nemzedéknek a levonulása volt a politika színpadáról, amely “csinálta” vagy szenvedte a

világháborút. A politikusi (és választói) nemzedékváltás új politikusi garnitúrát juttatott fölszínre, akik új jelszavakat fogalmaztak meg.

A helyi háborúk (Algéria, Vietnam), amelyekből az egykori gyarmattartók rendre vesztesként kerültek ki, visszahatottak a campusra is, és meghatározták az ott formálódók tudatát, ideológiáját. A campusok népe alternatívát keresett a korábbi rendszerrel szemben, és campusát alternatív közösségként élte meg. A lázadás megannyi jelképe volt hivatott kifejezni, hogy a campus népe a maga campusát egy jobb, teljesebb közösség kohójának képzelte el.

A kivonulás a pusztába, a *Civitas Dei* (korszerűen pedig a civil társadalom) eszméje századok óta ott bujkált a zsidó-keresztény kultúrában, és számos helyütt újra meg újra föllelevenedett. Most a 68-as lázadók elevenítették föl. Különös prófétáik tűntek föl; fölértékelődött a kritikai-konfliktusos társadalomkutatás a funkcionalista-tervezői magatartással és szereppel szemben. Hordozói többek közt a frankfurti társadalomfilozófusok voltak (Marcuse, Adorno, Habermas, Fromm). A változásokat, mondta pl. Marcuse, már nem a proletariátus fogja kiharcolni, hanem a társadalom kívülállói, az outsiders. Az újbaloldali társadalomfilozófusok rendkívüli tekintélyre tettek szert a lázadó campuson, és hatásuk – e nemzedék révén – még hosszan kisugárzott.

A lázadó campus sajátos kultúráját - amely néha szó szerint is lázadt, elsősorban a felsőoktatási establishment ellen, de néha ennél jóval tovább: a társadalmi rend ellen - a kor irodalmából és művészetéből ma is érzékelhetjük. Mint ahogyan a divatból, a viselkedésformákból is, amelyeket követtek és az értékekből, amelyeket magukénak vallottak. A lázadó campus kultúrája meghatározta mindazok szocializációját, akik az 1965-75 közti évtizedben kerültek ki a campusról. A campus mint az elvonulás helye és az igazi közösség otthona – nos, ez a kép éppen a lázadó évtizedben keletkezett.

A kor levegőjét hatásosan eleveníti meg a *Hair* című híres musical. Nem campuson játszódik ugyan, de eseményei, viselkedésmintái az értékrendszere közös a kor számos campuslakójáéval. Világra szóló sikere is ide vezethető vissza.

A vállalkozói campus. A lázadó campusszal szemben – amely a campust mint önigazgató társadalmat, alternatív szerveződést, a szocializáció világtól elzárt terepét fogta föl – az 1980-90-es évtized campusa az új menedzserizmusé. (Részletesebben lásd a magánosításról írottakat.)

- Az új menedzserizmus nemzedéke nem lázadni akart, hanem az új realitások közé beilleszkedni, méghozzá gyorsan és eredményesen. Gyorsan: ez képzéscentrikus felsőoktatást jelentett, eredményesen: ez pedig azt, hogy a társadalom vezető pozícióira törekedtek, az elit pozíciókat célozták meg.
- A campus számukra nem otthon volt, hanem kiképzőhely, vagyis csupán átmeneti állapot, hogy vezető szerepükre fölkészülhessenek.
- Az egyéni cselekvésre helyeződött át a hangsúly a közösség sokszor eksztatikus átéléséről. Az együttműködés nem spontán közösségi folyamatnak számított, hanem szervezői teljesítménynek, amelyben (a csoportban) vezetők és vezetettek hierarchikusan és formalizáltan kapcsolódtak egymáshoz.
- A közösségi interakciók és az ezek terepéül szolgáló spontán együttlétek, közösségi alkalmak fölcserélődtek a "célok által vezérelt" szervezettel, amelyben az érvényesülés határozza meg az összetartozást, és amely arra jó, hogy az egyén teljesítményét fokozza.

Érzékenység a jogi-szervezeti formák iránt és érzéketlenség a spontaneitással szemben – így jellemezhető az új menedzserizmus campuslakója.

Számos kulturális konfiguráció fejezte ezt ki: az átalakuló öltözködés, az új viselkedéskultúra, a célratörő beszédstílus, a modernizáció iránti különös fogékonyság. Vagy az a fontos váltás, amely a kritikai-konfliktusos értelmiségi magatartástól elfordult, és a professzionális-szakérői magatartást (a funkionalista tervezőt) tekintette magatartási modellnek és tudományos normának.

Az új menedzserizmus campusa már nem az a campus, mint a lázadó campuslakóké. Az időtlen campusból – ahová vissza lehet térni mint ifjúságunk színterére, és amelyet közösségi hagyományként örzünk, mert később is összeköt (kommunák) – a felsőoktatás piaci körülményekhez igazítása, a vállalati gazdaságtan törvényszerűségek alkalmazása lett.

A campus megszervezése piaci alapon (magánérős kollégiumépítések) jó képe annak, ahogy az idealizált emberi közösség (a lázadó campus) véget ért. Számos további jelenségre érdemes fölfigyelnünk még. Többek közt a campuslét piaci alapokra helyezésére (diákhitelek, fogyasztói társadalom), vagy a campus szolgáltatásainak kiemelése a közsférából (és ezzel a közösségi ellenőrzés alól is, pl. “eladható” és “megvehető” kurzusok a nagy filozófusok campust lázító előadásai helyett. Mindez emlékeztethet arra, amit a *Derűvölgy románcában* olvashattunk, vagy ahogy a pusztuló esőerdők szélén megjelennek az első útépítő, házépítő munkagépek. És valóban: a campusok beépítése az 1980-as évek óta addig nem látott méreteket öltött, különösen az ipari parkok megjelenése, illetve a telekár liberalizációk óta.

A “lázadó campus” fölszámolásával együtt változnak irányításának módszerei is.

- A “lázadó campus” irányítói spontán módon emelkedtek ki a közösségből (vagy manipulálták közösségeiket). A “lázadó campus” a közvetlen demokrácia megvalósulása volt, annak minden esetlegességével és hibájával. Így lett a campuslakó – egy egész nemzedék - politikai gyakorló terepe: hiszen itt nem az igazgatás volt a fontos, hanem a politikai önszerveződés.
- A “vállalkozói campus” nem ad helyet ilyen spontán politikai folyamatoknak. (A “politika”, ha van, pártpolitikai súlyokat hordoz, és a campus önkormányzati választásai a pártpolitikai választásokat imitálják több-kevesebb hitelességgel.) A “vállalkozói campus” működése stabil és kiszámítható; elvesztette viszont a közvetlen demokrácia és az öngazgatás politikai gyakorló terepét.
- Különös karriert futott be maga az elnevezés. A campus – az egykori otthon, távol a világtól – ma már egyszerűen csak telephelyet jelent a felsőoktatási új menedzserizmus szótárában. És a telephelyeken természetesen elsősorban nem a campus népe él, hanem a létesítményeket kell elhelyezni. Hogy az új világ szimbólumainak köre teljes legyen: e létesítmények telepítéskor – miközben a campus fokozatosan fölszámolódik – hallgatói szükségletekre hivatkoznak. Ámde ezek a hallgatói szükségletek nem a “campus népének” igényei, hanem a felsőoktatás “vevőié”, a “fogyasztóké”, a “klienseké”. Az új menedzserizmus szótárában a campus alternatív közösségből piaccá alakul át.

*

A campus sajátos területi-társadalmi képződmény, amely kiegészíti és kíséri a felsőoktatást, mégsem szokott (különösen ma nem) a felsőoktatási kutatások kifejezett tárgya lenni. Kialakulásának története van ugyan, de mint rendszerint kiderül, ez a történet – kitekintés a középkori kolostori iskolákra vagy a vadnyugati Amerikára – inkább csinált

történelem, mintsem tényszerű és valóságos. A valóság az, hogy a campus, ahogy a kutatásokban megjelenik, tulajdonképpen az 1960-as nemzedék gondolkodásában és beszédében konstituálódott.

Campuson élni olyan, mint valami településen, bár az élet itt csak látszólag önellátó és öngazgató, mert valóságban a társadalom törvényei szabályozzák és formálják. Mindenekelőtt a felsőoktatás tömegesedésének folyamat, amelynek révén egyre különbözőbb kultúrájú, életkorú emberek sodródnak itt egymás mellé; és egyre hosszabb ideig élnek a társadalomtól viszonylagos elszigeteltségben. A campus kultúráját még nem ismerhetjük, noha megismerésének eszközei a rendelkezésünkre állanak. Az egyetemi társadalomtudományosság meghatározó vizsgálatai ugyanis egykori campuslakók között folytak le.

A campusnak, mint minden területi-társadalmi közösségnek megvannak a maga életciklusai: keletkezik, virágzik, majd átalakul, s végül elmúlik. Ez a folyamat a campuslakók generációinak változásaihoz, valamint az általuk képviselt kultúrák cseréjéhez köthető. Az átalakulás egyik jele az, ahogy megőrzi nevét, megváltoztatja életföltételeit. Várható, hogy a campus (a lázadók vagy a beilleszkedők egykori otthona) folyamatosan bevonul majd a felsőoktatás hagyományai közé, akárcsak a fakultás, a tanszék, a kollégium vagy a rektor.

Hivatkozások

- Allport G W 1977 Az előítélet. Budapest: Gondolat
- Ambrózy Á, Katona K 2003 "Harminc kilométer". www.btke.ppte.hu (2003. 12. 01)
- Bourdieu, P 1984 Homo academicus. Paris: Edition de Minuit
- Csepeli Gy et al. 1980 Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Budapest: FPK
- Etzioni A 1968 The Active Society. New York: The Free Press
- Etzioni-Halevy, E 1987 Social Change. London, New York: Routledge
- Furlong A et al. 2003 Sebezhető ifjúság. Szeged: Belvedere
- Gábor K 2002 "Középosztályosodás és egyetemistává válás." In: Bojda 2002, 115-159
- Laki L, Szabó A, Bauer B (eds.) 2001 Ifjúság 2000. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- Marcuse H 1990 Az egydimenziós ember. Budapest: Kossuth
- Pataki F ed. 1976 Pedagógiai szociálpszichológia. Budapest: Gondolat
- Stainton L 2002 "Alcohol and drug use at the University of Southern Queensland Toowamba campus" www.adf.org.au (2003. 11. 15)

Ajánlott irodalom

- Bojda B ed 2002 Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Gazsó F, Stumpf I 1992 Rendszerváltozás és ifjúság. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete
- Jóna Gy 2003 "A frankfurti iskola képviselőinek elméletei az oktatási rendszerről." (Kézírtos kutatási beszámoló). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Lakner Z et al 2002 "Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói?" 1-2. Magyar Felsőoktatás 12, 8: 46-48; 9: 51-54.

- S. Faragó M 1979 Az egyetemi, főiskolai hallgatók beilleszkedése a felsőoktatásba. **Budapest: FPK**
- Shapiro A ed 1995 Campus Wars. **Boulder: Westview Press**
- Szentirmai L 1976 Egyetemi hallgatók Szegeden. **Budapest: Gondolat**
- Varga K 1968 Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása. **Budapest: Akadémiai**
- Weiss J 2000 Tizenkét előadás a frankfurti iskoláról és a diákmozgalmakról. **Budapest: Áron Kiadó**

A felsőoktatásban - vagyis a campuson - sokféle hallgató él, tanul, dolgozik együtt. Az előző fejezetben arra törekedtünk, hogy köztük az alapvető hasonlóságokat keressük, amelyek közösséggé alakítják őket. Most azonban változtattunk a nézőpontunkon, és a hallgatók egy sajátos csoportjával ismerkedünk: a pedagógusjelöltekkel.

A pedagógusjelöltekkel ugyanis külön szokás foglalkozni a (felső)oktatásról szóló elemzésekben. Nemcsak azért, mert sokan vannak, hanem főként azért, mert ők alkotják az egész oktatási rendszer "utánpótlását". A mérnökök, jogászok, közgazdák vagy agrárszakemberek kilépnek az oktatásügyből (lásd a munkavállalókról és munkaadókról szóló fejezetet). A tanárok, tanítók (óvodapedagógusok, szociálpedagógusok, gyógypedagógusok és így tovább) azonban ott maradnak benne, és ők viszik tovább az intézmények hagyományait, kultúráját.

Amellett a pedagógusjelöltek sokan vannak; ők alkotják minden országban az értelmiség legnagyobb (foglalkozási) csoportját. Magyarországon sincs ez másként: a pedagógus végzettségűek (39 százalék) és a műszakiak (29 százalék) a diplomások két meghatározó csoportja – összesen mintegy 70 százalékot tesznek ki. A maradék 30 százalékot jelentik együtt a többiek: az orvosok, jogászok, közgazdák, agrárszakemberek és így tovább. A pedagógusképzésbe jelentkezők aránya ugyan 1990 óta visszaszorult (1990/91: 35 százalék, 2001/02: 19 százalék), de elsősorban a főiskolákon. Ma (2002/03) egyetemen tanul az összes pedagógusjelölt fele (40 százalékuk a bölcsészkarokon, 10 százalékuk pedig a többi karokon).

A pedagógusokkal – képzésükkel, életkörülményeikkel és pályafutásukkal -, mint főt mondtuk, sokan sokat foglalkoznak. A róluk szóló kutatásokat azonban vagy az oktatáspolitikusoknak szánják, vagy a pedagógusképzésben dolgozóknak. Kevés az olyan áttekintés, amely magának a pedagógusjelöltnek szólna. Alább ezzel próbálkozunk. Három kérdésről beszélünk: a rekrutációról (vagyis hogy ki miért megy pedagógusnak), a pályaszocializációról (vagyis hogy mi történik vele a felsőoktatásban, a pedagógusképző intézményben) és a pályára kerülésről.

Rekrutáció

Hogyan kerül be valaki a pedagógus képzésbe? Egyáltalán: miért jelentkezik oda? Mi ösztönzi arra, hogy ezt a pályát (foglalkozást? hivatást?) válassza? És milyen "társadalmi meghatározói" vannak a választásának? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a felsőoktatási rekrutáció.

A szó idegenül hangzik a felsőoktatás összefüggésében, mert a magyar szóhasználatba nem innen került be. Egykor a katonaságba rekrutáltak, azaz gyűjtötték össze, sorozták be a fiatalokat. A szónak azonban tágabb jelentése van: mindenféle szervezetbe való bekerülést jelent. Az angol nyelvű (nevelés)szociológiában az oktatásba való bekerülést is rekrutációnak nevezik.

A rekrutáció – azaz tehát hogy hogyan választódik ki és kerül a felsőoktatásba a fiatalság – kiterjedt szociológiai elemzések tárgya (lásd erről a *Bevezetés a nevelésszociológiába* c. könyvet). A felsőoktatásba való bekerülés egyenlőtlenségeiről a hazai reformok kapcsán részletesebben is szoltunk. Alább – ahogy nevelésszociológushoz illik – az egyén és csoportja oldaláról közelítjük meg a rekrutáció kérdését. Innen jutunk majd el a társadalmi meghatározottságokig.

Motivumok. Mindenki maga tudja, miért kerül a pedagógusjelöltek közé. Van, aki tudatosan választotta, van, aki csak úgy belesodródott. Az egyéni választások azonban – bármennyire egyéniek is – bizonyos szabályszerűségeket mutatnak. Ezt onnan tudjuk, hogy a jelentősebb hazai vagy külföldi pedagógus vizsgálatok általában megkérdezik, ki miért ment

pedagógusnak. Igaz, hogy rendszerint a végzett, már pályán lévő pedagógusokat szokták megkérdezni, s ők mind utólag kialakítják a maguk történetét. És mégis: ezek a történetek hasonlítanak egymásra. Motivumaikat – tehát hogy miért választja az ember a pedagógus pályát – az alábbiakban foglalhatjuk össze (és most *Hargreaves* egy 1995-ös felsorolását használjuk föl).

- Gyerekszeretet, vonzódás a gondoskodás iránt. A pedagógus pályának kétségtelenül van valami “mondanivalója”; valami, ami célt, értelmet adhat az életünknek. Ez az elkötelezettség rendszerint a vonzódás a kisebbekhez, gyöngébbekhez, elesettebbekhez és rászorultabbakhoz (a gondoskodás, odafordulás etikájának is mondják). A kisgyerek a legtermészetesebb “tárgya” ennek a gondoskodás iránti váagnak, de nem föltétlenül. (Hasonló motivációról szólnak más felsőoktatási hallgatók is, pl. állatorvosok vagy kertészmérnökök).

A gyerek felé vonzódás természetes módon jön abból a közösségből, amelyben a pedagógusjelölt felnő. A hagyományos családokban mindenekelőtt a nő, az anya szerepe. Nem véletlen, hogy a hagyományos családokban felnövő lányok érzik át és vállalják a legintenzívebben. Ezt a választásukat csak erősíti, ha a középiskolában már eleve erre specializálódtak. Ekkor a pedagóguspálya választása az igazán racinális döntés.

- A tárgy szeretete (“akadémiai elkötelezettség”). A választott tudományterület iránti elkötelezettség – érdeklődés a természettudományok vagy a társadalomtudományok valamely ága, területe iránt – a másik, leggyakrabban említett motiváció. Eltér az előbbitől, mivel ilyenkor az ember az irodalmat, a történelmet, a matematikát vagy a biológiát szereti meg, akarja tudni, és szívesen tanítaná is. A tantárgyban elért iskoláskori sikerekből lesz később az elkötelezettség az illető tudomány iránt; e tudománnyal való hivatásszerű foglalkozás vágya vezet egyetemre vagy főiskolára; az egyetemi-főiskolai pályafutásnak pedig egy természetes változata jelenleg Magyarországon az, hogy az ember fölveszi a tanár szakot. A tárgy és a tudomány szeretetéből a tanár és a tanítás megkedvelése válik.

Ez a változat viszonylag gyakran fordul elő a szaktanárok, illetve az egyetemi tanárjelöltek esetében. A skála negatív oldalán azok helyezkednek el, akik csak úgy belesodródnak a tanárszakba. Hazai elemzőkkel (pl. *Nagy Mária*val) együtt gyanítjuk, hogy ez a legfontosabb oka az egyetemi tanárjelöltek növekvő arányának. Most azonban nem velük, a “kényszerpályásokkal” foglalkozunk, hanem azokkal, akik tudatosan választották a pedagógus pályát.

- A tudás átadása, vonzódás a tanítás iránt. Az előbbi motiváció egy változata a vonzódás az iskolai helyzetek, különösen is a pedagógus pozíciója iránt. Már a legkorábbi gyerekkorukban is megfigyelhető. Ha ezekben a gyerekkori élményekben több a siker, mint a kudarc – és a sikerek maradnak meg -, akkor ez a “kis tanítóság” rögzül, serdülőkorra is megmarad. Mindenesetre egyfajta biztonságot jelent a változó iskolai helyzetekben az, ha a fiatal tudatosan is azonosulni igyekszik pedagógusával. Ha ez az elsődleges közösségtől való elszakadással is társul – pl. az értelmiségivé válással, “társadalmi emelkedéssel” (netán serdülőkori szerelmekkel) -, akkor végül az iskolai-tanítási szituációkkal való könnyed és sikeres azonosulássá válik.

Az ilyen azonosulásnak többféle változata is van. Nemcsak a kedves pedagógussal lehet azonosulni, hanem az iskolán kívüli szervezetek vezetőivel, sportvezetőkkel, egyházi vagy politikai szervezetek vezetőivel stb. is. Ezen a réven az ember nem föltétlenül válik pedagógusjelöltté – válhat sikeres ifjúsági szervezővé, szabadidő menedzserre vagy akár politikussá is. A szociálpszichológiai “mechanizmusok” azonban e választások mögött mind azonosak.

- A pedagógus pálya ismertsége. A választások mindig tudatosak, mögöttük azonban nem tudatos indíttatások is rejlenek (vagyis olyanok, amelyeket elfelejtettünk, nem figyeltünk rájuk). A legfontosabb ezek közül az, hogy a pedagógus pályát gyerekkorunktól ismerjük. A nevelésszociológiából tudhatjuk az informális közösségek ránk gyakorolt hatásait; közülük a család után a legfontosabb az iskola (gyerekközösségek, az óvoda). Már kora gyerekkorunktól megismerkedünk egy pozícióval (és a hozzá fűződő szerepekkel), amely más, mint a szülőké vagy nagyszülőké, mégis közel van hozzánk. Meghatározza napjainkat és perspektíváinkat. Választások idején – amikor gyorsan és / vagy végérvényesnek látszóan dönteni kell -, tudva-nem tudva előbukkan a pedagógus képe.

Az ilyen választást különösen fölerősíti, ha a családban találkozunk velük, esetleg maguk a szülők is pedagógusok. Ekkor a választás valószínűsége jelentősen megnövekszik. A pedagógusjelöltek jelentős része nálunk is, más országokban is pedagógus családokból jön.

Igaz ez akkor is, ha tudjuk, hogy nem a pedagógus családok a legzártabbak, ami a pályaválasztást illeti. Az ELTE 1998-as pályaválasztási vizsgálatából tudjuk, hogy az orvosok vagy jogászok gyerekeinek 69 százaléka választotta szülei (apja) foglalkozását. Ez az arány a tanár apák esetében csak 56 százalék volt. Ami azt jelenti, hogy a pedagóguspálya mégsem annyira zárt, mint az előbb említettek. Marad hely azoknak is, akik más okokból választották.

Pályaképek. Vajon mit tud az ember a pedagógus pályáról, amikor pályát választ? Sok mindent nem tud persze; mégis dédelget magában valamiféle elvárásokat, bizonyos képeket. Ezek a képek – összefüggésben a szándékokkal, amik miatt elhatározta, hogy pedagógus lesz – úgy alakulnak ki, ahogy a pedagógusokat (az iskolát, a gyerekeket) eddigi élete során látta. A vonatkozó kutatások szerint (lásd az irodalomban) ezek a pályaképek a következők.

- A pedagógus mint nevelő. Ez a pályakép (szerepfölfogás, szerepelvárás) a pedagógust mint a szülő vagy a kedvenc ifjúsági szervező, sportvezető, karnagy stb. folytatását képzelel el. Eszerint a pedagógus elsősorban a rábízott gyerekek gondozója, valaki, aki gyerekek sorsát viseli a szívében (és tartja a kezében).

A pedagógus mint nevelő szerepfölfogása régóta ismert a nevelésszociológiában (szokás pl. az amerikai *Lortie* 1975-ben megjelent klasszikus vizsgálatára hivatkozni). A pedagógus szerepelvárások, szereptanulás és szerepazonosulás egyik alapvető formája, különösen az elemi oktatásban.

Ezzel a pályaképpel, szerepelvárással rokon az a szándék, amelyet az imént említettünk: elkötelezettség a gyöngébbek iránt. A gondoskodás "etikája" és a nevelői szerepfölfogás kéz a kézben járnak, együtt fordulnak elő.

Némileg rokon szerepelvárásokat találunk a felsőoktatásban dolgozók esetében is. Erről részletesebben lásd az oktatók világáról szóló fejezetet.

- A pedagógus mint tanító. A másik pályakép vagy szerepelvárás a tanításról szól. Azt a pedagógust látja maga előtt, aki bemutat, elmagyaráz, visszakérdez, dolgozatot írat, foglalkozást készít elő, órát szervez. Ebben a pályaképben az dominál, aki tudja, magyarázza, megtanítja. A pályakép elsősorban a szaktanárról (szaktanítóról) szól.

Ez a szerepfölfogás összefügg azzal a motivummal, hogy a tárgyat és mögötte a tudományt szerettük meg. Ilyenkor dominál a pályaképünkben a tanító, a tanár. Nem is föltétlenül az óvodapedagógus vagy az osztálytanító – sokkal inkább a középiskolai vagy akár a főiskolai, egyetemi helyzetek.

- A pedagógus mint diplomás (értelmiségi, állásban lévő alkalmazott). A pedagógus pályaképek közül ez a leghatározatlanabb, ugyanakkor a legismertebb. Itt a "pedagógus" egyszerűen azt jelenti, hogy diplomás, értelmiségi pálya, viszonylag kevesebb tanulmányi

akadállyal (kötelezettségekkel), viszonylag stabil munkahellyel és viszonylag kötetlenül (ami a szüneteket és szabadságokat illeti). Különösen azok gondolkodnak a pedagógusról így, akik még nincsenek elkötelezve sem a gyereknevelés iránt, sem valamilyen szakma, tudomány iránt. Számukra a pedagógus a kézzelfogható emelkedést és társadalmi előmenetelt jelenti.

A pedagógus presztizsvizsgálatok kimutatták a társadalmi elismertségben végbement változásokat, illetve a meglepő állandóságokat. At 1989/90-es fordulat előtti presztizsvizsgálatokban – nálunk is, más kelet-európai országokban is - a pedagógusokat magasra értékelték, mivel a pénznek viszonylag alacsonyabb volt a szerepe a társadalmi presztizs kialakításában. A demokratikus fordulat után alacsonynak minősítették a pedagógusok jövedelmi helyzetét, de magasnak a társadalmi fontosságukat. Egyetlen más foglalkozás esetén sem volt ekkora az eltérés jövedelem és az ún. "társadalmi fontosság" között, mondja Nagy Mária (1998, 531-32).

A nevelésszociológiából tudjuk, mint keverednek össze a fönti szerepelvárások. Valóságos iskolai helyzetekben nem is mindegyiket lehet megvalósítani, ami feszültségekhez, konfliktusokhoz vezethet. A pedagógusjelölt azonban ezt még inkább csak a tanulmányaiból, mintsem a tapasztalataiból ismeri. Amikor pályát választott, ezek a pályaképek összeszövődtek a szeme előtt. bár egyik vagy a másik dominált.

Társadalmi háttér. Láttuk, hogy a család és a lakókörnyezet (az óvoda, az iskola) mennyire meghatározzák a pedagógusjelölt pályaválasztását. Ezeket együtt – és még sok minden mást – nevezzük a nevelésszociológiában *társadalmi háttérnek*.

Hogy honnan jönnek a pedagógus pályára azok, akik ezt választják, az oktatásszociológiai elemzések kedvelt területe (lásd pl. Gazsó Ferenc iskolai egyetemes vizsgálatait). "Társadalmi-gazdasági háttérnek" nevezik a társadalmi struktúrakutatásban azt, hogy valakinek milyen a "társadalmi származása", vagyis hogy az apja, (szülei, családja) hol helyezkedik el az adott társadalom szerkezetében. A társadalmi struktúrakutatásokról – és velük kapcsolatban az ún. társadalmi mobilitásvizsgálatokról – részletesebben tájékozódhatunk a különböző szociológiai bevezetőkben.

A pedagógusjelöltek társadalmi háttérének hazai történeti (*Pető László*) és szociológiai (*Ferge Zsuzsa, Nagy Mária*) vizsgálata az alábbiakat mutatta ki.

- Tanítónak lenni a társadalmi emelkedés hagyományos útja. A tanító pozíciója a hagyományos közösségekben szinte mitikus, esetenként egybeolvad a közösség szellemi vezetőjével. Magának a tanítónak – ahogy ma értjük – hosszú története van, amely jóval előbb kezdődött, mint a kötelező népiskolázás (1868). Ez a történet azt mutatta, hogy a tanítóságra bekerülni mindig egyfajta kiválasztással és beavatással járt, azaz kiemelkedéssel a közösség többi tagjai közül. A tanítóságnak ez a magas presztizse, mint említettük, mára jórészt már elmúlt. De kétségtelen, hogy a kisebb közösségekben (családok, lakóhelyi közösségek, kis települések) még mindig határozott emelkedést és vezető szerepet jelent.

Tanítónak lenni: a vertikális társadalmi mobilitás útja. Intergenerációs, sőt intragenerációs is lehet, amennyiben valaki egy másik, nem értelmiségi szakmát hagy ott a tanítóság kedvéért.

- Tanárnemzedékek. Főtebb már hivatkoztunk rá, hogy a vonatkozó kutatások szerint (lásd több hasonló között legutóbb az ELTE 1998-as pályaválasztási vizsgálatát) a tanár családok társadalmilag kevésbé zártak, mint más értelmiségi foglalkozásoké (pl. orvos, jogász). Ez az értelmiségi foglalkozás is öröklődik azonban. Különösen érvényes ez a megállapítás akkor, ha több nemzedékre tekintünk vissza, és a pedagógus pályán belül maradunk (tanítók és tanárok egymást váltó nemzedéke, az apák már tanárok, miközben

az anyák még tanítók maradtak; főiskolai végzettségű szülők lányai és fiai egyetemi diplomát szereznek stb.). A tanár nemzedékek sorsának szociológiai elemzése jól illusztrálja azt a megállapítást, hogy a kulturális tőke “öröklődik” (lásd a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségeiről szóló részben).

Ezt nevezik “professzionizálódásnak”. Az elnevezés némileg félrevezető. A magyarban a kifejezést (vö. “profi”) arra értjük, hogy “hivatásos”, vagyis olyan szakember, aki a szakmáját érti, abból él. A kifejezést, mint a felsőoktatás nevelésszociológiájában annyi mást, azonban az angolból vettük át. Itt pedig szűkebb értelemben használják: azt értik rajta, hogy a pedagógus, aki eredetileg csak szakmunkásnak számított, most már diplomás értelmiségivé válik.

- **Térbeli elérhetőség.** A pedagógusjelöltek fontos “társadalmi meghatározottsága”, hogy milyen pedagógusképző intézményt érnek el azon a környéken, ahol laknak. (Ez különösen az ún. “első generációs” értelmiségiekre igaz – vagyis azokra, akik a családjukban elsőként szereznek diplomát.) A pedagógusjelölt pályaválasztását csakúgy, mint pályafutását segíti vagy akadályozza az a tér, ahol lakik vagy iskolába járt. Eszerint tud és akar majd intézményt, sőt pályát is választani.

Nem véletlen, hogy a pedagógusképzés hálózata az 1868-as népoktatási törvénytől kezdve fokozatosan kiterjedt az akkori Magyarország teljes területére, és behálózta az egész országot. *Neszt Judit* vizsgálata a tanítóképzők hálózatáról jól mutatta, hogyan terjedt ki, táguló körökben, a pedagógusképzés aszerint, ahogy az általános népoktatás országsszerte megszerveződött. Később ez a hálózatfejlesztés a polgári iskolai tanárképzést is maga után vonta, ami a mai általános iskolai tanárképzés alapjait képezte. A tanítóképzők, ha nem voltak is még főiskolák, egy-egy térség szellemi központjaként működtek, és a társadalmi mobilitás csatornáját jelentették a XIX-XX. század fordulójának nőgenerációi számára.

A pedagógus pálya a “társadalmi emelkedés” fontos csatornája volt, és még mindig az. A pedagógusjelöltek körülbelül fele érkezik ma “első generációs” értelmiségiként a pedagógus képzésbe; másik felük pedig többségében pedagógus családokból. Pályaválasztásukat azonban nemcsak ezek a társadalmi szerkezeti tényezők befolyásolják, hanem területi tényezők is. Az, hogy hol érhető el a pedagógusképző intézmény, ugyancsak befolyásolja a választást. (Ezt a kérdést mutatjuk részletesebben is be az *Egyetem és régió* című fejezetben.)

Pályaszocializáció

A pályaszocializáció az a folyamat, amelynek során a jelöltből pedagógus lesz: megtanulja azt a kultúrát – tudásokat, tevékenységeket és normák rendszerét –, amely a pedagógusok közösségét jellemzi. A pályaszocializáció hosszan elnyúlik, hogy tulajdonképpen egy életen át tart. Mi tehát csak a bevezető szakasszal foglalkozunk: a pedagógusképző intézménnyel, és amit ott a jelölt megtanul.

A pedagógusképző intézmény. A pedagógusképző intézmény sajátos szervezet a felsőoktatásban: külön története és másokétól eltérő hagyományai vannak.

Hozzáteesszük, hogy tulajdonképpen minden felsőoktatási intézmény sajátos, a maga történetével és kultúrájával. “Felsőoktatás” – ahogy használni szokták – általánosítás, teljesen egyik főiskolára és egyetemre sem illik. Mégis használjuk, hogy hangsúlyozzuk a lényegi hasonlóságokat. Ebben az értelemben a pedagógusképző intézmény is része a felsőoktatásnak. Most azonban nem a hasonlóságait emeljük ki, hanem a különösségeit.

A pedagógusképző intézmény különösségét már az is mutatja, hogy eltérő intézménytípusokat foglal össze. A tanító- és óvóképzők az 1950-60-as évtized fordulóján váltak felsőoktatási intézménnyé (lásd az intézményi integrációról írottakat), és középiskolai hagyományait bizonyos fokig máig megőrizték. Az egyetemeken folyó tanárképzés – mai formájában – a Humboldt-féle egyetemi reformra tekint vissza

(Magyarországon 1814-től működött pedagógia tanszék az egyetemen). Ismét más hagyományai – a polgári, majd pedig az általános iskola - vannak a tanárképző főiskoláknak, amelyek napjainkban több karú (komprehenzív) intézményekké alakulnak át.

- A pedagógusképző intézmény félig a középfokú oktatásban gyökerezik, félig pedig a felsőoktatásban. Felsőfokú végzettséget nyújt, érettségivel lehet ide belépni, hallgatóira és oktatóira is a felsőoktatás jogai és követelményei hárulnak. Ennyiben felsőoktatás. Gyökerei azonban mélyen és máig hatóan nyúlnak egykori múltjába, a középfokú pedagógusképzésbe. Középiskolai hagyományait őrzik az intézmény épületei – kívül és belül -, valamint az intézmények elhelyezkedése egy-egy térségben, ezen belül elhelyezkedésük a székhely településükön. (Mindezekről bővebben lásd a felsőoktatás hermeneutikájáról szóló fejezetet.)

A pedagógusképző intézmény félig középfokú, félig felsőfokú oktatás, de nemcsak emiatt. Fontos szervezeti sajátossága, hogy összefonódik a közoktatással. A pedagógusképző intézmény maga is iskolafenntartó, vagy más jogi és szervezeti formában működik együtt az általános és középiskolák egy regionális hálózatával. Hallgatói és oktatói folyamatosan át- meg átlépnek a felsőoktatásból a közoktatásba és vissza. Hasonlóképp a vele szervezeti kapcsolatban álló közoktatási intézmények pedagógusai és tanulói is oda és vissza közlekednek iskolájuk és a főiskola (egyetem) között.

- Kultúrák e rendszeres találkozása és váltása jellegzetesen befolyásolja a pedagógusképző “arculatát”. A pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától. A pedagógusképző intézmény klímájának jellemzője az “iskolás” jelleg, amely ennek az iskolákkal körülvevett főiskolának a helyzetéből következik.

A pedagógusképző intézmény – klímavizsgálati dimenziókban kifejezve – zártabb és közösségre orientáltabb, mint a felsőoktatási intézmények általában. A felsőoktatási intézmények klímáját tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy minden intézményre jellemző ez, amely vioszonlag zárt és társadalmilag jól meghatározott foglalkozási szerepekre készít föl. Ilyen esetekben a jövőendő munkahely – kórház az orvosok esetében, gazdaság a mérnököknél, hadseregba katonáknál – kultúrája erősebben határozza meg az intézmény szervezeti légkörét, mint a felsőoktatás hagyományai. Különösen akkor, ha az intézmény szervezeti önálló, és térben is jól el van különítve más főiskoláktól, egyetemektől. Ezt az általános szabályt a pedagógusképző intézmény esetében színezi, hogy hallgatóinak túlnyomó többsége nő (mint ahogy pl. a fegyveres testületek légkörét is befolyásolja a férfi többség); továbbá hogy iskolákkal áll kapcsolatban. Ilyenformán a pedagógusképző intézmény jellegzetesen önmagát utánpótló, megújító szervezet; egyfajta zárt körforgásban.

- A pedagógusképző intézmény szakképesítést nyújt, szakképző jellege van. A szakképző jelleg erőteljesen meghatározza mind a szervezetét, mind pedig az intézményi kultúráját. A pedagógusképző intézményben – eltérően pl. az egyetemi bölcsész szakoktól – minden célirányosan történik, legalábbis úgy kellene történnék. A pedagógusjelöltet az intézmény egésze szocializálja a pedagógus pályára; ezt fejezi ki az épület és a szervezet. Ami ennél is fontosabb, ez a törekvés legitimálja az oktatói kart, ennek következtében a gyakorlati orientáció válik a legfontosabb mércévé.

Mivel pedagógusképzés nemcsak főiskolákon, hanem egyetemeken is folyik, az egyetemi tanárképzés légköre különböző ettől. Ott is megfigyelhető azonban ez a szakképző jelleg azokban az egyetemi egységekben, amelyek csak vagy elsősorban tanárképzéssel foglalkoznak. Ennek megfelelően például a neveléstudomány intézetekben és tanszékeken ez a gyakorlatra orientáltság a legfőbb legitimáló erő. Ezen mérhető le munkatársainak eredményessége és sikeressége. Ez sajátos ellentmondásba kerül az egyetem más karain és tanszékein hivatalosan elfogadott és /vagy látens érvényesített követelményeivel (pl. kutatás, doktorálás, habilitálás).

Elméleti képzés. A pedagógusképző intézményben elméleti és gyakorlati képzés folyik. Szakképző jellegéből következően az elméleti képzés vagy alkalmazásokat, vagy pedig elméleteket, teóriákat jelent. Mindkettőről elmondható, hogy (főként) az iskolában folyó tanításról szól, arra vonatkozik. Elméleteknek és alkalmazásoknak ezt a sajátos ötvözetét nevezzük összefoglalóan pedagógiának. A pedagógia ennél fogva a pedagógusok tudománya. Azért tanuljuk, alkalmazzuk, műveljük vagy kritizáljuk, mert ez adja meg a pedagógusok tudományos identitását (mint az orvosokét az orvostudomány, a mérnökökét a műszaki tudományok, a jogászokét a jogtudományok és így tovább).

A pedagógia – mint a pedagógusok tudományos identitása – a XVIII. század végén alakult ki, és a felsőoktatásban (egyetemeken) kialakuló pedagógia tanszékekhez köthető (Halle, 1779). Kezdetben a filozófia, közelebbről az etika egyik ága volt. Az, hogy a pedagógusoknak saját tudományuk legyen – tudományosan is meghatározzák önmagukat, vagyis foglalkozásukat tudománynak tüntessék föl – jellegzetesen fölvilágosodáskori és közép-európai fejlemény. Európa más országaiban, ahol a pedagógusság nem fejlődött ennyire zárt foglalkozási csoporttá, a “pedagógia” sem alakult ki (még a szót sem ismerik, vagy nem ebben az értelemben használják).

Ezt a tudományos identitást – vagy ahogy ki szokták fejezni: a pedagógia tudományos jellegét – kezdetektől számos kritika érte más tudományos közösségek részéről. E kritikák hatására a pedagógia folyamatosan modernizálódik. Aki pedagógusnak készül, elsősorban azt észlelheti, hogy a XX. század sikeres tudománya, a pszichológia veszi át a pedagógiában a meghatározó szerepet.

A XX. század második felének az a fontos fejleménye, hogy a pedagógia fokozatosan elvált az ún. neveléstudománytól (oktatáskutatás). A neveléstudományi kutató újabb és újabb tudományok eredményeit alkalmazza az iskolai problémákra – mintegy közvetít az iskolai gyakorlat és a pszichológiai, szociológiai, közgazdasági stb. kutatások között –, és a felsőoktatás tudományos közösségéhez számítja magát (a tudományos közösségről részletesebben lásd a kutatók világáról szóló fejezetet). A pedagógus azonban megmarad foglalkozásának pedagógiájánál, amelyben nemcsak a tudása gyökerezik (neveléstudomány), hanem hivatástudata és elkötelezettsége is.

Az elméleti képzés nemcsak a pedagógia tanulását jelenti, hanem annak a tudományterületnek a tanulását is, amelyet a pedagógusjelölt – különösen ha szaktanárnak készül – tanítani fog. Aki ilyen tanulmányok közben kezd pedagógiát tanulni, különösen kritikusán viszonylik hozzá. Általában nem tartják sem elég tudományosnak, sem elég gyakorlatinak. Más tudományok szemszögéből nézve nem tudnak mit kezdeni vele (kivéve talán szaktárgyaik tanításának módszereit és technikáját). Ennek oka az elmondottakban gyökerezik. A tanárjelölt úgy találkozik a pedagógiával, mint tudománnyal a tudományok között; érthető hát, ha ahhoz méri őket (és kezdetlegesnek találja). Csakhogy a pedagógia nem tudomány abban az értelemben, ahogy a természettudományok vagy a társadalomtudományok azok. Sokkal inkább a pedagógus pálya elméleti és gyakorlati tudnivalóinak foglalata. Akkor barátkozhatunk meg vele a legkönnyebben, ha már gyakorló pedagógusként ismerkedünk vele.

A pedagógusképző intézmények jelentős részében ún. követő (*consecutive*) képzés folyik. Ez annyit jelent, hogy a (tág értelemben vett) pedagógiát ismerik meg előbb a hallgatók, és majd csak aztán következik a szakképzésük (pl. szaktanítók esetében). Ilyen követő képzésben vesznek részt azok is, akik szakképzési tanárnak (pl. műszaki tanár) tanulnak. Csakhogy ők, fordítva, előbb műszaki végzettséget szereznek, amihez aztán hozzátanulják a pedagógiát. Tudományegyetemeken és tanárképző főiskolákon ezzel szemben párhuzamosan tanulják a tanítandó tárgyaikat és a pedagógiát (*concurrent* képzés). Az ő pedagógiai dilemmáik értelemszerűen nagyobbak.

A pedagógia ma is modernizálódik. A 2003-as *közoktatási jelentés* szerzői ezt foglalják össze: “A tanárok felkészítésében ma mindenütt kisebb hangsúlyt fektetnek a hagyományos

elméleti stúdiumokra, és a képzés tárgyait és módszereit is egyre inkább orientálja az iskolák gyakorlata, az ott jelentkező szakmai problémák. Ilyen új képzési területek pl. az új információs és kommunikációs technikák (IKT), az iskolai adminisztrációs és menedzsment ismeretek, az eltérő adottságú tanulókkal való foglalkozás, a kulturális és etnikai hátrányok másság kezelése, a szülőkkel való kapcsolattartás új formái stb. A képzés ismeretátadó jellegével szemben erősödik annak 'cselekedtető' jellege, azaz a hallgatónak nem *tudnia* kell, hogy mit csinál egy tanár, hanem ténylegesen *csinálnia, gyakorolnia* kell a tanult tevékenységeket." (*Jelentés a közoktatásról*, 2003, 104)

Ebben a modernizálásban – jellemző módon – olyan pedagógusképző intézmények járnak élen, amelyekben nem ismerik (és nem is ismerték) a pedagógiát. Vagyis azt a szerepet, amelyet a pedagógia – tudományosabban vagy kevésbé tudományosan, alacsonyabb vagy magasabb szinten, tradicionálisan vagy modernebb formában – a pedagógus közösségben betölt: a pedagóguspálya tudományos szentesítését. Pedig aki hivatásszerűen készül pedagógusnak, annak erre a hitelesítésre nagy szüksége van.

Gyakorlati képzés. A pedagógusképző intézmény szakképző jellege, mint említettük, annyit jelent, hogy a képzés célja, értelme (a nevelésszociológiában manifeszt funkciónak mondjuk) az iskolai gyakorlat. Az elméletet – mint láttuk – deklaráltan azért tanuljuk, hogy a gyakorlatban majd alkalmazhassuk is. A képzés egész folyamatát az iskolai gyakorlat szövi át.

Ezen nem azt a gyakorlatot értjük, amelyet majd pályája során szerez meg a tanító, a tanár. Erről a következő részben esik szó. Most arról a gyakorlatról beszélünk, amely a pedagógusképző intézményben (vagy annak szervezésében), a képző intézményhez tartozó iskolákban és helyszíneken, a képzés részeként folyik.

Pedagógusjelöltek általában sokallják az elméleti képzést, helyette még több gyakorlatot kívánnának. Főként olyankor követelik ezt, amikor már kiszabadulnának szaktárgyaik elméleteiből, és legszívesebben kipróbálnák magukat és tudásukat az iskolában. Az egyetemi tanárképzésben csatlakoznak hozzájuk szaktárgyaik professzorai is. Az ő szemükben az elmélet (amit imént úgy mutattunk be mint pedagógiát) fölösleges; csupán technikák és receptek gyűjteményének kellene lennie.

Van ilyen pedagógusképzés is, újabban például Angliában. Ott pedagógus kiképzésnek (*teacher training*) nevezik, nem pedig pedagógus nevelésnek (*teacher education*), mint más rendszerekben. Az angol pedagógus kiképzés tulajdonképpen nem is pedagógusképző intézményekben (felsőoktatásban) folyik, hanem magában az iskolában. A pedagógusjelölt egy-egy ún. *mentor* tanár mellé van beosztva, mint az ipari tanuló a mester mellé. Elsősorban fogásokat és technikákat tanul meg (programfejlesztést és értékelést, nem utolsósorban pedig a földuzzasztott oktatásügyi adminisztrációt). Ilyen képzésre persze csak akkor vesznek föl valakit, ha már diplomája van olyan tárgyból, amelyben az iskola tanárhiánnyal küszködik. A receptkönyvek, forgatókönyvek és portfóliók valóban népszerűek is a kezdő pedagógusok körében, akik napi technikai problémákkal küszködnek. Az a tapasztalat azonban, hogy hosszabb távon kiüresíti a pedagógust és elszegényíti a pedagógus pályát. (Drámai színekkel ecsetli ezeket a fejleményeket például *David Hargreaves* Cambridge-i professzor.)

Miért? Mert a gyakorlati képzésnek egyszerre többféle szerepe is van, és ezek között a gyakorlati alkalmazások nem is a legfontosabbak. Ezek a látens funkciók a következők.

- Tanításszervezés. Hogy hogyan válik tudásomból tanítási anyag, abból pedig óra, iskolai foglalkozás, az a pedagógusjelölt – különösen a tanárjelöltek – legfontosabb kitapasztalni valója. Akkor válnak értelmessé a programfejlesztési elméletek, ha minél többször kipróbáljuk őket. Ehhez iskolai szituációk kellene (vö. "mikrotanítás").

- Csoportvezetés. A pedagógus szerepei (lásd őket fent) között nemcsak a tanító szerepel, hanem a nevelő, a csoportvezető, a szervező stb. is. Az ebben való jártasságot (ún. pedagógus kompetenciák) minél hamarabb kell elkezdni megszerezni, és valóban csak iskolai (tanítói és csoporthelyzetekben) lehet. Kíváncsinos volna, hogy a pedagógusjelölt ilyen készségekkel már tizenéves korában rendelkezzen. Ha egyszer megszerzi, uralkodni fog tudni nemcsak a tanítás anyagán, hanem főként a tanulócsoporthelyzetek fegyelmezési problémáin (a pedagógusjelöltek egyik mumusa).
- Osztálytermi "menedzsment". Egy tanulócsoporthelyzetének tervezése és szervezése – amit ez a nálunk még szokatlan kifejezés takar – nemcsak tanítás és nemcsak csoportvezetés, hanem szerteágazó és komplex feladat. (Különösen jól érzékelik ezt az óvodapedagógusok, gyógypedagógusok és szociálpedagógusok.) Ezzel csak akkor ismerkedhetünk meg, ha első, botladozó tanítási és fegyelmezési problémáinkon túljutottunk.

A pedagógusjelölt gyakorlati képzése, mondja *Bolam*, egyfajta beavatás (*induction*). Ezen azt értjük, hogy a pedagógusjelölt – akárcsak más közösség leendő tagjai – gyakorlatok és "szertartások" során vezetődik be a pedagógus közösség érték-, norma- és szankciórendszerébe. Ha a gyakorlatot így fogjuk föl – nem pedig egyszerű receptkönyvként –, akkor nyilvánvaló, hogy beavató próbák sorozata. Az válik a pedagógus közösség tagjává, aki ezeken a próbákon sikerrel helytáll.

A pedagógusképző intézményben azonban még nem válik azzá, mert a közösség, amely körül fogja mégsem a saját (jövendő) pedagógus közössége. Inkább a hozzá hasonló jelöltek közössége, a campus népé, amelyhez ő is tartozik. Igazi közösséggel majd csak akkor fog tartozni, ha átlépett az iskola világába, és kiderül, hogy egy tényleges pedagógus közösség elfogadja-e vagy sem. Alább ezzel az átlépéssel foglalkozunk.

Átlépés az iskolába

Az első tapasztalatok. Az első tapasztalatokat a pedagógusjelölt már a főiskolai gyakorlatok során megszerezte. Egy valóságos iskola világa azonban más.

Egyrészt az iskola pozíciója más, mint a gyakorló intézményeké volt. A gyakorló iskolák részét képezik a felsőoktatásnak – akkor is, ha egyúttal beletartoznak a közoktatás rendszerébe is, vagyis "teljes jogú" iskolák. Tanáraik rendszeresen megjelennek a főiskolán; esetenként maguk is az oktató kar része, vagy törekszenek rá, hogy odatartozzanak (azaz elfogadják a főiskola értékeit és normáit). A főiskolásoknak is sok ismeretük lehet a gyakorló iskolákról (egyes tanítókról, egyes csoportjaikról), és ezeket az ismereteket a pedagógusjelöltek – mint minden közös tudást és tapasztalatot – egymás között adják-veszik.

Másrészt pedig a pedagógusjelölt pozíciója más a gyakorló intézményben, mint "az életben". A gyakorló iskolában vagy óvodában még mint főiskolai hallgató jelenik meg, felsőoktatási hallgatói jogviszonnyal, képzésének (azaz felsőoktatási tanulmányainak) részeként. Jogai tehát korlátozottak, de korlátozott a felelőssége is. Mögötte áll a gyakorló intézmény vezető pedagógusa, és mögötte áll maga a főiskola.

Ezzel szemben

- Az intézmény, amely az első munkahelye lesz, valódi munkahely, a rá jellemző szervezeti, finanszírozási és pedagógiai viszonyokkal. Az intézmény pedagógusai számára egy új kolléga belépése új csoporthelyzeteket teremt, amelyeket a pedagógus testület a maga módján igyekszik megoldani (elrendezni és átrendezni a szerepeket, újra elosztani a feladatokat, átalakítani a foglalkozási rendet, helyet biztosítani a tanári asztalnál és így tovább). A kezdő kollégára még nem lehet teljes mértékben számítani, őt újra be kell avatni a személyközi viszonyokba (új barátságok szövődhetnek, új rivális léphet a porondra).
- A pedagógusjelöltből valódi munkavállaló lesz (Magyarországon rendszerint közalkalmazott, vagy ahhoz hasonló státusú – ha egyházi, alapítványi intézménybe kerül). Ezt a világot a pedagógusjelölt azért még nem ismeri (kivéve ha már munkatapasztalatok birtokában érkezett a főiskolára; lásd erről az Egyetem és régió c. fejezetet). Igaz, hogy “kollégákkal” van körülvéve – de akik körülveszik, azok nem föltétlenül osztják kibocsátó főiskolája vagy egyetemi tanszéke normáit. Ha hasonlít is a felsőoktatási évekhez – az idősebbek a pedagógus testületből visszaemlékeznek rá, és végeredményben mindnyájan pedagógusok -, azért ez már nem ugyanaz. Itt ő már nem pedagógusjelölt, hanem igazi pedagógus. Jogai vannak (nem föltétlenül ismeri őket) és kötelességek terhelik (ezeket sem biztos, hogy ismeri, de előbb-utóbb maga is rájön).

Az átlépés az iskola világába – egy más világba, mint amilyenben eddig volt (mert más a saját pozíciója benne) – jogilag egyszeri aktus. Szubjektíve mégsem egyik pillanatról a másikra következik be, hanem maga is folyamat. Része annak a “beavatásnak” a pedagógusok adott közösségébe és tágabban vett társadalmába, amelyet fentebb említettünk.

Ezt a beavatási folyamatot – az első iskolába, óvodába átkerülést – ezért minden oktatási rendszerben külön is megszervezik. Hogy hogyan, az az illető rendszer hagyományaitól függ. Az ún. kontinentális rendszerekben (Európa) alapvetően kétféleképp. A napoleoni hagyományú rendszerekben (pl. Olaszországban vagy Spanyolországban stb.) a pedagógusjelölt még jelölt marad; képzésének részeként kerül ki az iskolába, és majd csak akkor véglegesítik (vállik közalkalmazottá), amikor gyakorló évet letöltötte, és képesítő vizsgát tett. A közép-európai rendszerekben – pl. Ausztriában, Lengyelországban, Szlovákiában - még felsőoktatási tanulmányai során tölt hosszabb, összefüggő időszakot a leendő iskolájában, és aztán tér vissza anyaintézményébe, hogy lezárja a tanulmányait. A magyarországi rendszer alapvetően közép-európai, de megvannak a maga sajátosságai is (pedagógus szakvizsgák rendszere a pályán lévő pedagógusok továbbképzési rendszerében).

Pályamobilitás. A “pályamobilitás” a már pályán lévő pedagógusok állásváltoztatását jelenti.

“A tanári pálya egyik fő jellegzetessége – mondja *Nagy Mária* (1998, 537) -, hogy meglehetősen nagy mozgás jellemzi. Vagyis elenyészően ritka az olyan eset, hogy valaki elvégez egy pedagógusképző intézményt, elhelyezkedik a végzettségének megfelelő intézménytípusban, és ezek után sem végzettségét, sem munkahelyét nem változtatja meg.”

- Ennek egyik oka az elhelyezkedés változó kilátása. Hogy hiány van-e pedagógusokból, vagy éppen fölösleg, azt nehéz megmondani. Amit meg lehet állapítani, az az, hogy az elhelyezkedés idején – előtte vagy utána néhány évvel – épp hirdetnek-e pedagógus állásokat (adott szakon és keresett körzetben), vagy nem.

Ez látszólag ellentmond azoknak az előrejelzéseknek, amelyek mintegy tíz éve azt jelzik, hogy Magyarországon pedagógus fölösleg van vagy lesz. A hiány vagy fölösleg azonban az alkalmazó (az intézményfőntartó) megítélésének kérdése. Ha van pénze főntartani az óvodákat és iskolákat, akkor pedagógus hiány is lehet – ha bezárja az intézményeit, akkor pedig fölösleg keletkezik. Jelenleg

(2003/04) nincs pedagógus fölösleg, vagyis el lehet helyezkedni óvodában és iskolában, de nem akkor és ott, amikor és ahol a pedagógusjelölt szeretne.

A nemzetközi kitekintés megerősíti a hiány és fölösleg ciklikus jellegét. Néhány év óta pedagógus fölösleg mutatkozik az pl. az északi országokban; ugyanakkor viszont hiány van pl. Németországban. Ehhez azonban tudni kell, hogy az északi országokban a pedagógushiány évtizedekig szinte csillapíthatatlannak tűnt (1970-80-as évek) – míg viszont ugyanebben az időszakban az NSzK-ban radikális pedagógus létszámcsoökkentést hajtottak végre. A legelgondolkodtatóbb talán Nagy-Britannia példája: Angliában most (2003) súlyos a pedagógus hiány, míg viszont Skóciában évek óta fölösleg mutatkozik. (Ehhez azonban tudni kell, hogy az angol és a skót oktatási rendszer különböző, és különböző a pedagógus képzésük is.)

- A mobilitás másik oka az, hogy sokan már a pedagógus pályára is "szabálytalanul" kerültek. Pedagógusjelöltnek lenni – nappali tagozaton – nem az egyetlen út, amely a pedagógus pályára vezet. Az iskolába átlépő pedagógus maga találkozik szokatlan pályautakkal (képesítés nélkül, másoddiplomával, más iskolatípusban, más beosztásból stb. odakérült kollégákkal). A pedagóguspálya már a szerkezeténél fogva mobilitásra ösztönöz; különösen így van a permanens tartalmi és irányítási reformok miatt (új képzések, új intézmények és új szükségletek, különösen az 1989/90-es fordulat óta).
- A pedagógus pályamobilitás jellegzetessége tehát a pályán belüli jelentős mozgás, mobilitás. Formái a következők:
 - horizontális mobilitás, azaz amikor valaki munkahelyet változtat (egyik óvodából vagy iskolából átkerül egy másikba)
 - vertikális (fölfelé tartó) mobilitás: amikor a pedagógus magasabb iskolatípusba kerül (akár a saját intézményén belül is); és ha vezető pozíciót pályáz és nyer meg (pl. igazgató vagy igazgatóhelyettes lesz belőle). Mindkét mobilitás jellegzetes, és mindkét mobilitás továbbtanulásokhoz van kötve. A vertikális mobilitás a pedagógus pályán rendszerint a pedagógusképző intézményen vezet keresztül, oda kell visszatérni.
 - a vertikális és horizontális mobilitás rendszerint összekapcsolódik: a pedagógus munkahelyetről vált, hogy följebb léphessen, vagy följebb kell lépnie, mert munkahelyet váltott. (Pedagógus vizsgálatok szerint a lefelé irányuló vertikális mobilitás nem jellemző.)
- A pályamobilitás szélsőséges esete a pálya elhagyása. Az ún. FIDÉV-vizsgálatból (lásd a munkavállalókról szóló fejezetben) azt tudjuk, hogy
 - a pedagógusok közt több van állásban, mint néhány más diplomás foglalkozásban; viszont
 - a pedagógusok közül kevesebben helyezkednek el az alapképzetségüknek megfelelően, mint az egyéb diplomások.

Ez azt jelenti, hogy a pedagógus végzettség széles körű és viszonylag jól konvertálható (alkalmazható más munkahelyeken is). Más munkahelyekre – tehát nem iskolába – azonban az ember a kezdő éveiben kerül. Az idézett pedagógus vizsgálatok az 1970-2000 közötti évtizedekre vonatkozóan azt mutatták, hogy kevesen hagyják el a pedagógus pályát. S ha igen, akkor is jellegzetesen az ún. fölfelé irányuló mobilitás keretében (vagyis rendszerint megmaradnak az oktatásügyön belül, vagy visszatérnek hozzá).

Pályán maradók. A nem pedagógusok gyakran csodálkoznak rajta, hogy ha kevés a fizetés és viszonylag szerény az érvényesülés, miért marad mégis a legtöbb pedagógus a pedagógus pályán.

Ez azért nem olyan nagy csoda, mint amilyennek látszik. Aki diplomás pályára készül, és fiatal életéből éveket áldozott értelmiségi “szakképzésre”, az nagy többségben mégiscsak a foglalkozásában vagy hivatásában helyezkedik le, mennél szűkebb, specializáltabb és ritkább képzést kapott, annál inkább. Erről részletesebben is olvashatunk a munkavállalókról és munkaadókról szóló fejezetben.

A pályán maradás egyik, triviális magyarázata egyszerűen az, hogy a pedagógus elfárad. Tudása annyira elkopott, hogy nem is képes már foglalkozást változtatni.

A foglalkozásába belefáradt pedagógusnak külön irodalma van (divatos angol kifejezéssel: “kiégett”). A vonatkozó irodalmat megtalálhatjuk pl. a Pergamon Kiadó nemzetközi enciklopédia sorozatának III. kötetében.

Alább felsoroljuk azokat az okokat, amelyeket a kutatók visszatérően hallanak és följegyeznek (nemcsak magyarországi pedagógusoktól, hanem más országbeliektől is, vö. *Lortie*, illetve *Nagy Mária* vizsgálatait).

- Külsődleges okok: a fizetés, a társadalmi elismertség, illetve egyfajta “hatalom”. Bár a jövedelmi viszonyok – amelyekkel itt most nem foglalkozunk – Magyarországon nem vonzóak, de legalább biztosak, és hosszú távon kiszámíthatók (közalkalmazotti státus). A kirívóan alacsony fizetés kelet-európai helyzet, nem érvényes automatikusan minden pedagógusra mindenütt. A hosszú távon kiszámítható jövedelmi viszonyok azonban általában mindenütt érvényesek. Ami a “hatalmat” illeti, az diffúz és eléggé körülírhatatlan. De hogy kétségtelenül van, azt csupán akkor érezzük, ha – mint mondani szokás – “becsukjuk magunk mögött az osztály ajtaját”. “Az osztályajtó mögött” – a kifejezés Európa.szerre, sőt Amerikában is ismert. Mindenütt azt jelenti, amit nálunk: rejtett világot, ahol csak a gyerekek és a pedagógus tudja, mi is történik igazán. Ebben gyökerezik a pedagógus “hatalma” és “szabadsága”.
- Belső okok: amelyeket részben már említettünk is. A pedagógus hivatásszerűen végzi azt, amit más foglalkozások csak kivételesen tehetnek, tesznek, ti. személyre szólóan foglalkozik emberekkel, mégpedig általában fiatal korukban. “Az osztályajtó mögötti” csoportdinamikát nemcsak a pedagógus teremti meg, hanem ez magával is ragadja (“együttes élmény”, tömegpszichózis). Egy közösség, amelyhez nemcsak hozzátartozik, de amelyet vezet, sőt ural: ez olyan erős visszacsatolást jelent a pedagógusnak, amelyhez hasonlót a legtöbb foglalkozásban nem élhet át. Ez a két közösség – nevelőtestület és a gyerekcsoport – együttesen erős szociálpszichológiai jutalmakat: sikerélményeket, a fontosság és a kompetencia tudatát nyújtja a pedagógusnak.
- Kiegészítő okok: különösen sokszor említik a viszonylag szabad időbeosztást (óvodai, iskolai szünetek). A pedagógus autonómiáját kevesebbszer említik, vagy ha igen, inkább negatívan (az autonómia hiánya). Valójában azonban a pedagógus ma is meglehetősen autonóm. Az ellenőrzések és szabályozások ugyanis “az osztályajtón kívül” történnek vele, és az osztályban a maga ura marad. Magatartásának szabályait nem annyira a külső hatóságok diktálják neki, mint inkább a gyerekközösség dinamikája. Hogy újra meg újra átélje a sikeresség élményét, ehhez – az osztály, a gyerekcsoport dinamikájához – kell igazodni (inkább, mint az előírásokhoz). E kettő: az erős foglalkozási identitás és a megújuló sikerélmény magyarázza, még ha nem is vallja be, a pedagógus pályán maradását.

A pedagógusképzés a felsőoktatás “édes gyermeke” – vagy az kellene legyen -, hiszen a saját káderutánpótlásáról van szó. Sokan sokféle megközelítésből foglalkoznak vele; a hallgatók (a pedagógusjelöltek) oldaláról azonban viszonylag ritkán. Ebből a megközelítésből a következő kérdések vetődnek föl. Ezek a kérdések minden foglalkozás esetében fölvetődnek és a nevelésszociológusnak föl is kell vetnie őket. Mi a pedagógusjelöltek példáján vetjük föl őket.

Hogyan kerül valaki a pályára (felsőoktatási “rekrutáció”)? A pedagógusjelölt fő motivumai a gondozás iránti elkötelezettség, a tanárjelölt fő motivuma a tudomány iránti elkötelezettség is lehet. A leggyakoribb azonban egyfajta tehetetlenség, amely tudatos és nem tudatos elemekből tevődik össze: gyerekkori elképzelések, iskolai tapasztalatok, családi hagyományok és pályaválasztási nehézségek együtteséből.

Hogyan válik valaki pedagógussá a képzés során (pályaszocializáció)? Bár a felsőoktatásban végez tanulmányokat (elméletieket és gyakorlatiakat), legalább ennyire fontos – és nevelésszociológiai szempontból értelmezhető – a “beavatás” folyamata. Ennek révén válik a hallgató előbb a pedagógusjelöltek közösségének a tagjává, majd pedig a pedagógus társadalmak tagjává is.

Milyen nehézségekkel és kihívásokkal néz szembe, amikor az iskolába átlép? Számára szokatlan kihívásokkal, amelyek azonban – általánosságban szólva – kisebbek, mintha valóban elhagyná az oktatásügy területét, amelyben a pedagógus mindvégig benne marad (ha a pályán megmarad). A pedagógusok is mobilak, de ha már a pályájukon vannak, akkor inkább csak a pályán – tágabban az oktatásügyön – belül. Bár fizetésük viszonylag alacsony és külső megbecsültségük is változó, a pedagógust foglalkozása folyamán (“az osztályajtó mögött”) nagy és intenzív sikerélmények érik. Ezek a tapasztalatok (még ha belefáradt is az iskolai munkába) rendszerint megtartják a pedagógust a pályán.

Hivatkozások

- Bolam R 1995 “Teacher recruitment and induction.” In: Anderson L W ed 1995, pp. 612-15
Csákó M 2002 “És a doktor úr gyereke?” *Educatio* 11, 2: 211-26
Ferge Zs et al 1972 A pedagógusok helyzete és munkája. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet
FIDÉV 2001 “Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.” Budapest: BKÁE
Gazsó F 1982 Mobilitás és iskola. Budapest: Társadalomtudományi Intézet
Hargreaves A 1995 “Realities of teaching.” In: Anderson L W ed 1995, pp. 80-87
Hargreaves D H 2000 “Teacher education policies in the European Union.” (Kézírtos konferencia előadás). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
Kozma T 2001 Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
Lortie D 1975 Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press
Nagy M 1998 “A tanári pálya választása.” *Educatio* 7, 3: 527-42
Imre N, Nagy M 2003 “Pedagógusok.” In: Halász 2003, pp. 527-42
Nagy M ed 1998 Tanári pálya és életkörülmények. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
Neszt J 2003 “Tanítóképzők hálózata Magyarországon, 1968-1945.” Kézírtos kutatási beszámoló. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
Pető L 1991 A tanítók és a társadalom. Budapest: Educatio Kiadó

Ajánlott irodalom

- Anderson L W ed 1995 International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford etc: Pergamon, pp. 548-52
- Clark B, Neave G eds 1992 The Encyclopedia of Higher Education III. Oxford etc: Pergamon, pp. 1229-40
- Halász G ed 2003 Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Marton K 2000 "Változóban a főiskolai hallgatók szakmai identitástudata." Pedagógusképzés 2000, 1-2: 220-229.
- Papp J ed 2001 A tanári pálya. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Szabó L T 2000 Tanárképzés Európában. Budapest: Educatio Kiadó

Hogyan válik az egykor titokzatos varázslóból előbb különc, aztán szegény, aztán megkeseredett és marginális személy, majd pedig egyszerű tagja a honi pedagógus társadalomnak? Jól ismert és sokszor megírt téma ez, Arany Hatvány professzora óta.

Ma legismertebb megjelenítése Harry Potter története, amelyben csak kevesen ismerik föl, hogy tipikus angol iskolaregény (vagy még inkább annak a karikatúrája). Kezdve onnan, hogy a főhős útban van az öt befogadó családnál, ezért kollégiumba rakják, folytatva ott, hogy kiderül az apai örökség, amiből fizetni lehet, át azon, ahogy a közönséges utazóknak láthatatlan feledik vágányra érkezik a vonat, amely a kimondhatatlan nevű (de nagyon is Oxfordot idéző) városba és kollégiumba viszi őt – ez a könyv tele van groteszk utalásokkal. A leggroteszkebbek az egymással élet-halál küzdelmet vívó tanárok, akik mind a maguk oldalára akarják vonni a diákjaikat. Az emberfelettivé növelt és jelképpé tett figurákban mégis jól lehet követni az angol elit kollégiumok zárt világát meg annak a lelepleződését.

A szociálintropológiai ihletésű felsőoktatási kutatások szerint az oktatók a campuson “akadémiai törzsekbe” verődnek, és elkülönült “életterük” van (*Becher*). Az ősforrás – mint már említettük – *Bourdieu*. Híres könyvét a *homo academicus*ról egykori néprajzkutatóként írta (részletesebben lásd a felsőoktatási kutatásokról szóló fejezetben).

A mai kutatások azonban nem ezt a szemléletet alkalmazzák. Inkább azokra a tényezőkre összpontosítanak, amelyeket létföltételeknek nevezünk. Az egyik legtöbbet idézett kutatást *Richard Chait*, az amerikai Harvard Egyetem elnöke vezette.

A kutató csoport az Egyesült Államok valamennyi felsőoktatási intézményét reprezentáló mintát vizsgált meg a következők földeítésére:

- Milyen feltételek közt mondana le az oktató önként a véglegesítésről?
- Kik és mikor részesítik előnyben a határozott idejű kinevezést a határozatlan idejűvel szemben?
- Ha nincs véglegesítés, nincs beleszólás sem az intézmény irányításába?

Megállapították, hogy ahány intézmény, annyi véglegesítési eljárás van az USA-ban. És mivel semmilyen intézményes juttatás (garancia) nem ér föl a véglegesítéssel, aligha várható, hogy az intézmények vagy az oktatók a belátható jövőben maguktól földadnak az állandó kinevezés eddigi gyakorlatát.

A kutatás egy pontján a program vezetője ráébredt arra, hogy nemzetközi összefüggésekbe kellene belehelyezni a képet. Kezdeményezésére indult meg a felsőoktatás oktatóinak vizsgálata az Európai Unióban. Az esettanulmányokon alapuló vizsgálatot – az Európai Unió tizennégy tagországának bevonásával – a Kasseli Egyetem kutatói végezték, Jürgen Enders vezetésével.

Megállapításaikat az alábbiakban foglalhatjuk össze.

- Az állami irányítás továbbra is meghatározó szerepet tölt be a kontinentális egyetemi rendszerben, de egyre inkább “távirányítós” formában. Ezért megnő az intézmények relatív autonómiája.
- A decentralizációnak számos formája van (intermediatizáció, regionalizáció, lokalizáció, individualizáció), amelynek következtében az oktatók személyes mozgásteret megnövekedhet.
- Rebürokratizáció: a megnövekedett intézményi önállóság következtében az oktatók bürokratikus terhei megnövekednek.
- “Új professzionalizmus”: az oktatók kiszakadtak az “akadémiai oligarchia” hatalma alól, és most keresik új közösségeiket, hogy új identitásukat meghatározhassák és érvényesíthessék.

Philip Altbach e fönti vizsgálatokra hivatkozva és hozzájuk kapcsolódva tizenhárom harmadik világbeli és ún. fejlődő ország esetét írta le és hasonlította össze (a régiókat a

lengyel és a bolgár esettanulmány reprezentálta). Ebből az összehasonlító vizsgálatból született meg sokat idézett könyve, *A guru alkonya*.

“A *tömegesedés* egyebek mellett az oktatói kar felhígulásához vezetett, valamint ahhoz, hogy az eredeti tudományos közösségek fokozatosan elveszítik identitásukat. Az *elszámoltathatóság* az oktatók hagyományos autonómiáját korlátozza azzal, hogy egyre szorosabb ellenőrzés alá vonják a tevékenységüket, s ezért oktatónak lenni egyre kevésbé kívánatos. A *privatizáció* bizonyos értelemben arra ösztönzi az oktatókat, hogy növeljék saját és intézményük bevételeit, mégpedig olyan szolgáltatásokkal, amelyeknek semmi közük az oktató munkához. A *piacosítás* pedig arra készíti az oktatókat, hogy a hallgatók érdeklődéséhez, valamint a munkaadók igényeihez szabják tananyagaikat.” (Altbach 2002, 2-3).

Ha tapasztalati anyagainkat összevetjük a kutatásokkal, mind ugyanabba az irányba mutatnak. A fő tendencia, amely segít értelmezni az összes többi, napjainkban a felsőoktatásban dolgozó oktatók fokozatos átalakulása (“lesüllyedése”) és beilleszkedése az adott ország pedagógus társadalmába. A jelen fejezetnek éppen ez a fő mondanivalója.

A tudós

Tudós vagy kutató? Sokan inkább a “kutatót” szeretik használni; a “tudós”, mondják, elavult. Mi alább mégis ezt a kifejezést választjuk, amikor az oktató egyik fontos szerepét írjuk le. A “tudós” jobban kifejezi ennek a szerepnek a hagyományos voltát, mint a “kutató”. A változások éppen ezt a hagyományos szerepfelfogást kezdték ki a leginkább.

Az 1989/90-es fordulat előtt divatos volt, hogy az egyetemi-főiskolai oktató magát inkább kutatónak nevezte, mint tanárnak. Májig sok intézményben így adják meg az oktatók foglalkozását. Az önmeghatározás jól tükrözi a meg nem szűnő igényt, hogy a felsőoktatási intézmény kutatóközpontú legyen. (A kutatókról a campuson külön fejezet szól.)

Tudós vagy kutató néhány nyelvben (pl. az angolban vagy a németben) valóban élesen elválik. A *researcher* (kutató), *scientist* (természettudós) és *scholar* (társadalomtudós) nemcsak különböző dolgokat csinál, hanem különböző hagyományokat is idéz föl azokban, akik ezeket a megkülönböztetéseket alkalmazzák.

Akadémiai diszciplínák. A legfontosabb megkülönböztetés – hogy a kutató kutatást végez, a tudós viszont tudományt művel – alighanem rámutat a lényegre. A tudós tudja és produkálja a tudományt, amely az egyetemeken fejlődött ki, és amely az egyetemeken él tovább. A “tudomány” a felsőoktatás egyik legfontosabb s legnagyobb hagyományokra visszatekintő produktuma (az ún. “akadémiai tudományosság”).

Az akadémiai tudomány sajátos szellemi termék, amely közösségi viszonyokat és kulturális kötelekeket tükröz. Latin eredetű neve, a *diszciplína* eredetileg *fegyelmet*, *kötelmet* jelent. Aki tudományt művel, annak ugyanis el kell fogadnia, magára kell vállalnia a diszciplína diktálta tradíciókat, amelyek betartását vagy megszegését a diszciplína kulturális mintája szerint szankcionálják. Olyan magatartási minták és beállítódások fűződnek egy-egy diszciplínához, amelyeket követve a tudós jól megkülönböztethetővé válik tudástársaitól. A diszciplínához tartozást régen külső, látványos jegyekkel is megmutatták – pl. öltözködéssel -, és ez rejtve, de mégis kivehetően a mai napig tovább él. (Újabban ilyen státusszimbólummá váltak a hordozható számítógépek és a velük tartott előadások is.)

Az akadémiai diszciplína fölépítése rendszerint a következő.

- Közepén – legrangosabb helyen – rendszerint egy ún. nagy elmélet áll; egy tudományfilozófia, amelyből minden más eredeztethető, levezethető. Ezek a “nagy

elméletek” szoktak időről-időre válságba kerülni; ami kifejeződése a nagy elméletet képviselő professzorok társadalmi helyzetének az egyetemen belül és kívül.

- E nagy elméletet körbeveszik azok a részdiszciplínák, amelyek konkretizálják és aktualizálják a diszciplínát. Úgy is mondhatnók, hogy e nagy elméletekben él, fejlődik, aktualizálódik a kutatói tevékenység. De hogy mégis egybeszerveződik – ha csak “részdiszciplínává” is – az annak a jele, hogy képviselői, művelői, fokozatosan intézményesülni akarnak; vagyis helyet biztosítani önmaguknak a diszciplínán belül.
- A margón az ún. határtudományok vannak, amelyek “interdiszciplináris” vagy “transzdiszciplináris” kutatási tevékenységekben valósulnak meg. Vagyis ezeket olyanok művelik, akik még vagy már megengedhetik maguknak, hogy a diszciplína egész fegyelmét nem vállalják. A határterületeken – szokás mondani – születnek az új eredmények. A diszciplína szerveződése szempontjából ez annyit jelent, hogy e szabad területeken még nem érvényesül teljesen a diszciplína hagyományos fegyelme, ezért még kevesebb hagyománnyal kell megbirkóznia annak, aki eredményekkel áll elő.

A tudományos közösség. A diszciplína fölépítése tükrözi a tudományos közösség szerkezetét. Ez a szerkezet erősen hierarchizált. Struktúrája részben rejtett, részben nagyon is manifeszt. Az alá-fölérendeltségeket az akadémiai fokozatok tükrözik. Kérdés, ki adományozhatja őket - vagyis ki ellenőrzi a megszerzésüket -, és milyen föltételeket diktál. Az ún. akadémiai rangok – vagy egyetemi-főiskolai fokozatok (mögötte nem ritkán az ún. diplomákkal és más elismervényekkel) Bourdieu szerint a “homo academicus” igazi harci területe.

Az “akadémiai (vagy tudományos) fokozatokat” (*baccalaureus, magister, doctor*) eredetileg az egyetem adta; ez jelentette a végzettséget. E végzettségek vagy fokozatok eredete és funkciója különböző; csak az idők folyamán rendeződött el a mai hierarchiában. A *baccalaureus* (francia: *bachelier*, angol: *bachelor*) fokozatot két éves tanulmányi munka, vizsga és tanítás után lehetett megszerezni. A párizsi Sorbonne-on (kb. 1215-től) ez a fokozat jogosított az egyetemi tanulmányokra. Az egyetemi tanulmányok eredményeképp szerezte meg a hallgató a *doctor* fokozatot. Ehhez 8-10 szemeszter tanulmány, dispután való sikeres helytállás és disszertáció kellett. A *doctor* fokozattal (a doktori kalappal) a XII. századtól kezdve egyetemen lehetett tanítani. A *magister* eredetileg nem egyetemi fokozat volt, hanem a lovagi életből szűrődött át. Olyanokat neveztek így, akik helytálltak a dispután (akár a doktorok), tanítványaik voltak, és valamely diszciplínát tanították. Csakhogy nem az ún. akadémiai diszciplínákat, hanem a szabad művészeteket (*liberalium artium magister*). A *docens* egyszerűen a tanárt jelentette, az *adiunctus* pedig segédet, aki a tanár mellett dolgozott, őt helyettesítette, és maga a kinevezett tanár fizette is. A *professor* (latin *profiteo*, a. m. nyilvánosságra hoz, elterjeszt) használata csak a XV. századtól terjedt el a tudományosan képzett, nyilvánosan oktató tanárok megnevezésére.

Mi az oka annak, hogy az ún. tudományos közösség – amelyet az imént a diszciplínán keresztül írtunk le, mint annak kézzel fogható kulturális reprezentációját – ilyen mértékben elzárkózik más diszciplínáktól? Miért kell kifejlesztenie az ismeretek, tevékenységek és normák egy-egy ilyen zárt rendszerét, amit diszciplínának hívunk? Erre a kérdésekre az idézett kutatások válaszolnak, amelyek az oktatók önrendelkezésével és autoritásával is foglalkoznak

A diszciplínák – ahogy a felsőoktatás “tudományos közösségei” hagyományosan kialakították őket – a lehatárolódást és az ezen belüli közösségi önrendelkezést szolgálják. Azon a (szellemi, kulturális) téren belül, ahol a diszciplína szabályait betartják és betartatják, a diszciplínában manifesztálódó alá-fölérendeltség érvényesül, vagyis a javak és hatalmak egyfajta szétosztása, illetve megszerzésének és átadásának kialakult és áthagyományozódott

szabályai (“akadémiai oligarchia”). Olyan javokról van szó, amelyeknek a megszerzése és elvesztése az egyén vagy csoportjának felsőoktatási pályafutását döntően meghatározza (laboratóriumok, tanszékek, kutatási megbízások, pályázati sikerek, könyvkiadás, személyzet alkalmazása, valamint a karrier csúcsát jelentő rangok). Az akadémiai életpályát befutók számára a diszciplína és az abba való beilleszkedés biztosítja a bejutást a felsőoktatási intézménybe és az intézményen belüli pályafutást. .

A diszciplína “gettói” (a tudományos közösség határai vagy “életterei”) jelennek meg a felsőoktatás szervezeti formáiban. Nem az a lényeges, hogy hogyan nevezik őket (tanszék, csoport, szeminárium, laboratórium, osztály stb.), hanem hogy mennyit tükröz valójában az adott tudományos közösség szervezeti fölépítéséből. Ez csak személyes részvétellel és résztvevő megfigyeléssel közelíthető meg. A tudományos közösség struktúrája – mint minden közösség rejtett szerkezete – éppen a kulturális jegyekben figyelhető meg és írható le.

Néhány szempont az ilyen részt vevő megfigyeléshez. Kinek a szobájában van elhelyezve a könyvtár? Ki rendeli a kísérleti anyagokat? Ki megy kinek a szobájába, ha beszélni akar vele? Hová veszik az új eszközöket? Ki kinek köszön előre? Hány lépés távolságban kísérik egymást? Hogyan tegeződnek vagy magázódnak? Hogyan csoportosulnak az intézményben és az intézményen kívül?

A tudományos közösség elzárkózása és gettósodása – amely részben az önmeghatározást szolgálja, részben pedig a kialakult hatalommegosztást hivatott állandósítani – súlyos következményekkel jár az új kutatásokra, eredményekre, eszközökre és nézőpontokra, valamint az információ áramlására nézve. A helyzetet legjobban A. Etzioni ismert szervezeti változási sémájával írhatjuk le.

Ez a séma azt segít megérteni, hogy valamely közösség elvileg milyen módokon reagálhat az őt érő kihívásokra. *Etzioni* két dimenziót különböztet meg a közösségek életvitelében: a stabilitást (integrációt) és az újítást (innovációt). Minden közösség jellemezhető e két dimenzióval, vagyis összetartó erejével és változásra való fogékonyságával. A kihívásra a közösség reagálhat úgy, hogy megerősödnek benne a stabilitást támogató csoportok, és egyben visszaszorulnak az innovátorok. Ekkor a közösség megőrzi önazonosságát, hosszabb távon azonban elzárkózásba és stagnálásba is fordulhat. A kihívásra reagálhat a közösség úgy is, hogy fölerősödnek benne az újító csoportok, visszaszorítva a stabilitást követelőket – aminek hosszabb távon sodródás és önfeladás a vége. A sikeresen alkalmazkodó közösségek titka, mondja Etzioni, abban áll, hogy e két irányzat egyensúlyban marad. Ekkor a közösséget érő kihívás fejlődést fog eredményezni.

A diszciplína megbomlása, a növekvő számú, arányú interdiszciplináris tevékenységek, a határtudományok elszaporodása az adott tudományos közösség bomlásának jelei. A tanszéki összevonások vagy a studiumok átnevezései, új “tudományok” megjelenése és elfogadása a felsőoktatási intézmény programkínálatában nem a nevekkal és a tradíciókkal való játékok. Mélyebb jelentésük van: egy-egy kialakult tudományos közösség önrendelkezési képességének meggyöngyülését, valami újnak a megjelenését vetíti előre.

Az oktató mint tudós szerepének átalakulása éppen ezekkel a változásokkal jár együtt. Átalakulása tudósból tanárrá egyúttal azt is jelenti, hogy elveszti vagy föladja diszciplináris önmeghatározásait. Innen érthető a felsőoktatási intézmények elszánt ellenállása a kívülről jövő – bármennyire ésszerűnek tetsző – változtatásokkal szemben. A kérdés természetesen az, hogy azok a diszciplínák, amelyekkel egy-egy tudományos közösség meghatározta önmagát, alkalmasak-e a változásokra. Megtalálják-e az egyensúlyt az stabilitás és az újítás erői? Kompromisszumot tudnak-e kötni az integrációt és az innovációt támogató csoportok – fönnek akarják-e tartani a tudományos közösség jelenlegi erőviszonyait? Azok a tudományos közösségek - s velük az őket nevesítő diszciplínák - lesznek-e változás hosszú

távú nyertesei a felsőoktatásban, amelyek az újítás és a stabilitás véglelei között józan kompromisszumot alakítanak ki.

A tanár

Szerepkonfliktusok. Az oktató nemcsak tudományos közösség tagja az egyetemen, hanem egyúttal a tantestület tagja is. A szerepfeszültség, amelyet napjainkban minden oktató tanár megél, éppen ebből adódik. Az, hogy az oktatók fokozatosan felsőoktatási pedagógussá válnak, többek közt az egyes oktatók személyes döntésén múlik, hogy ti. melyik közösségbe tud és akar beletartozni inkább: a tudományos közösségbe vagy az intézményi tantestületbe. A feszültséget pedig az okozza, hogy e közösségekbe egyszerre beletartozni csak az egyik vagy a másik szerep háttérbe szorításával lehet.

Nemcsak személyes konfliktusokról van azonban szó. Tudósnak vagy tanárnak lenni – ez a konfliktus mindinkább demonstrálódik az intézmény szintjén is. Altbach szerint: “Az oktatók alapvető szerepei természetesen mindenütt ugyanazok: tanítás, kutatás és szolgáltatás. Nem mindegy azonban, hogy az alapvető szerepek közül melyiket állítják középpontba, illetve hogy melyiket milyen arányban sikerül betölteni. A legtöbb [fejlődő] országban az oktatók főként tanítanak, a kutatásaik, illetve szolgáltatásaik [külső megrendelésre végzett K+F tevékenységeik] aránya pedig elhanyagolható... A fejlődő világ oktatóinak munkakörülményei általánosságba szólva sokkal kedvezőtlenebbek, mint északi [fejlett világbeli] kollégáiké.” (Altbach 2002, 13)

“Tanító egyetemek” és “kutató egyetemek” megkülönböztetését az európai felsőoktatásban azért nem ismertük eddig, mert – német mintára – az elméletorientált egyetemi képzés és a gyakorlatorientált főiskolai képzés intézményesen is szét volt választva egymástól. A XIX. században intézményesült szelektivitás azonban főként az 1960-as évektől gyorsuló ütemben bomlott le. A felsőoktatási intézményben ki- és átalakult közösségek újra meg újra meg kell határozzák magukat tudományos közösségként (diszciplinájuk nyomán) vagy tanári közösségként (oktatómunkájuk alapján).

Autonómia és részvétel. Ha az egyetemi-főiskolai oktató elsősorban pedagógusnak (tanítónak, nevelőnek) tekinti magát - ezt tartja munkája legfontosabb és legsikeresebb részének –, akkor további feszültségekkel is szembe kell nézzen. Feszültségek keletkeztek ugyanis magán a tanári szerepen belül az átalakuló követelmények és ellentétes elvárások miatt. Az alábbiakban foglalhatjuk össze őket.

- Az új hallgatóság megjelenésével (ún. nem szokványos hallgatók) olyan fiatalsággal kerül szembe, amely nem osztja a tanár kultúráját. A fiatalokat külön meg kell győzni és meg is kell nyerni annak a kultúrának, amelyet a felsőoktatási tanár képvisel.
- Olyan kompetenciákkal (ismeretekkel, készségekkel stb.) kell felruházni őket, amelyeket a felsőoktatásban dolgozó tanár nem szokott tanítani. Az idegen nyelv tudása vagy nem tudása az egyik példa; azonban az anyanyelvi nyelvhasználat vagy más elemi kultúrkészségek (számolás, olvasás) is idetartoznak.
- Radikálisan változnak a hagyományos diszciplinák részarányai a képzésben. Már nem a diszciplinák határozzák meg a képzés szerkezetét, menetét, hanem más, a felsőoktatáson kívüli szempontok (pl. elhelyezkedés, “piaci igények”, hallgató érdeklődés stb.).
- A felsőoktatási intézmény külső ellenőrzésének (elszámoltathatóság) fokozódásával az intézményben dolgozó tanár egyre kiszolgáltatottabbá válik kívül érvényesített elvárásokkal szemben, és egyre többet veszít az autonómiájából. Ez kiterjed mind a tanításra, mind az ellenőrzésre, mind pedig a végzettségek megállapítására.

- Autonómiájának elvesztésével egyidejűleg az oktató fokozatosan kiszorul intézménye irányításából. Az intézmény irányítása fokozatosan bürokratikusan centralizálttá válik.
- A felsőoktatási intézményben tanítók egyre több feladatot kell átvállaljanak a növekvő bürokráciából. Munkájuk jelentős részét adminisztratív feladatok teszik ki, amelyeknek nincs közük a tanári tevékenységhez. Az oktató a felsőoktatási adminisztráció "kinyújtott karjává" válik.

A fől soroltakat jól ismerjük a közoktatás történetéből. Ahogyan a közoktatás (középfok) eltömegesedett, úgy jelentek meg a gimnáziumokban (líceumokban, érettségit adó középiskolákban) hasonló jelenségek. E jelenségek közül kettőt külön is kiemelünk, mert gyökeresen átalakítják nemcsak az intézményt, hanem a benne dolgozó tanárt is.

A mester-tanítvány viszony átalakulása. Az egyik a hallgatók és tanáraik személyközi kapcsolatainak deformálódása. A tömegegyetemi helyzet megfigyelhető a múlt század második felétől kezdve. Azok azonban, akik még hagyományos körülmények közt nevelődtek föl és váltak oktatókká, még nem szoktak ehhez a helyzethez. Mind az fiatal, mind pedig a tanár rászorulna a mester-tanítvány kapcsolatra. A hallgató azért, hogy közösséget tudjon maga mögött, az oktató pedig azért, hogy tanárként megerősítést nyerjen, ha már a tudományos közösségből kiszorulóban van. A tömegoktatás helyzetében azonban mester-tanítvány viszony kialakítására - amely a személyközi kapcsolatok számos illegális és féllegális formája mellett a kapcsolatok legális formája a felsőoktatásban - egyre kevesebb lehetőség nyílik.

A tanár – kiszorulva a mester-tanítvány helyzetekből - a regisztrációban és az ellenőrzésben találhatja meg új tanári szerepét (vö. pl. az elektronikus tantárgyfölvételeket, tananyag földolgozást, sőt vizsgajelentkezéseket és vizsgázásokat is). A mester-tanítvány viszony – amely mindkét fél szabad választásán alapult – a tömeges méretű jelentkezéseken és a gépi úton történő kapcsolattartások mögött, egyre rejtettebb és mind kevésbé legális formákban valósul meg.

Ennek egyik esete az ún. "minőségi oktatás". Kezdetben *elitképzésnek* nevezték, később az eufémisztikusabb *minőség* váltotta föl. A minőségi oktatás szigorú szelekción alapszik, amelyet most már nem az intézmény képviselői végeznek a falakon kívül (pl. felvételi vizsgán vagy ösztöndíj pályázatokon), hanem maga a tanár - vagy tanárok meghatározott csoportja - a falakon belül. Ezek a minőségi körök, érdeklődési csoportok úgy alakulnak ki, ahogy eredetileg a mester-tanítvány kapcsolat: jelentkezés és válogatás útján. E minőségi körök – nálunk pl. szakkollégiumi oktatásnak hívják - mintegy megduplazzák a felsőoktatást. A tömegképzés felszíne alatt a tulajdonképpeni mester-tanítvány viszony szégyenlősen, félig-meddig illegálisan bontakozik ki.

Kredencializmus. Egy másik változás, amely torzítja az oktató mint tanár szerepét, az ellenőrzéssel és értékeléssel kapcsolatos. A tudományos közösség tagjaként az oktató a saját teljesítményére figyel; hallgatója annyiban érdekes számára, amennyiben közreműködik az oktató saját teljesítményében. A tanár (a mester) viszont a hallgatóra figyel. Egyik szerepe az, hogy – önmaga helyett - tanítványának teljesítményét kísérje figyelemmel. A tömegoktatásban azonban erre már nincs lehetőség; ehelyett időről-időre kampányszerűen ellenőriznie kell. Így az értékelés, amely a fejlődést kísérő valódi tanári tevékenység volna, átalakul tesztek és tudáspróbák adminisztrálásává, aminek személytől függetlenül, értékelőtől függetlenül, szabványosított formákban kell megtörténnie. Az oktató nem mint tanár vesz benne részt, hanem csak mint diagnosztika.

Néhány éve *Peter Sacks* festett mehökkentő képet e folyamat kezdeteiről. "Gondoljunk csak vissza a század elejének eugenikai mozgalmára, amikor az állami és szövetségi törvényhozók törvényeket

hoztak, hogy lelassítsák az 'intellektuálisan és morálisan alsóbb rendű fajok' beáramlását, mint az olaszok, zsidók, lengyelek meg a többiek, akik az európai bevándorlási hullámokkal érkeztek Amerikába. Nemzetünk úttörő teljesítménymérői szolgáltatták ehhez a tudományos hátteret, amit ma annyszor elítélünk. A katonai szolgálatra jelentkezők tízezreit – köztük a nemrég bevándoroltakat is – vetették alá intelligencia méréseknek. S ezekből bizarr, jóllehet látszólag teljesen tudományos következtetéseket vontak le az intelligencia természetes törvényszerűségeire; és sok államban vezettek be 'eugenikailag helyes' társadalompolitikát.” (Sacks 2000, 17.)

A tömegesedésnek mindenütt ez az eredménye, legyen szó oktatásról, szociális gondozásról vagy egészségügyről. A gépesített diagnosztikáról köztudott, hogy fokozatosan szem elől veszi magát a páciens; meghökkentő fejleményei azok az automata diagnózisok, amelyeket a páciens – orvos nélkül – egyenesen a géptől kér és kap. A tanár is jól ismeri ezt a szabványosított tesztvizsgák és a távoktatási értékelések tapasztalataiból. A tanár és a hallgató között még látszólag személyes viszony is szövődhet, ha a távoktató személyre szabottan értékeli a teljesítményt – anélkül, hogy a jelentkezővel valaha is találkozna. A mester-tanítvány kapcsolatból így iktatódik ki a személyes elem, amely pedig ennek a viszonnak a lényege.

Mindez kapcsolatban van a tömegessé váló felsőoktatás jellegzetességével, a kredencializmussal. A kifejezés a felsőoktatási teljesítmények inflálódására utal: a diplomák, bizonyítványok, fokozatok, tanúsítványok stb. növekvő kibocsátása. A kredencializmus folyamatában a hallgató maga erodálja a mester-tanítvány viszonyt azzal, hogy csupán a megszerezhető eredményekre (kredit, tárgy lezárása, diploma) összpontosít, és nem is igényli többé a személyes kapcsolatot a tanárral.

Tanár és diák csoportdinamikája. Holott ez a viszony nemcsak a hallgatónak fontos, és nemcsak a tanárnak, hanem az egész felsőoktatási intézménynek. Korábbi szervezeti légkör-vizsgálatokból ismert, hogy a campus e két “népe” – hallgatók és oktatók – hogyan határozzák meg az egész campus “szellemét”. A szervezeti légkörvizsgálatok azonban a tantestületen belül vizsgálták a légkör kialakulását. Egy-egy campus esetében azonban többről van szó. Oktató és hallgatósága együttesen építik föl a campus szellemiségét, minthogy kölcsönösen befolyásolják egymást.

A hallgatók és az oktató reprezentatív találkozásain (pl. előadások) létrejön ugyanaz, mint egy-egy színházi előadáson vagy sportversenyen. Az oktató megérzi a hallgatóság elvárásait, mintegy szembeül a közönségével. S bár a diszciplínája szabályai szerint készül előadásra, e szabályok közül kilép, hogy teljesítse a feléje sugárzó elvárást. A hallgatóság - észrevéve, hogy személy szerint kezd neki szólni az oktató - visszajelez. Az oktató pedig, mind erőteljesebben érzékelve a hallgatói visszajelzéseket, egyre közeledik a hallgatósághoz, távolodva diszciplínája kötöttségeitől (vagy akár az eredetileg fölépített előadástól).

Ez a “lázadó campus” (lásd ott) csoportdinamikája. Ez a csoportdinamika figyelhető meg mindenütt, ahol a tanítás megszólítja a hallgatót. Így lesz a tudományos foglalkozásból alternatív politizálás. Oktató és hallgatói egymásra találásának fontos pillanatai ezek, mivel mindkét félre nagy és jövőbe sugárzó hatással vannak.

A hivatalnok

A tudományos közösség (diszciplína), amelyből az oktató fokozatosan kiszakad, már nem képes identitást és önrendelkezést biztosítani. Az oktató alkalmazottá válik, mégpedig annak az alkalmazottává, aki a felsőoktatási intézményt fönntartja. Minthogy Európában hagyományosan az állam tartja fenn a felsőoktatást, ezért az oktató tudós mesterből állami hivatalnokká alakul át. Ez a folyamat körülbelül két évszázada tart, és csúcspontját a XX. század közepén érte el.

A hivatalnok nem minden felsőoktatási rendszerben jelentette ugyanazt. Hatását máig legkevésbé az angol nyelvű országok egyetemén érezzük. Nem véletlen, hogy ezekben a rendszerekben terjedt legelőbb és leggyorsabban a hivatali felsőoktatás alternatívájaként a vállalkozói felsőoktatás. Az európai kontinens két meghatározó felsőoktatási rendszerében – a franciában és a németben – máig meghatározó szerepe van az állami hivatalnoknak. Európa keleti régiójának felsőoktatásaira ez a két rendszer hatott. Ausztria-Magyarországot pedig különösen erősen befolyásolta a német állami egyetemek alkalmazási megoldásai (az oktató mint közalkalmazott, illetve köztisztviselő).

A következőkben az oktatót mint hivatalnokot mutatjuk be. Azt vesszük számba, hogy milyen szerepet kell betöltenie hivatali alkalmazottként, és ez milyen változásokat eredményez oktatói szerepében.

A kollegiális rendszer fölbomlása. Az első változás az ún. kollegiális rendszer fölbomlása. Az oktatók kollegiális közösségei a felsőoktatás irányításának korábbi időszakában alakultak ki. A tudományos közösségek ún. kollegiális rendszere - amely az öngazgatás maradványa volt -, fokozatosan hivatali hierarchiává alakult át. Az a hierarchia, amelyet a hagyományos európai tudományegyetemeken találunk – és amelyet importáltak és adaptáltak a XIX. század végén az amerikai egyetemeken – nem a tudományos közösségek, hanem a francia vagy német hivatalok hierarchiája (csupán a rangok és fokozatok elnevezése származik a felsőoktatásból).

A német birodalmi nomenklatúrában a hivatalnoki hierarchiát a hadsereg hierarchiájának mintájára alakították ki. Az egyetemek professzorai tábornoki besorolást nyertek. Ugyanolyan különbségeket tettek a professzorokon belül is, mint a tábornoki karban. Ez egyúttal azonos alkalmaztatási feltételeket (fizetés, nyugállomány) jelentett.

Véglegesítés. A második változás az alkalmaztatás feltételeiben következett be. A kutatások ezt a kérdést sokszor úgy kezelik, mint az oktatók élet- és munkakörülményeiben beálló vagy szükséges (elvárható) változást. Holott ennél többről van szó. A felsőoktatási oktató alkalmazásának eljárásai és változatai szerint őrződik meg az oktató relatív függetlensége és személyes autonómiája (ha már a tudományos közösségek kollektív autonómiája elveszőben van is). Ezért az alkalmaztatás nem egyszerűen hivatali vagy pénzügyi kérdés, hanem szorosan összefügg az oktatói szabadsággal. Mert:

- Ha az oktatót a munkáltató (legyen az a felsőoktatási intézmény vagy más, azon kívüli hatóság) véglegesíti, akkor attól kezdve törvényesen garantált a megélhetése – függetlenül attól, hogy mit kinek hogyan tanít. A véglegesítés (angolul: tenure) garantálja az oktató relatív önállóságát és szakmai autonómiáját. Ugyanakkor a kinevező elveszti azt a lehetőséget, hogy az oktató munkáját ellenőrizze, teljesítményeit ösztönözze, feladatait szorosan előírja neki.
- Ha az oktatót a munkáltatója csupán szerződheti (hosszabban-rövidebben), akkor a munkáltató/kinevező megtartja az ellenőrzés garanciáit az oktató fölött. Ezzel párhuzamosan pedig az oktató arra kényszerül, hogy autonómiáját részben vagy egészben föladja, és a felsőoktatási intézményen - vagy a diszciplináris közösségen - kívülről jövő nyomásoknak engedjen, nekik feleljen meg.

A vonatkozó vizsgálatok ezért tekintették kulcskérdésnek az oktatók véglegesítését. Az 1974-92 közti időszak statisztikai vizsgálata alapján *Hutcheson* megállapította: "A véglegesítés körüli csatározások folytatódnak. A véglegesítés ellenzői – a rendelkezésre álló adatok ellenére – továbbra is hajtogatják jól ismert érveiket, hogy a professzorok túl hagyományosak és túlzott biztonságban üldögélnek elefántcsont tornyaikban. Akik pedig a véglegesítés gyakorlatát a védelmükbe veszik, óhatatlanul meg kell ismerkedjenek ennek a gyakorlatnak néhány realitásával. A professzorokat véglegesítése sem nem

automatikus, sem nem általános [az Egyesült Államokban].. Ennek következtében nem életbiztosítás annak, akit véglegesítenek, annak meg éppen nem, akit nem is véglegesítettek.” (Hutcheson 2000, 18).

Az oktató mint hivatalnok óhatatlanul sodródik ebbe a helyzetbe. A folyamat lassúbb vagy gyorsabb aszerint, hogy a felsőoktatási intézménynek (mint szervezetnek vagy mint munkaadónak) magának is mekkora függetlensége és mozgástere marad. A felsőoktatási autonómia kérdése ezért nem (nemcsak) a fölbomló tudományos közösségek kérdése arról, hogy ki határozza meg egy-egy diszciplína kereteit, vagy hogy ki bizonyítja az egyetemi tanulmányok teljesítését (az egyetem a maga hagyományos tudományos fokozataival, vagy pedig az állam valamiféle államilag elfogadott végbizonyítvánnyal). A felsőoktatási autonómia kérdése egyben az oktató szakmai-tudományos autonómiájának a kérdése is, amit a felsőoktatás hivatali rendszerbe tagolódása fokozatosan fölszámol.

Egyes vélemények szerint a hivatali függőségből kiszakadni azt jelenti, hogy az oktató visszanyerheti ezt a szakmai-tudományos autonómiáját. Ilyen illúziókat főként az 1989/90-es fordulat előtti ún. reformnemzedék táplált a felsőoktatási oktató helyzetével szemben. Az azóta eltelt idő és a fejlemények azonban azt bizonyították, hogy a vállalkozói mintára átszervezett felsőoktatásban az oktató még szorosabb ellenőrzés alatt áll. A mai helyzetből egy korábbi időszakba visszanezve ezért inkább úgy látszik, hogy a közsférában maradó felsőoktatási intézmény még mindig kedvezőbb környezet az oktatói autonómia számára, mint a vállalkozói mintára átszerveződő felsőoktatás (pl. felsőoktatási kht-k).

Ellenőrzés. A harmadik változás az oktató helyzetében az, hogy a bürokratizálódás folytán egyre szorosabb hivatali-munkaadói ellenőrzés alá kerül. A helyzet persze nem új, hiszen a tudományos közösség tagjaként legalább ilyen szigorú ellenőrzés alatt állt. Csakhogy a diszciplináris ellenőrzés – amikor tehát a tudományos közösség hierarchiájában ellenőrizték az oktatót – azt tette lehetővé, hogy előbb-utóbb az oktató mint tudós határozhassa meg önmagát. Az ellenőrzés eszközei és módszerei is hagyományosak voltak (publikálás, tudományos teljesítmények, szakmai közszereplés stb.). Ezzel szemben a hivatali jellegű ellenőrzés az oktatót fokozatosan a felsőoktatási hivatalnoki karrier iránt teszi lojálissá. Annak ellenőrzése, hogy hallgatói hogyan teljesítenek, mi a véleményük róla és munkájáról, illetve hogy oktatói dokumentációja mennyire teljes és rendezett, sokkal inkább kalauzolja az oktatót a hivatali karrier (a “szervezet ember”) irányába, semmint a tudósi pályafutás irányába.

Az oktató számára a legnagyobb nehézséget a többféle elvárás kombinálása, az egyszerre jelentkező diszciplináris, tanári és hivatali elvárások jelentenek. Ha a tudományos elvárásokat hivatali eszközökkel kéri számon, ha a tanári munkát aszerint értékeli, hogy tudományosnak minősíthető-e, vagy sem, ha a hivatali munkával is érvényesülhet ott, ahol mások elé más normákat állítanak (pl. tanárit vagy tudományost), akkor az oktató egészen kiszolgáltatott lesz alkalmazójával szemben. Mindez persze fordítva is igaz. Ha maga az oktató hivatkozik az elbírálás eltérő normáira (pl. tudományos teljesítménye miatt fölmentést kér a hivataliak alól, vagy tanári népszerűségével tudományos sikereket szeretne elérni, pótolni), akkor végeredményben megnövelheti a játéktérét alkalmazójával, a felsőoktatási intézménnyel szemben.

Az oktatónak mint hivatalnoknak tehát garantálják a foglalkoztatási biztonságát – de ezért cserébe fokozatosan le kell mondania szakmai-tudományos autonómiájáról. A különféle elvárások vele szemben (tudományos, tanári, hivatali) kombinálódhatnak is, fokozva ezzel az oktató kiszolgáltatottságát. De az eltérő elvárások azt is lehetővé teszik, hogy az oktató növelje a saját mozgásterét, és valamit mégiscsak megőrizhessen a személyes autonómiájából. Mindez akár kívánatos is teheti az oktató mint hivatali alkalmazott helyzetét azokkal szemben, akik a közsférából kikerülve vállalkozási mintára átszervezett felsőoktatásba

kerülnek át. A szakmai-tudományos autonómia e fokozatos elvesztését esetenként emelkedő jövedelmek enyhítik.

Centrum és periféria: a változások terjedése

Azok a változások, amelyek az oktatók hagyományos szerepeiben bekövetkeznek, nem egyszerre és nem egyformán hatnak. A tendencia, hogy a felsőoktatási oktatóból fokozatosan az adott ország vagy rendszer pedagógusa válik, eltérő gyorsasággal és erősséggel jelentkezik a nemzetközi összehasonlításokban. Úgy tűnik, hogy elsősorban eltérő hagyományokról van szó: azokban a szektorokban vesztí el hagyományos szakmai-társadalmi presztízsét könnyebben, ahol a felsőoktatás különállásának gyöngébbek a hagyományai. *Philip Altbach* szerint azonban ennél többről van szó: a centrum-periféria problémáról.

Hivatkozott könyvében *Altbach* mindezt a folyamatosan kiterjedő felsőoktatási globalizációra vezeti vissza. Ezek – többek közt pl. az információtechnológia – különbözőképpen alakították át a fejlődő világ felsőoktatását. Pontosabban ezek a felsőoktatási rendszerek különbözőképp tudtak ellenállni ezeknek a hatásoknak aszerint, hogy a változások középpontjához közelebb álltak-e, vagy pedig e központoktól távolabb helyezkednek el.

A centrum-periféria megkülönböztetést a világgazdaság kialakulásában *Immanuel Wallerstein* vezette be; különböző társadalmi-történeti elemzésekben visszatérően használatos. Egy politikai szociológiai meghatározás szerint – amely a francia *Gremionra* megy vissza – “a hatalom gyakorlási területei minden modern politikai rendszerben centrumba és perifériába rendeződnek, ezek kölcsönös függésben vannak, és kölcsönösen feltételezik is egymást.” (Boudon 1998, 25) Ezt az elemzést a hazai történeti irodalomban pl. *Szűcs Jenő* használta föl.

A centrum-periféria jól ismert problémáját a következőképp írhatjuk le:

- A centrumot alkotó felsőoktatás (lényegében a volt gyarmati országok felsőoktatásai) adják át, várják el, tulajdonképpen diktálják a felsőoktatás modelljét. Akik föl akarnak zárkózni hozzájuk (periféria), többé vagy kevésbé az általuk diktált modelleket kell kövessék.
- A centrumot alkotó felsőoktatás diktálja a nyelvet a periférián működő felsőoktatásnak (milyen nyelven publikálnak, kommunikálnak, fejlesztenek). A centrum nyelvhasználata eleve sokféle előnyt biztosít a centrumban lévő oktatóknak azokkal szemben, akik a periférián működnek. Nemcsak a közvetlen nyelvhasználatot, hanem a megfelelő kommunikálás szabályait is diktálják és ellenőrzik. Sőt, egyben a saját kultúrájukból következő kutatásokat és fejlesztéseket is továbbadják, mintegy “ráerőltetik” a periférián lévőkre. Ezzel a periférián lévő oktatók tevékenységének teljes körét (tudományos, tanári, hivatalnoki) ellenőrzésük alá vonhatják.
- A centrumot alkotó felsőoktatás – éppen mert hivatkozhat rá, hogy a centrumban van -, nagyobb súllyal léphet föl a gazdasági szférával szemben. Így a centrumban lévő felsőoktatásban a felsőoktatáson kívüli támogatások összegeződnek, főlhalmozódnak (míg a periféria ettől fokozatosan elmarad). Ráadásul a centrum e sikeres partnerségét a gazdasági szférával képes normaként a periféria felsőoktatása számára állítani, sürgetve őket, hogy ők is alakítsanak ki partneri viszonyt tőkeerős gazdaságaikkal (amelyek azonban szívesebben támogatják a centrumban lévő felsőoktatási intézményeket, oktatókat és kutatókat).

- A centrumban lévő felsőoktatás sikeres tud lenni társadalmi kapcsolataiban is, amelyek révén hosszabb ideig és eredményesebben végi meg különböző autonómiáit (pl. tudományos közösségeit és hagyományos diszciplínáit). Velük szemben viszont a periférián oktatók fokozatosan gyorsuló módon kapcsolódnak ki tudományos közösségeikből, veszítik el tanári szerepeiket, válnak a tömegoktatás lebonyolítóivá, s ráadásul a centrum felé törekedve közvetlen régiójukkal is meggyöngül a kapcsolatuk.

A centrum és periféria problémájával az európai felsőoktatás ma már közvetlenül is szembenéz. A kontinens viszonylatában elmondhatjuk, hogy centrumok és perifériáik viszonya egyelőre töredezett és áttételes. Nem világos, hol miben alakult már ki centrum, és ahhoz képest hol kik válnak egyfajta perifériává. Az általános tendencia azonban mégis kivehető.

- Az európai felsőoktatás rendszerei és intézményei olyan képzeletbeli lejtőn helyezhetők el, amely délkeletről északnyugat felé emelkedik. Jelentős emelkedése van Északra, és jelentősen lejt Dél felé is.
- Ezen a képzeletbeli “hegyháton” egyes intézmények egyenetlenül helyezkednek el. Akik a csúcshoz közelebb vannak, azok kiemelkedőbbek. Nem föltétlenül azért, mert abszolút mértékben “magasabbak”, hanem főként azért, mert helyzeti előnyük és individuális érdemeik összeadódnak.
- Nemcsak a csúcson vannak kiemelkedők, hanem mindenütt. De individuálisan teljesítményeikből kivonódnak “helyi értékeik” – az ti. hogy hol helyezkednek el ezen a képzeletbeli lejtőn, vagyis hogy milyen körülmények között dolgoznak.
- Az oktatói szerepekben bekövetkező változások gyorsabban vagy lassabban terjednek aszerint, hogy az intézmény a centrumhoz vagy a perifériához közelebb helyezkedik-e el; valamint aszerint, hogy egyénileg mekkora a társadalmi presztízse. Minél közelebb van a centrumhoz az intézmény, annál lassabban adhatja föl hagyományos felsőoktatási kultúráját, ami a hagyományos oktatói szerepek tartós megőrzésével és védelmével is együtt jár. Minél közelebb van az intézmény ennek a lejtőnek az “aljához”, a változások annál gyorsabbak és drámaibbak, az általános trendeket követő magatartás annál kifejezettebb, az oktatói szerepekben bekövetkező változások pedig annál radikálisabbak.

*

Ebben az fejezetben az oktatók világával foglalkoztunk. Az oktatók világa “rejtett világ” – legalábbis a többi campuslakónak az (mint ahogy a fiatalok világa is igazából rejtve marad mások, mondjuk az oktatók előtt). A főtiekben megkíséreltük közelebb hozni egymáshoz ezeket a “rejtett” világokat.

Három szerepet szokás az oktátónak tulajdonítani: a tudósét, a tanárét és a hivatalnokét. Mindhárom “szerep” mögött eltérő csoportosulásokat jelent, amelyek megpróbálják saját kultúrájukat érvényesíteni. A “tudományos közösség” kultúrája a diszciplínával írható le, amely ennek a közösségnek a hierarchiáját tükrözi. A tanár a tantestület vagy a campus közösségének tagja, és a tantestület, illetve a hallgatóság más normákat diktál, mint a tudományos közösség. A hivatalnok pedig egy hivatali hierarchiába tartozik bele, amelynek szabályai szerint alkalmazták, s amely “kiviszi” őt a felsőoktatási intézmény világából.

E szerepek egyszerre való elvárása, illetve teljesítése fokozatosan összeszűkíti a felsőoktatási oktató szakmai-tudományos autonómiáját. E szűkülő körből csak akkor tud többé vagy kevésbé szabadulni, ha maga is megkísérli egymással szemben "kijátszani" őket.

A folyamat, ahogy a felsőoktatási oktató elveszti szakmai-tudományos autonómiáját, ellentmondásosan halad előre. A centrumban lévő intézmények és a benne oktatók tovább képesek őrizni mozgásterüket; a periférián lévők mozgástere gyorsabban szűkül. A nemzetközi közösséghez (értsd: a centrum által ellenőrzött közösségekhez) való tartozás ideig-óráig szintén késleltetheti ezt a folyamatot.

Hivatkozások

- Altbach P ed 2002 The Decline of the Guru. Chestnut Hill: Boston College
Becher T 1989 Academic Tribes and Territories. London: Open University Press
Boudon R et al eds 1998 Szociológiai lexikon. Budapest: Corvina
Bourdieu, P. 1984 Homo academicus. Paris: Edition de Minuit 1984.
Chait P R 2002 The Question of Tenure. Cambridge (USA): Harvard University Press
Enders J ed 2001 Academic Staff in Europe. Westport: Greenwood Press
Etzioni A 1968 The Active Society. New York: The Free Press
Hutcheson P A 2000 "Faculty tenure: myth and reality 1974-92." The NEA Higher Education Journal 2000, 1: 7-22
Sacks P 2000 Standardized Minds. Cambridge (USA): Perseus Books
Szűcs J 1984 Nemzet és történelem. Budapest: Gondolat
Wallerstein I 1983 A modern világgazdasági rendszer kialakulása. Budapest: Gondolat

Ajánlott irodalom

- Academic freedom and university autonomy 1993 Bucharest: CEPES
Bär S 2000 Professzorok és alattvalók. Budapest: Akadémiai
Eicher, J-C 2000 "The financing of education : an economic issue?" European Journal of Education 31. 1. 33-44.
Fábi Gy 2002 "Képzetek és akaratok. A magyar felsőoktatás hosszú évtizede 1988-2002." Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat)
Higher Education for the Twenty-First Century. Prospects 28, 3: 367-466 (tematikus szám)
Hrubos I 1991 A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Budapest: Oktatókutató Intézet
Ladányi A 1992 "A képzési szintek és a diplomák fokozatai." Magyar felsőoktatás 2. 2-3 17-18.
Martin M 1992 Academic Staff Management in Western Europe Paris: Unesco
Neave G, van Vught F eds. 1993 Government and Higher Education Relationships. Oxford: Pergamon Press
Niedermüller P 1997 "A rektor, a dékán és a többiek. Adalékok egy konfliktus természetrajzához." Valóság 40, 8: 59-68.
Prohászka L 2004 A középkor és a reneszánsz neveléstörténete. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
Wasser H 1999 Diversification in Higher Education. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung

A kutatók világa

A tudományos kutatás új föltételei

A kutatás kutatása. A felsőoktatásban folyó tudományos kutatás (angolul: *academic research*) közgazdasági, tudományfilozófiai, -szociológiai és -politikai, valamint további társadalomkutatások tárgya.

- A két szféra viszonyáról alapvető elvi (Polányi 1962, Merton 1973) és történeti-összehasonlító (Trow, Nybom 1991) munkák születtek. E tanulmányok kimutatják a tudomány termelésének és továbbadásának lényegi összefüggéseit, történeti alakulását, valamint mai helyzetét az eltérő hagyományú felsőoktatási rendszerekben.
- Közgazdasági elemzések a felsőoktatási kutatásokba történő beruházások megtérülését vizsgálták, illetve a felsőoktatási kutatások hozzájárulását egyes gazdasági folyamatokhoz (a kutatások hasznosulása, Machlup 1962, Woodrow 1978, Irvine 1990).
- Szociológiai és politikai vizsgálatok tárják föl a kutatás emberi tényezőit (kutatói társadalom, kutatói közösség), illetve ennek integrálódását adott (eltérő) társadalmi és politikai környezetekbe (Wilensky 1967, Nybom, Lundgren 1992).
- A kutatások vizsgálata összefügg a felsőoktatásra vonatkozó vizsgálatokkal, és esetenként a felsőoktatás rendszer- és intézményszintű fejlesztési koncepcióinak része (Dalton 1987, Haden, Brink 1992, Geiger 1993, Cole 1994, Benjamin, Wagner 1994).
- A hazai kutatások közül korábbi szociológiai, tudományometriai és informatikai tanulmányokat említünk. Ezek érintik, esetenként pedig intézmény szinten tanulmányozzák a felsőoktatást (Tamás 1982, Farkas 1983, Barkó 1992).

Az irodalomból az alábbiakat következtetjük. Egyetemi oktatás és tudományos kutatás lényegileg és történetileg egy töről fakad, és viszonyuk eredendően konfliktusos. A konfliktusok történetileg eltérő megoldásai alakultak ki (európai és amerikai modell), összefüggésben magával a felsőoktatással, e modellek közelítenek egymáshoz. Különböző szervek versengenek - kormányzati igénnyel - a felsőoktatási kutatások befolyásolásáért. A következőkben ezeket a megfigyeléseket részletezzük.

Nemzetközi környezet. A felsőoktatási tudománypolitikát nemzetközileg Kelet-Közép-Európa új periféria jellege, valamint felsőoktatásunk kulturális közvetítő szerepe determinál. Ezek azok a nemzetközi feltételek, amelyek a felsőoktatási tudománypolitika mozgásterét kijelölik.

Amióta társult tag lett, az EU már megnyitotta Magyarországnak az ún. közösségi KTF (kutatási és technológia fejlesztési) keretprogramokban, ún. speciális programokban, projektekben, illetve egyéb akciókban való részvételt (PECO, COPERNICUS, COST, EUREKA). Speciális programja révén az EU

támogatta a hazai KFO (kutatási, fejlesztési és oktatási) infrastruktúrájának fejlesztését (PHARE). Biletarális megállapodásokkal számos EU tagország hívta meg KF együttműködésre a magyarországi felet.

1990 előtt Kelet-Közép-Európa a szovjet befolyási övezet nyugati periferiáján helyezkedett el. Ezek az országok - köztük Magyarország - közvetítő szerepet tölthettek be "a Nyugat" és a Szovjetunió között. Az 1990-es fordulat óta Kelet-Közép-Európa új periferián helyezkedik el. Jelenleg mint az EU keleti övezete kell meghatározni önmagát, a belsők közül Portugáliával vagy Görögországgal, a csatlakozók közül Ciprussal és Máltával, a külsők közül pedig Törökországgal vagy Izraellel együtt.

A magyarországi felsőoktatás a KFO tevékenységet tekintve is sajátos híd szerepét tölti be a Kárpát-medencében. Az ország területén élő többségi és kisebbségi lakosság - főként a magyarság - kulturálisan összekapcsolja Románia, Jugoszlávia, Horvátország, Szlovénia, Ausztria és Szlovákia felsőoktatását és KFO tevékenységét egymással. Ez a kapcsolódás az elzárkózástól a versengésen át a kooperációig terjed; mindenképp befolyással van azonban a felsőoktatási kutatások résztvevőinek személyes és csoportkultúrájára és e kultúra sajátos alakulására.

A kutatás ártérteleződése. Az 1990-es években a magyar tudomány – vagyis a Magyarországon produkált intellektuális javak - a "világpiacra" kerülve fokozatosan leértékelődött. Az eredmény hasonlít ahhoz, ami számos más termékünkkel végbement - akkor is, ha mértéke kisebb.

A magyar tudomány a "világpiacra" került. A tudományos publikációk mintegy 40 százaléka amerikai (Egyesült Államok), 30 százaléka európai (Európai Unió). Nagy-Britannia, Németország, Japán részesedése egyenként 7-8 százalékos, ugyanennyi a volt Szovjetunió országaié. Franciaország részesedése 5, Kanadáé 4 százalékos (1987-es adatok). Magyarország ún. hivatkozási / publikációs hányadosa az 1980-as években 5,2-ről 2,9-re esett. Azonos időszakban Lengyelorszáé 4,1-ről 2,3-ra, Csehszlovákiáé pedig 3,4-ről 2,0-re.)

A magyar tudomány 1990 előtt a szovjet érdekszféra viszonylag zárt és protekcionista piacán mérődött meg. Produktumai, szervezeti és kultúrája a szovjet érdekszférához igazodott. Sajátos közvetítő szerepéből komparatív előnyre tett szert. 1990 óta azonban, mint az imént mondtuk, a magyar tudományt egy tágabb, nemzetközibb piac értékeli.

1990 előtt az intellektuális javak előállítását elsősorban az állami nagyiparhoz, a nagyüzemi mezőgazdasághoz, illetve nagy akadémiai intézetekhez kötődött. Az 1980-as években a KFO tevékenységek több mint 70 százalékát a vállalatok, mintegy 20 százalékát pedig közvetlenül az állami költségvetés finanszírozta (a többi már akkor is külföldi támogatás volt). Az 1990-es évek közepére azonban a vállalati szféra már csak valamivel több mint 50 százalékot finanszírozott. A magánszféra KFO támogatása igen csekély, és a külföldi támogatás sem érte el a 3 százalékot. Az átalakulás során az intellektuális javak előállításában radikálisan megnőtt a közvetlen állami költségvetés részesedése.

Az intellektuális javakat előállító infrastruktúra - hasonlóan a termelés más szférájához, jóllehet megkésve - erőteljesen szűkült. (Az 1980-as években a KFO helyek beruházásai a GNP egy-két százalékát tették ki; a fordulat után azonban ez az arány egy százalék alá csökkent. A KFO ráfordítások a nyolcvanas években a GDP két-három százalékát is elérték, a kilencvenes években azonban az arány fokozatosan egy százalékra csökkent.

Az intellektuális javakat előállítók létszáma, aránya és összetétele folyamatosan csökkent. A KFO helyeken foglalkoztatottak létszáma az 1980-90-es évtized fordulóján 45 ezer főről 23 ezer főre csökkent, ebből a kutatók 21 ezer főről 12 ezer főre.

Eközben a magasan képzettek aránya megnőtt az összes foglalkoztatott között (48-ról 52 százalékra). A kvalifikált kutatók egyelőre nem munkanélküliek; viszont a segédszemélyzet fokozatosan kilép a KFO

területről. A kutatók korszerkezete megváltozik: a kutatói társadalom fokozatosan előregszik. 100 aktív keresőre Magyarországon mintegy 5-7 kutató és kutatásban foglalkoztatott jut, ami Ausztria és Olaszország 1985-88-as helyzetének felel meg.

Aktív alkalmazkodás. A kutatásban hasonló tendenciák indultak meg, mint más termelési területeken. Ezek a tendenciák a következő évtizedben is várhatóan folytatódnak. Mindaddig fognak tartani, amíg ki nem alakítjuk a magyar tudomány új helyét a nemzetközi tudományosságban. Az elmondottakból az következik, hogy kis volumenű, rövid távú, az egyéni és kis csoportos kreativitásra építő kutatásokat érdemes előnyben részesíteni. Ilyenek lehetnek

- a kevésbé eszközigenyes kutatások, amelyeknek a megtérülése kicsiny, de látványos;
- a modellszerű kutatások, amelyek megismételnek, alkalmaznak, átalakítanak, követnek eredeti, nagy volumenű, eszközigenyes, hosszú távú, lassú megtérülésű kutatásokat-fejlesztéseket;
- olyan kutatások, amelyek már megszületett intellektuális javakat meghonosítanak, illetve elterjesztésüket előkészítik és elősegítik;
- elméletigenyes kutatások, amelyek rövid ideig nagy szellemi ráfordítást igényelnek, és kedvezőtlen kutató / segéderő aránnyal is elvégezhetők;
- kutatás-fejlesztési jellegű tevékenységek, amelyek az ún. aktív alkalmazkodást segítik elő (akkor is, ha valóságos intellektuális javakat nem állítanak elő).

Tudományos kutatás és felsőoktatás

A felsőoktatás mint kutatóhely fokozatosan felértékelődik. Ezen a területen a szűkülés főnti tendenciái kevésbé mutatkoztak. jóllehet megindult a regionális átrendeződés. Ez elsősorban a főváros--vidék viszonylatban érzékelhető, mégpedig sok esetben "a vidék" javára; valamint az északnyugat--délkelet tengelyen, az északnyugati régió javára. Az alábbiakban ezeket az új tendenciákat foglaljuk össze.

Professzionalizáció A tudományos kutatás, mint az előző előadásban említettük is, eredetileg az egyetemen szerveződött. A tanár magánjellegű tevékenysége volt, amelyhez "akadémiai szabadságot" igényelt - szemben az előadással, amely közérdekű, sőt rendszerint nyilvános tevékenység volt, és amelyhez az egyetem adott jogosítványt. Más foglalkozásokhoz hasonlóan a tudományos kutatás fokozatosan elvált az egyetemi oktatástól és professzionalizálódott. Ez azt jelentette, hogy

- a kutatás kevesek magánjellegű és kiváltságos tevékenységből sokak közcélú és foglalkozásszerű aktivitásává vált,
- a kutatás egyének munkásságából csapatmunkává fejlődött, benne kialakultak a hierarchikus kapcsolatok,
- a kutatás művészetből (tudós) mesterséggé (kutató) vált, amelyben az eredmények nem egyszeriek és revelációszerűek, hanem tervezhetők és megismételhetők,
- a mesterség tanítható és tanulható, és ezzel az intellektuális javak "termelése" gyorsítható és minőségileg javítható,

- kiformalódtak a kutatók képesítési, minőségbiztosítási, politikaformáló és érdekvédelmi szervezetei; kialakult a kutatás önreflexiója (tudományfilozófia, -szociológia, -gazdaságtan, szcientometria, kutatásszervezés).

Specializáció A professzionalizálódó tudományos kutatás specializált szervezeteket alakít ki, amelyek eltérnek a hagyományos egyetemi szervezettől. A "tudományipar" eltérő méreteiből és fejlettségeiből, a felsőoktatás történeti hagyományaiból és az állami beavatkozás különböző formáiból sajátos "modellek" alakultak ki.

Eredetileg az egyetem könyvtára(i) és laboratóriuma(i) – meg a különféle gyűjtemények, például a botanikus kertek - voltak a tudományos kutatás eszközi föltételei. Ezek a XVIII-XIX. század folyamán a kutatás további föltételeivel bővültek (klinikák, kísérleti gazdaságok, iskolák stb.). Az egyetem szakosodott és komplex szervezetté vált. Azonban máig megmaradt nonprofit szervezetnek, vagyis bevételeit a kutatásba fordítja vissza (*amerikai modell*).

A kutatás eszközi föltételei fokozatosan kikerültek az egyetem szervezetéből, és önálló intézetekké váltak (minőségkutató, szabványosító stb. intézmények, pl. Pasteur Intézet, Párizs). (*Nyugat-európai modell*.)

A kutatás fejlesztése céljából az állam intézményhálózatot hozott létre és tartott fenn az egyetemi rendszeren kívül (pl. Vilmos császár-intézetek, később Max Planck-intézetek Németországban). Ezzel a kutatási tevékenység megduplázódott (*közép-európai modell*).

Az egyetemi rendszeren kívül létrehozott kutató-fejlesztő intézeti hálózatot az ún. nemzeti akadémiákkal szervezték egybe (*kelet-európai modell*).

A kutatás eltérő szervezeti modelljei nem helyesek vagy helytelenek, jók vagy rosszak, hanem a modernizációs kihívásra adott eltérő szervezeti válaszok.

Globalizáció Az intellektuális javak termelése és forgalmazása gyorsabban válik világméretűvé, mint más termelő tevékenységek. Ez azt jelenti, hogy:

- az intellektuális javak iránti szükségletek fokozatosan hasonlókká válnak, maguk az intellektuális javak viszont gyorsuló mértékben évnél el;
- "termelésük" világméreteken centralizálódik, nemzetközi centrumok emelkednek ki, miközben nemzeti vagy regionális központok válnak perifériusakká;
- "forgalmazásuk" világméretű "piacokon" bonyolódik, amelyeknek a szabályai egységesülnek és átfogókká válnak;
- a kutatás szervezeti, pénzügyi és eszközi föltételei mind szabványosabbá alakulnak.

A globalizáció térben regionálisan (mintegy "foltokban") terjed. Időben pedig hullámszerű függvényekkel írható le, ahol a görbék fölszálló ágát időközönként telítettségi szakaszok váltják föl egyes intellektuális javak elterjedtségének, fölvevő piacuk telítettségének megfelelően (ez az ún. S-görbe).

A felsőoktatás új szerepe a kutatásban

A kutatás ezért fokozatosan a felsőoktatásra terhelődik. A felsőoktatás infrastruktúrája, személyi állománya, hálózata és irányítása azonban korábbi állapotot tükröz. A felsőoktatásban korábbi szervezeti formák, illetve kultúrák konzerválódnak.

- A felsőoktatás felszereltsége és ellátottsága nem termelési, hanem demonstratív célú és oktatási jellegű.
- A felsőoktatásban a kutatói szerepek nem professzionalizálódnak, hanem az oktatói szerep részei, annak kiegészítői (lásd az oktatók világáról szóló előadásban).
- Az (egyetemi) felsőoktatás nem specializált, hanem gyűjteményes (tudományegyetem, több karú egyetemek) profilú.
- Az intézményhálózat nem a finanszírozóhoz és forgalmazóhoz van közel, hanem szolgáltató célú és kiegyenlítő jellegű (kis intézmények kiegyenlített hálózata lehetőleg közel a fölhasználók lakóhelyéhez).
- A felsőoktatás elsősorban nem intellektuális javakat állít elő, hanem "tudást" - azaz diplomákat és fokozatokat - "termel" (a nemzetközi szakirodalomban ezt a jelenséget "kredencializmusnak" nevezik).
- A felsőoktatás az oktatók vagy a hallgatók és oktatók autonómiáira épül (nem produkció-orientált, mint a modern termelés, hanem ehelyett ún. státus-orientált).

A kutatás helye a felsőoktatásban. A kutatás helyét újra kell definiálni a felsőoktatásban, amikor a felsőoktatás tömegessé válik. Itt az alábbi modelleket különböztethetjük meg:

A teljes harmadfokú képzés az egyetem belülről kerül; az egyetem tömegintézménnyé válik. A kutatás fokozatosan kiszorul az egyetemről, és akadémiai, illetve ipari-mezőgazdasági kutató intézetekben folyik (*Mediterrán modell*).

A harmadfokú szakképzés elválik a tudományos képzéstől, részben főiskolákon, részben tanfolyami keretek közt (párhuzamosan) folyik. Az alapkutatások egyetemi-akadémiai szervezetben maradnak, az alkalmazások a termeléshez (szolgáltatáshoz) kapcsolódnak. (*Közép-európai modell*).

A harmadfokú (szak-)képzés az egyetem előttről kerül, és tömegessé válik. Az egyetem csak tudományos képzéssel foglalkozik, és jobbra megőrzi elit jellegét. A kutatás eszköz- és föltételrendszere szövevényes kapcsolatba kerül az egyetemi rendszerrel. (*Transzatlanti modell*).

A tömeges felsőoktatás és az iparosodó kutatás miatt újra keresik a tudományos képzés célját és jellegét. Az egyik irányzat minőségi képzés címén valójában a tehetségkutatásra helyezi a hangsúlyt, hogy kiválogathassa a "jövő tudósait". Ez a nemzetközi vagy országos hírű ún. "kutató egyetemek" jelszava. A másik irányzat az ún. *tehetséggondozást* (esélyteremtés, fölzárkóztatás) hangsúlyozza, mert olyan társadalmi csoportokból képez szakértőket, amelyek csak most kerülnek kapcsolatba a felsőoktatással. Ez jobbra a kis, regionális vagy lokális hatókörű – úgy is mondhatnánk, hogy kezdő vagy újszülött – intézmények jelszava (róluk a kelet-közép-európai változásokkal összefüggésben szóltunk).

Felsőoktatási tudománypolitika

A felsőoktatási tudománypolitika célja a tudományos kutatás-fejlesztés meghonosítása, újrachonosítása, illetőleg elterjesztése a felsőoktatásban. Ahhoz, hogy a kutatást fokozottabban lehessen "ráterhelni" a felsőoktatásra, nyilván fejleszteni kell a felsőoktatás infrastruktúráját, képezni kell a felsőoktatás személyi állományát, fejlesztési súlypontokat kell képezni a felsőoktatás

intézményhálózatában, és pontosítani kell a munkamegosztást az oktatásban és a kutatásban, illetve a kutatás intézményen belüli irányításában.

A KFO vertikum A felsőoktatási tudománypolitika a kutatás-fejlesztést azért támogatja, mert a kutatók csak kutatás-fejlesztés közben tudják megszerezni kutatói alapképzettségüket. Át- és továbbképezni is csak kutatás-fejlesztés közben lehet őket.

Kutatáson általában intellektuális javakat előállító tevékenységet értenek. A felsőoktatási kutatás célja azonban a kutató képzés. Ehhez képest az intellektuális javak előállítása és főleg a forgalmazása a felsőoktatási tudománypolitika számára valójában másodlagos.

A felsőoktatási tudománypolitika törekszik arra, hogy a felsőoktatási kutatások nonprofit jellegűek maradjanak. A felsőoktatási kutatásokra fordított források ugyanis nem az intellektuális javak forgalmazásában térülnek meg, hanem az intellektuális javak piacának építésében.

Hagyományosan KF tevékenységről beszélnek, amely a kutatást és a fejlesztést kapcsolja össze. Valójában azonban minden KF tevékenységnek erős oktatási-képzési komponense is van. A felsőoktatási KF tevékenységben ez az oktatási-képzési komponens láthatóvá, esetenként pedig egyenesen meghatározóvá válik (KFO tevékenység). Ezért a felsőoktatási tudománypolitika KFO tevékenységeket menedzsel.

A felsőoktatási tudománypolitika "demokratikus", amennyiben arra törekszik, hogy a KFO tevékenységet decentralizálja és demokratizálja. Vagyis a felsőoktatás csúcsain végrehajtott KFO tevékenységeket a felsőoktatás rendelkezésére álló rendszerben és hálózaton terjeszti (előnyeiről és hátrányairól szoltunk a centrum-periféria probléma kapcsán a 9. fejezetben).

A felsőoktatási tudománypolitika "elitista". A KFO tevékenységeket a felsőoktatási intézményrendszer és intézményhálózat megfelelő pontjain centralizálja. Így tud ugyanis "áttöréseket" elérni.

Regionális tudományos parkok. A tudományos parkban egy vagy több nagy értékű, kutatás-fejlesztési célú berendezés van telepítve. A berendezések közös szellemi és anyagi infrastruktúrát használnak. Több felsőoktatási KFO szervezet és tevékenység kapcsolódik hozzájuk.

Az első tudományos parkok az ipari (technológiai, innovációs) parkok mintájára szerveződtek. Az elnevezés kifejezi, hogy nem hierarchikus, hanem horizontális szervezetek. Rendszerint (lehetőleg) ún. "zöld mezős" fejlesztések. Eredetileg "tudományos parkok" voltak a könyvtárak, sőt maguk az egyetemek is (lásd a campus-ról mondottakat).

Tudományos parkok kialakulása felé visz a felsőfokú intézmények és a kutató-fejlesztő helyek együttműködése, amelyet különösen az 1980-90-es évtized fordulóján volt divat hangoztatni. Az együttműködések tapasztalatai azonban egyúttal rávilágítottak a részt vevő intézmények ellenérdekeltségére is. Emellett a tudományos parkra hivatkozás többször vált ürügyé válságba került, illetve elavult nagyzári kutató helyek szanálására.

A törekvés nagy értékű berendezések közös fenntartására és használatára a képzés ún. diverzifikálását eredményezi vagy segíti elő (egyetemről az egyes intézetekbe, pl. "kihelyezett tanszékek").

A tudományos park elgondolása egybevág a felsőoktatási intézmények szervezeti integrációjával. Magyarországon legnagyobb esélye az ún. regionálisan specializált tudományos parkoknak van; ilyenek fejleszthetők ki a meglévő specializációkból. Az 1990-2000-es évtized fordulóján azonban a korábbi

tudományos park jelszó fokozatosan helyet adott az ún. ipari parknak, ami vállalati kutató-fejlesztő helyek egyetemre telepítését foglalja magában.

KFO alapok. A felsőoktatási kutatások menedzseléséhez – országos, regionális, sőt intézményi szinten is - szükség van olyan alapra, amely csak a felsőoktatási kutatásokat finanszírozza. Az ilyen alapok nonprofit szervezetek, ún. NGO-k (nem kormányzati szervezetek, pl. alapítványok vagy akár civil szervezetek). Ezek válnak a felsőoktatási tudománypolitika egyfajta "távirányítóiává".

Az állami irányítás – mint korábban már láttuk -, fokozatosan "kivonult" a felsőoktatásból még azokban az európai országokban is, amelyekben a felsőoktatást hagyományosan az állam tartotta fenn és ellenőrzése alatt. Európa keleti felében ez a fejlemény megkésve követte a nyugat-európai változásokat. Magyarországon tipikus alakulat az országos tudományos kutatási alap (később alapprogram (OTKA, közhasznú alapítvány formájában), amely korábban az MTA felügyelete alá tartozott, valamennyi kutatás fő "állami" finanszírozója (gyakorlatilag az akadémiai intézeteké is). Magánalapítványként támogatja a felsőoktatási kutatásokat Európa egész keleti felében pl. a Soros-alapítvány (főként társadalomtudományi kutatásokat és oktatást), vagy Magyarországon a Bay Zoltán-alapítvány és intézetei (elsősorban a műszaki kutatás-fejlesztést). E szféra kiépülésével egy időben a kutatást támogató kormányzati szervek (pl. az OMFB, Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság) az 1990-es évtizedben fokozatosan megszűntek. Az Európai uniós támogatás fogadására nemcsak a kutatási-fejlesztési területen, hanem valamennyi támogatott területen (pl. mezőgazdaság, vidékfejlesztés stb.) elveszti hajdani meghatározó szerepét egy-egy kormányhivatal. De hogy ellenőrzése és számonkérhetősége mégis megmaradjon a támogatások fölhasználása fölött, francia mintára a kormányzati szerveket mintegy "megkettőzik" (kisebb létszámú kormányhivatalok mögött nagy létszámú ügyintéző hivatalok).

Ebben a munkamegosztásban a köztes hivatalok vagy NGO titkárságok kutatást szerveznek, testületeik pedig a felsőoktatási tudománypolitikát befolyásolják, alakítják. Ebben a munkamegosztásban a minisztériumokra törvényelőkészítő és jogalkalmazó (igazgatási, adminisztratív) feladatok maradnak.

KFO irodák Az irodák közvetítenek a kutatók (kutató csoportok, egységek stb.) és a kutatás megrendelői (befektetők, mecénások) között. Szervező és tanácsadó jellegű munkát végeznek.

Kutatásszervező irodákat felsőoktatási intézmények egyedül, közösen vagy regionálisan szoktak nyitni. Ezek az irodák általában ugyancsak nonprofit szervezetek, fő- és mellékállású szakértőkkel.

Az irodák mellett testületek működnek. Ezek a helyi (intézményi szintű) vagy regionális KFO politikát alakítják ki (szabadalmi, kiadási és terjesztési politika, KFO finanszírozás, KF prioritások).

A KFO irodák országos hálózatot is alkothatnak. Szűrőként és áttételként működnek az országos tudománypolitika és a kutatók (kutatói csoportok és szervezetek) között.

Értékelés és minőségbiztosítás A kutatási befektetések megtérülését folyamatosan értékelni szokták. Így biztosítják a felsőoktatási kutatások nonprofit jellegét és – ami a leggyakoribb hivatkozás -, védelmezik a színvonalukat. Erre értékelő mechanizmusok és minőségbiztosító eljárások szolgálnak.

A felsőoktatási kutatások nonprofit jellegűek. Ezért nem a klasszikus piac elve szabályozza, hanem nem piaci jellegű (pl. tudományos testületi, akadémiai stb.) szabályozások.

A hagyományos kutatásértékelést maga a – sokszor már csak a szóhasználatban létező - tudományos közösség” végzi, amely eredetileg önkormányzattal rendelkezik, és arra törekszik, hogy a kutatási eredmények normáit is ő szabja meg. Ennek a kutatásértékelésnek a formája az ún. kollégialis véleményezés (sokszor használt angol kifejezéssel: *peer review*).

Piacépítés A neoliberális tudománypolitika tudatosan építi a kutatás piaci környezetét, mégpedig rendszerint a piaci hatások szimulálásával. Eszerint

- A felsőoktatási tudománypolitika a nemzetközi piacra segíti a hazai (regionális vagy lokális) tudományt és kutatókat. Hasonlóképp a honi piacra segíti a külföldi tudományt és a külföldi kutatókat (tudományos diplomácia).
- A felsőoktatási tudománypolitika megnyitja a hazai tudományos piacot (vagy csakis akkor védi, ha egy-egy kutatásnak meg kell erősödnie, mielőtt versenybe léphetne).
- A felsőoktatási tudománypolitika leépíti (akadályozza, tiltja) a tudományos monopóliumok kialakulását; segíti és előidézi a tudományos versenyhelyzeteket.
- A felsőoktatási tudománypolitika helyzetképet és előrejelzéseket szolgáltat a felsőoktatási kutatóknak a piac helyzetéről és változásairól.
- A felsőoktatási tudománypolitika biztosítja a kutatásból kikerülő visszatérését a képzésbe, illetve a képzésből kikerültek bejutását a kutatásba. Ehhez a felsőoktatást egyfajta "kutatói tartalékként" használja, amellyel a kutatási szükségletek és hiányok hullámvázát kivédheti.

A felsőoktatási tudománypolitika eszközei és szereplői

A felsőoktatási tudománypolitika szereplői több-kevesebb autonómiával rendelkeznek. A tudománypolitika a (többé vagy kevésbé) autonóm szereplők törekvéseiből formálódik ki.

A központi (modernizáló, fölzárkóztató stb.) tudománypolitika törvényszerűen beleütközik szereplőinek autonómiájába, és megpróbálja fölszámolni ezeket az autonómiákat. A közérdeket képviselni akaró, megtestesítő (vagy legalábbis arra hivatkozó) tudománypolitika nélkül viszont a felsőoktatási kutatás szereplői korlátozzák egymás cselekvési szabadságát, és belesüllyednek saját partikularitásaikba.

Állami szerepvállalás Ahogy gyorsul, növekszik és összetettebbé válik az intellektuális javak előállítás és terjedése, úgy növekszik az állami szerepvállalás is a kutatásban. Az állami beavatkozás a kutatásban ugyanolyan, mint más társadalmi tevékenységekbe. Tehát

- központi beavatkozással ösztönzi a KFO-t (*tervgazdasági modell*), amely a gazdasági növekedés periódusaival kapcsolódik össze, és integrálódik más növekedés orientált állami szakpolitikákba, azokkal együtt fejti ki hatását; vagy
- piaci föltételeket alakít ki (*neoliberális modell*), amely az ún. stabilizációs periódusokra jellemző, restriktív szakpolitikákkal együtt alkalmazza, a "gyöngye állam" és az "erős magánszféra" jelszavaival.

Mindkét esetben állami szerepvállalásról van szó (valójában tehát az állam egyik esetben sem vonul vissza). Csakhogy az egyik esetben közvetlen, a másik esetben pedig közvetett eszközökkel avatkozik be. S ha az állami szerepvállalás látszólag mégis csökken, az nem azért van, mert az állam egyes tudományterületeken vagy egyes gazdasági-történeti periódusokban tényleg

visszahúzódik. Hanem mert egyes tudományterületek egyes növekedési periódusokban már nemzetközivé váltak (nemzetközi központok befolyása alá kerültek), és ezzel kikerülnek a nemzeti állam kizárólagos befolyása alól.

Törvényhozás Országos és intézményi szinteken is a "politika csinálói" elvileg szabályozzák a felsőoktatási kutatást.

A felsőoktatási törvényhez hasonlóan a tudományos kutatást törvényileg szabályozzák. A felsőoktatási kutatás szabályozása két szféra – a kutatás és az oktatás - szabályozásának függvényében alakul ki. A törvényi szabályozás előkészítéseképpen általában szükség van a kormány vagy az országgyűlés állásfoglalására a tudomány hosszú távú fejlesztéséről.

Ugyancsak szükséges a különböző szervezési-irányítási szintek kialakítása és szabályozása. Ehhez a már említett testületeknek autonómiát és jogosítványokat kell kapniuk (szerezniük).

A legfőbb kormány szerv (oktatási vagy kutatási minisztérium) – egyúttal mint a felsőoktatási kutatások kormányzati felelőse – kiformalja és meghirdeti a saját tudományfejlesztési stratégiáját (csakúgy, mint közoktatási és felsőoktatási fejlesztési stratégiáját). E fejlesztési stratégiák részben az oktatásfejlesztés egészébe, részben pedig a tudományfejlesztés egészébe szoktak beilleszkedni.

Több szintű irányítás Ahhoz, hogy a felsőoktatási tudománypolitika prioritásai érvényesüljenek, országos és intézményi szinten is megteremtik a megfelelő adminisztratív szerveket.

Sok felsőoktatási rendszerben (számos országban) különböző kormányzati (funkcionális és ágazati) szervezetek és a benne dolgozó köztisztviselői kar, illetve az ő szakértőik közt oszlik meg a tudománypolitika ágazati felelőssége. E szakértők a "tudománypolitikát" esetenként úgy definiálják, mint versengést az igazgatási jogkörökért és a kutatási pénzeszközökért. Szerepeiket a kutatások jellege szerint különítik el (alapkutatás, alkalmazott kutatás). Ún. fölzárkózó intézményekben (új egyetemek esetében), régiókban vagy intézményrendszerekben (országokban)

- a (felsőoktatási) tudománypolitikát a lehető legmagasabb szinten képviselik;
- a tudománypolitika prioritásait intézményi szinten kutatási igazgató képviseli;
- az egységek szintjén is külön képvisellete van a kutatási ügyeknek;
- a választott tisztviselőt professzionális kutatásszervezők támogatják.

Beruházók, mecénások, fogyasztók A felsőoktatási kutatásoknak az eredeti funkció (intellektuális javak előállítása) mellett képzési és szolgáltató szerepe van. Ennek megfelelően a tudománypolitikát az eredeti megrendelők (beruházók) mellett, illetve helyett mecénások és fogyasztók (megrendelők) alakítják. Erre hivatkozva szokás újabban bevonni őket a tudománypolitika országos és intézményi szintű formálásába, illetve értékelésébe.

A beruházók olyan kutatást kívánnak, amelynek nyomán a befektetett tőke megtérül (piaci szabályozás). A vonatkozó irodalom szerint a KF-be fektetett tőke megtérülése magas (megtérülési ráta 17-57 százalék!). A felsőoktatási kutatásokra azonban ez kevésbé vonatkozik, mert itt elsősorban nonprofit kutatások folynak. Ezért a piaci értelemben vett "beruházók" a felsőoktatási tudománypolitikát csak kevésbé tudják formálni.

A felsőoktatási tudománypolitika igazi formálói - a felsőoktatási kutatások nonprofit jellegéből következően - a mecénások. Attól függően, hogy kinek a képviseletében lépnek föl, a mecénások nyomást gyakorolnak a felsőoktatási kutatásokra a politika, a termelés, a védelem stb. nevében. Az állami mecenatúra – amely ma is a fő szerepet játssza a felsőoktatási kutatásokban. - azzal formálja a

felsőoktatási kutatást, hogy piac konform módon támogatja. Azaz prioritásokat fogalmaz meg, pályázati eljárást alkalmaz, "kiszerezdi" a tudmányszervezést az államigazgatásból, és segíti a kutatói közösség önszerveződését.

A fogyasztók (megrendelők) azzal formálják a felsőoktatási tudománypolitikát, hogy alkalmazzák a kutatások eredményeit. Ennek eredményeképp a felsőoktatási kutatás közvetlen ellenőrzés alá kerül, és bizonyos társadalmi elvárást (visszacsatolást) érzékel.

Kutatói szabadság A felsőoktatási kutatások egyelőre még viszonylag mentesek azoktól a szabályozottságoktól, amelyek mind az intézményekben folyó oktató munkát, mind pedig a nem felsőoktatási (nem "akadémiai") kutatásokat jellemzik. A kutatók autonómiáját azonban korlátozzák a tudománypolitika többi szereplőinek autonómiái. A kutatói közösség autonómiáját választott tudományos testületek képviselik, illetve szabályozzák.

A kutatói közösségek autonómiáját jogszabályok garantálják. E jogszabályokkal a jogalkotó (társadalom) egyben a kutatói közösségek autonómiáit korlátozza is. A kutatói közösségek autonómiája viszonylagos; de jogállamban ez nem alkalmanként tett engedmény, hanem garantált szabadság.

A kutatói közösségek önigazgatók - beleértve a közösség hierarchiáját, önértékelését és minőségbiztosítását. A felsőoktatási tudománypolitika tartalmi kérdéseit (kutatási preferenciák) választott (vagyis alulról legitimált) tudományos testületek határozzák meg.

Ugyanakkor az előállított intellektuális javak nem kerülnek automatikusan a tulajdonukba. A tudományos eredmények birtoklásának és tulajdonlásának (hasznosításának) kérdéseit a felsőoktatási tudománypolitika többi szereplőivel egyeztetve kell megállapítani.

*

Története során a kutatás "kinőtt az egyetemekről". Magányos tudósok műhelymunkáiból kutató csoportok kollektív tevékenységévé vált, és új szervezeti formákat alakított ki. A folyamat - amely világtendencia - sajátosan torzult a szovjet érdekszféra tudománypolitikája következtében. Ugyanakkor - a gazdasági átstrukturálódás, korábbi elhibázott prioritások, valamint az állami költségvetés csökkenése és a magánszféra jelenlegi gyöngesége miatt - a felsőoktatás vált a legnagyobb kutatási szektorrá Európa keleti felén.

A hazai tudományos kutatás a világpiacra kerülve 1990 óta éppúgy átértékelődött, mint az anyagi szféra termelése. Addigi fejlődése hasonló egyoldalúságokat mutatott, mint az iparé és a mezőgazdaságé. Ahhoz, hogy beilleszkedhessék az Európai Unióba, a hazai tudományos kutatásnak is strukturálisan át kell alakulnia. Ez a korábbi kutatási szervezetek átstrukturálódásával, egyes kutatási területek fölértékelődésével, illetve leépülésével, a kutatás új finanszírozási rendszerével és a tudományos kutatók teljesítményeinek új értékelésével kapcsolódik össze.

A felsőoktatás azonban a tudományos kutatást további fejlesztések nélkül befogadni, a kieső korábbi kapacitásokat helyettesíteni nem tudja. Számottevő személyi és anyagi fejlesztésre van szükség ahhoz, hogy a tudományos kutatásnak megfelelő föltételeket teremthessenek. Ezzel a törekvésével a felsőoktatási tudománypolitika hozzájárul a felsőoktatás egészének fejlesztéséhez, illetve korrigálhatja a folyamatban lévő fejlesztési elgondolások egyes egyoldalúságait.

Ezért alakítják ki a felsőoktatási kutatásszervezés hálózatát, garantálják a felsőoktatási kutatások hosszú távú finanszírozását, és vitatkoznak annyi a felsőoktatási kutatások és kutatók autonómiájáról. Mindezt tartalmazza az ún. nemzeti tudományfejlesztési stratégia, amely kiegészíti a kormányok stratégiai elgondolásait a felsőoktatás fejlesztéséről.

Hivatkozások

- Barkó E. ed. 1992 A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Benjamin E., Wagner D. R. eds. 1994 Academic Freedom: An Everyday Concern. *New Directions for Higher Education* 88. San Francisco: Jossey-Bass
- Cole J. R. et als. 1994 The Research University in a Time of Discontent. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Dalton I. G. ed. 1987 "Universities and science parks." *International Journal of Institutional Management in Higher Education* 11, 3 (tematikus szám)
- Farkas J. 1983 A technikai fejlődés társadalmi környezete: Empirikus kutatásszociológiai vizsgálatok tanulságai. Budapest: Akadémiai
- Geiger R. I. 1993 Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II. New York: Oxford University Press
- Haden C. R., Brink J. R. 1992 Innovative Models for University Research. Amsterdam: North Holland
- Irvine J. et als. 1990 Investing in the Future: An International Comparison of government Funding and Related Research. Brighton
- Machlup F. 1962 The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton N. J.: Princeton University Press
- Merton R. K. 1973 The Sociology of Science. Chicago: University of Chicago
- Nybom Th, Lundgren U eds 1992 Academics and Policy Systems. London: Kingsley
- Polanyi M 1962 "The republic of science." *Minerva* 1, 1: 1-15.
- Tamás P. 1982 A tudománypolitika modelljei. Budapest: Akadémiai
- Trow M A, Nybom Th eds 1991 University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education. London: Kingsley
- Wilensky H. L. 1967 Organizational Intelligence: Knowledge and Policy in Government and Industry. New York: Wiley
- Woodrow R. J. 1978 Management for Research in U.S. Universities. Washington D.C.: National Association of College and University Business Officers,

Ajánlott irodalom

- Bukodi E 1998 "A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai." Társadalmi riport 1998, pp. 200-215.
- Farkas J 1982 A tudomány társadalmi lényege. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Gazda I 1998 Kis magyar tudománytörténet. Piliscsaba: Magyar Tudománytörténeti Intézet
- Glatz F 1998 Tudománypolitika az ezredforduló Magyarországon. Budapest: MTA

- Klein, G 1995 A tudomány körül. Budapest: Gondolat
- Knowles A. S. ed. 1978 International Encyclopedia of Higher Education 8 San Francisco: Jossey - Bass
- Kuhn Th. 1983 A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest: Gondolat.
- Lackó M ed 1994 A tudománytól a tömegkultúráig : művelődéstörténeti tanulmányok, 1890-1945. Budapest : MTA Történettudományi Intézet
- Solla Price D. 1968 Kis tudomány - nagy tudomány. Budapest: Akadémiai
- Tamási P 2002 "A brain-drain alakulása a kutatási szférában Magyarországon az 1990-es években." Társadalomkutatás 20/1-2. 25-72.
- Weber M 1995 A tudomány és a politika mint hivatás. Budapest: Kossuth

Az 1. ábrán egy kelet-európai egyetem szervezete látható. Az ábra ismert, nem igényel sok magyarázatot. Fő helyen a rektor és a szenátus található (a szenátus “kis tanácsa” külön találmány ugyan, de számos hasonló intézmény ismeri, pl. rektori tanács vagy a professzorok tanács stb. néven). A rektor “alatt” a rektorhelyettesek következnek; látnivalóan a két legfontosabb a tanulmányi (oktatási) és a kutatási rektorhelyettes. Hozzájuk tartoznak a karok – a bemutatott egyetem négy karú, jóllehet nem a középkorból örökölt neveiket viselik -, a karok pedig a tanszékeket foglalják magukban.

Van azonban az ábrán még valami – jóllehet kevésbé látványos, inkább rejtőzködő. Ez az adminisztráció vagy menedzsment (egyik a rektorhelyettes, másik pedig az egész ábra neve). S ha jobban figyelünk, még az is föltűnik, hogy egy-egy ilyen terület (személyzeti vagy számviteli osztály) egyenesen “rektor közvetlen”. Vagyis, bár az ábrán inkább rejtve, ténylegesen súlyuk és befolyásuk van.

1. ábra: Egy kelet-európai egyetem organogramja

Így van ez valamennyi felsőoktatási intézmény szervezeti ábráján, amelynek a honlapját “meglátogatjuk”. Az adminisztrátorok és menedzserek világa a szemlélő előtt egy hagyományos intézményben inkább rejtve marad, semmint közszemlére tennék ki őket. Szerepük azonban nélkülözhetetlen, sőt meghatározó.

Ebben az fejezetben róluk - az adminisztrátorokról és menedzserekről - fogunk beszélni. Az elmúlt évtizedben növekvő méretű irodalom foglalkozik velük, mégis viszonylag keveset tudunk róluk. E növekvő mennyiségű irodalomban főként a fontosságukról és a funkciójukról olvashatunk. Kevesebbet tudunk arról, hogy hogyan alakultak olyanná, mint amilyeneknek manapság látjuk és észleljük őket. S a legkevesebbet arról tudunk, hogy kik is ők – a felsőoktatásban dolgozó adminisztrátorok és menedzserek.

Három adminisztratív szereplőt – három “ideáltípust” – különböztetünk meg az alábbiakban: a kancellárt, a kvestort és a burzáriust. Régies latin elnevezéseket használunk, hogy a felsőoktatási összefüggéseket kiemeljük. Ennél azonban fontosabbak azok a tennivalók, amelyeket ezek a szereplők az intézményben és az intézmény körül elvégeznek. Teendőjüket röviden úgy foglalhatnánk össze: fenntartják, igazgatják és fejlesztik intézményüket.

A kancellár

Testületek és titkárok. Az egyetemi-főiskolai fenntartás, működtetés és igazgatás egyik jellegzetes szereplője a kancellár. Magyarra titkárnak, régiesen (de talán még kifejezőbben) titoknoknak fordítjuk.

Elismerjük, hogy az elnevezés – külön magyarázat nélkül – akár félrevezető is lehet. Mindenekelőtt azért, mert a német egyetemek kancellárja éppenséggel az a fő állami hivatalnok, aki az intézményt a fenntartó állami hivatallal köti össze. Pozíciójára és szerepére tekintettel a német egyetemi kancellár ki van véve az intézményi irányításból (olyasféléképp, ahogy a polgármester mint választott irányító mellett az állami irányítást a jegyző képviseli a magyarországi települési önkormányzatokban).

További jelentésmódosulás az is, hogy Németországban és Ausztriában a szövetségi kormány miniszterelnökét kancellárnak nevezik. A kifejezés az udvari nyelvből származik, ahol az első hivatalnokot nevezték kancellárnak.

Pedig a “kancellár” eredetileg hivatalnokot (kancellista), főhivatalnokot (a kancellária vezetője) jelentett. Kulcspozíciója pedig abból adódott, hogy a főhatalmat összekötötte az alattvalókkal. Ezért is használják erre a pozícióra szívesen a titkár kifejezést. A titkár nem egyszerűen kisegítő, irodai segédként (titkárnő). Hanem információk ismerője és közvetítője.

Az egyetemeken (főiskolákon) a titkár a kulcsszereplője mindannak, ami testületi döntések hatálya alá tartozik, amit testületek határoznak el. E testületek működésképtelenek volnának olyan valaki nélkül, aki a testületi munkát megszervezi, előkészíti, illetve a döntéseket végrehajtja. A titkár a kulcsszereplője tehát a testületi vezetésű egyetemeknek.

Hazai viszonyok között – mint általában a tradicionális európai egyetemeken – a testületi döntések hatálya alá elsősorban az oktatás, a kutatás, illetve maguk az oktatók és kutatók tartoznak. Az ő ügyeikben a különböző testületek titkárai a kulcsfontosságú személyek. Melyek ezek a kérdések? Hagyományosan

- a graduáció (vagyis bizonyos egyetemi fokozatok elnyerése (amelyek révén valaki oktató vagy kutató lehet, pl. magiszteri, doktori stb. fokozatok)
- a promóció (vagyis előmenetel, följebb lépés az egyetemi-főiskolai ranglétrán, pl. a különböző fokozatú oktatóvá vagy kutatóvá való rangsorolás, előléptetés)
- a habilitáció (vagyis vezető oktatóvá való választás, befogadás, a kutatói és oktatói szabadság megítélése és biztosítása)

A fentiekkel szorosan összefügg még két kérdés. Az egyik a pályázók vagy jelöltek befogadása az oktatók-kutatók közé; a másik pedig a tanítás anyagának a jóváhagyása (vagy a kutatás eredményeinek érvényesítése, egyfajta “szentesítés”). Ezek a hagyományos kontinentális egyetemeken szintén testületi döntéseken múltak és múlnak.

Pozíciók és szerepek. A testületi döntésekben a titkár szerepe azért különleges, mert a testületi döntések feltételeit teremti meg (vagy “menedzseli”). Testületi munka nincs titkár és titkársága nélkül; az eredményes testületi munka egyik (a szervezeti) feltétele a titkár és apparátusának hatékony működése. Ez magában foglalja a következőket.

- A testületi ügyek számbavételét, számontartását, nyilvántartásba vételét, kapcsolattartást azokkal, akiknek ügye testületi döntést igényel (pályázókkal, előterjesztőkkel stb.)
- A testületi ülések előkészítését (napirend összeállítását, döntéselőkészítő anyagok elkészíttetését és szétosztását), ezzel kapcsolatban a testületi tagokkal (a testület elnökével) való kapcsolattartást.
- A testületi ülések megszervezését (létszám és hely biztosítása, értesítések stb.), az ülés elnökének segítségét (a klasszikus “titkári” munka), a döntések és elhatározások rögzítését, (jegyzőkönyv, emlékeztető), felügyelet az ülések törvényességére és protokolljára;
- A döntések alkalmazását, végrehajtását, illetve a végrehajtás figyelemmel kísérését és ellenőrzését (röviden: a testületi vezetés “kivitelezését”, a testületi döntések gyakorlatba való átültetését).

A fentiekben körülírtuk a titkár föladatait, vagyis – szervezetszociológiai fogalmakkal a titkár szerepeit. A következőkben azt keressük, hol a helye, milyen a pozíciója a titkárnak az egyetem (főiskola) testületi vezetésében.

Nevelésszociológiai értelemben a pozíció a szervezetben elfoglalt hely, amelyhez feladatok, tennivalók társulnak (a titkár munkaköre). Minden közösség így épül föl, de az ún. formális szervezetekben a pozíciókat (pl. a kancellárét, a kesztorét vagy a burzárúsét) nyilvánosságra is hozzák, le is írják (az informális szervezetekben ezek látensek maradnak). A pozíciókhoz társuló feladatokat nemcsak leírják egy-egy szervezetben, hanem a szervezet többi tagjai egyúttal el is várják attól, aki az adott pozíciót betölti, azt a helyet elgohalja. Így a pozícióhoz társuló feladatok (munkakör) egyben a pozíciót betöltő szerepeivé is válnak (szerepkör).

A titkár pozíciója sajátos kulcspozíció. Ez abból a helyzetből következik, ahogyan a titkár elhelyezkedik a testület és a testület által irányítottak között. A döntés, illetve az információ áramlásának ezt a sajátos elhelyezkedését a nevelésszociológiában (követve a szervezéseméletet) Y-modellnek nevezik. Az Y-modellnek az a sajátossága, hogy a testület az információit (hivatalos formában) a titkáron keresztül kapja meg az irányítottak viszont a döntésekről a titkáron keresztül értesülnek.

Következésképp a titkár az információk első számú birtokosa. Rajta keresztül érintkezik – hivatalos formában – a testület azokkal, akikre a döntései majd vonatkozni fognak. A titkár nem tagja a testületnek, nincs szavazati joga, véleményének hivatalos formában nem adhat hangot. A titkár ebben az értelemben láthatatlan marad, aki szinte nem is számít a testületi döntéshozatalban. Ugyanakkor ő az, aki egyszerre rendelkezik a legtöbb információval. Pozíciója más szempontból válik fontossá: az információk áramoltatásának, megjelenítésének, célbajuttatásának szempontjából.

A titkár mozgástere. A titkárnak tehát alig van látható mozgástere a testületi döntésekben. A döntéseket mégis erőteljesen befolyásolni tudja, amennyiben kihasználja a pozíciója nyújtotta mozgásteret. Ilyen értelemben a titkár is "politizál". Erőforrása a megszerzett információ, amellyel kellőképp gazdálkodhat; mindenesetre úgy, hogy pozícióját a testületben fölértékelje.

- A titkár nem választott, hanem állandó. A titkári pozíció betöltőjét – ellentétben a testület tagjaival, akiket választanak – a testület elnöke vagy létrehozója kinevezi, állandósítja, garantálja.
- Míg a testület változó tagjai újra meg újra elvesztik az információkat – ezért újra meg újra meg is kell tanulják az előzményeket -, a titkár tudja már mindazt, amit az új testületi tagok vagy egy új elnök még nem tud.
- A titkár (innen a neve, régiesen "titoknok", ami még jobban kifejezi a pozícióját) titkokat tud és megtart. Pontosabban gazdálkodik azokkal az információkkal, amelyek hivatalosan is elérik őt. Tehát:
 - megválogatja az információkat aszerint, ahogyan az adott helyzetet értelmezi és ahogyan célszerűnek látszik;
 - értelmezi és átértelmezi az információkat ugyancsak az adott helyzetnek megfelelően;
 - visszatartja vagy kiszivároztatja az információkat olyan helyen és időben, amikor azt célszerűnek véli.

A célszerűséget nehéz volna meghatározni részletesen. Átfogóan azt mondhatjuk, hogy az a célszerű, ami egyúttal a titkár szerepének fölértékelésével jár együtt; vagyis azzal, hogy a két fél között a titkáron keresztül visz az út.

A titkár kultúrája. Kik töltenek be titkári pozíciót? Ilyen vizsgálatok Magyarországon a felsőoktatásban még nem készültek. A közoktatásban folytatott régebbi vizsgálatok (Csepeli, Hegedűs, Kozma) az iskolatitkárokra vonatkoztak; pedig a közoktatási intézményekben nem az iskolatitkár van a főnt vázolt kulcspozícióban, hanem az igazgatóhelyettes. Külföldi vizsgálatok a következőket állapították meg (Wolverton et al 2001):

- A titkár képzettsége általában azonos a testület tagjaival, illetve megközelíti a testületi tagok képzettségét. Ez szükségképp alakul így, hiszen különben nem tudna közreműködni a testületi munkában
- A titkár rendszerint osztozik a testületi kultúrában (elkötelezett az egyetemi-főiskolai vezetés érvényes modellje mellett). A közös normák és értékrend biztosítja a titkár alapvető lojalitását.
- Viselkedésmintája azonban különbözik a testület tagjaiétól annyiban, amennyiben nem motivált a nyilvános megjelenésre és egyetemi-főiskolai szerepvállalásra. Ehelyett a titkár – mint főnt már írtuk – egyfajta rejtett, láthatatlan pozíció.

Ezért cserébe azonban az egyetemi-főiskolai testületekkel kapcsolatos információk hallatlan gazdagságával rendelkezik; mind a személyhez, illetve ügyekhez kötött információkkal, mind pedig a testület csoportdinamikájára vonatkozó tapasztalatokkal és élményekkel. Ebben az értelemben a titkár a letéteményese a testületi vezetés hagyományainak és kultúrájának a felsőoktatási intézményben.

A kvestor

Hallgatói ügyek. A kvestor (*questor*) a középkori iskolai latinban könyvelőt, nyilvántartásba vevőt jelentett. Alább nem(csak) ilyen értelemben használjuk azonban ezt a kifejezést. Egy másik jellegzetes egyetemi-főiskolai szereplőt jelölünk vele: azt a valakit, akinek a munkája a hallgatóság ügyeivel (tanulmányi ügyeivel) való foglalkozás.

A *kvestúra* az a hely, ahol az embereket kikérdezik és nyilvántartásba veszik. Nemcsak és nem is elsősorban felsőoktatási jelentése van. Az olasz “kvestúra” például a rendőrkapitányságot jelenti. A “kérdés” szó a franciában vagy az angolban ugyancsak összefügg vele.

Nemcsak *kvestornak* hívták egykor a felsőoktatási intézményben azt, aki a hallgatókat nyilvántartásba vette és ezeket a nyilvántartásokat vezette. A regisztrátor ugyanezt jelentette. Az angol egyetemeken a *registrar* azonban nemcsak a hallgatói nyilvántartásokkal foglalkozott. Számos egyetemen ma is az egyetemi főtitkár pozícióját jelenti, akihez az intézmény fönntartásának, működtetésének és fejlesztésének anyagi vonatkozásai tartoznak. Körülbelül olyan helyet foglal el az angol egyetemeken szervezetében, mint amilyent a magyarországi egyetemében a főtitkár. Itt említjük a német kancellárt is, aki a német felsőoktatási intézmények vezető tisztségviselője. A főtitkár, a regisztrátor, illetve a kancellár feladatköre, valamint pozíciójának eredete és fölhatalmazásai azonban természetesen különböznek egymástól.

A szerep, amelyről most beszélünk, legtöbbször a hazai felsőoktatási intézmények tanulmányi osztályain vagy hivatalaiban figyelhető meg. Lényege — amiért létrehozták, amivé az idők folyamán átalakult — a hallgatói nyilvántartások elkészítése és karban tartása. A mai

“kvesztor” – a pozíció, amelyről itt beszélünk – a hallgatói nyilvántartásokkal együtt alakult ki és változik meg.

A klasszikus hallgatói nyilvántartások az egyetem anyakönyveiben követhetők, alapjukat pedig a különböző változatú leckeönyvek (index stb.) jelentették. A hallgatói nyilvántartás ekkor még papíralapú volt. A tanulmányi hivatalnak –és vezetőjének – a legfontosabb feladata a nyilvántartások vezetése, illetve egybevetése volt. A hallgatókat ezekkel a nyilvántartásokkal a következő pontokon kísérték végig:

- belépés (fölvétel, beiratkozás, regisztráció, anyakönyvezés)
- tanulmányi pályafutás (a különböző teljesítmények, amelyeket részben az oktatók, illetve az oktatói testületek igazoltak, részben pedig a hivatalok)
- a kilépés (abszolutórium, graduálás)

A hallgatói nyilvántartások legfontosabb technikai változását az ICT (információ és kommunikáció technológia) hozta magával. A hallgatók az ICT támogatásával önmagukat regisztrálják, azaz jelentkeznek be; valamint önmaguk tartják folyamatosan nyilván a saját teljesítményeiket (hallgatói chipkártyák stb.). Az intézmények hallgatói nyilvántartásaiból – azok egy részéből (pl. fölvételi jelentkezések, doktori jegyzékek, országos vizsgák stb.) országos adatbázisok épülnek. A kvesztor pozíciója és munkaköre ennek megfelelően átalakul: fokozatosan az ICT kezelőjévé és szakértőjévé válik.

Ez a változás párhuzamos az ICT előretörésével és elterjedésével a kormányzati ügyintézésben. A felsőoktatási intézményben sem történik más, mint ami a helyi, regionális és országos közigazgatásban: az internetes ügyintézés fokozatos térhódítása. A hagyományos “kvesztor” szerepet ezért a felsőoktatási intézményben is fölváltja a számítógépet kezelő hivatalnok, ügyintéző szerepe.

A tradicionális “kvesztor” szerep továbbá azzal is átalakult, hogy a hallgatók pályafutását az állam elismerte és garantálta. Az államvizsgák, bizottsági vizsgák és a különféle államilag elismert (akkreditált) szakképzettségek formájában a kormányzat a kontinentális felsőoktatás intézményi működésébe is jelentősen beleszólt. Az egyetemi fokozatok presztízse kiüresedett; az államilag elismert diploma vált garanciájává annak, hogy a felsőoktatási intézményt elvégezve valaki állami álláshoz juthasson. Ilyenformán a kvesztor – aki nyilvántartotta és szentesítette a végzettségeket és bizonyítványokat – maga is állami hivatalnoki szerepkört kezdett betölteni. A mai kvesztor és kvesztúra – a tanulmányi hivatal és annak vezetője – nem egyszerűen a felsőoktatási intézményt szolgálja ki. Ehelyett állami hatásköröket (is) gyakorol a felsőoktatási intézményen belül.

Pozíciója és szerepei. Abban a folyamatban, ahogy a vizsgáztatás és a végzettségek – tágabban pedig a felsőoktatás irányítása – állami fönnhatóság alá jutott – a kvesztor tradicionális szerepe a hivatalnok szerepévé változott. A titkár szerep mellett – amelyet fönt részletesebben is tárgyaltunk – a másik meghatározó szerep az egyetemen-főiskolán a hivatalnoké.

Azt egykori egyetemi kvesztúrát ma általában tanulmányi osztálynak vagy tanulmányi hivatalnak nevezik Magyarországon. (Kivételek is vannak: az “archaizáló” intézmények, amelyek megtartották, jobban mondva visszahozták az eredeti latin kifejezést.) Nem véletlenül. Úgy dolgozik – és akik benne vannak, úgy tevékenykednek és úgy is viselkednek – mint bármely más igazgatási hivatal dolgozói (legyen az önkormányzati hivatal, kórházi regisztráció vagy minisztériumi kirendeltségek stb.). Az egykori kvesztúra ma állami hivatal az (állami) főiskolán és egyetemen.

A tanulmányi osztály (mint ahogy bármely más hivatal a főiskolán és egyetemen) a közhivatalok mintájára épül föl és működik. E közhivatalokat szervezeti szempontból az alábbiak jellemzik:

- A szervezet célcsoport. Ez azt jelenti, hogy bizonyos célok elérésére alakult (vagy ahogy köznapin nyelven mondjuk, bizonyos feladatokat kell teljesítenie). A mi esetünkben ez a hallgatói nyilvántartás, annak kialakítása és folyamatos vezetése.
- A szervezet nem lábens, hanem manifeszt. A spontán társulások, a baráti közösségek (vagy akár egy érdeklődési csoport vagy egy kutató csoport az egyetemen, a főiskolán) nincs formalizálva, hanem szimpátiák és antipátiák szerint alakul, formálódik. A szervezet (pl. a tanulmányi osztály) ezzel szemben dokumentálható: fölépítése nyilvános, az intézmény szervezeti szabályzata rögzíti, hogy kinek mi a feladata benne. (A bevezetőben említett egyetemi organogram jó példája annak, hogyan válik a hivatal deklarálttá és manifesztté.)
- A szervezet nem személyekből, hanem pozíciókból áll. Ez – sarkítottan bár – annyit jelent, hogy nem spontán módon alakul ki, az együttműködők interakciói és közös kultúrája során. Sokkal inkább aszerint, hogy milyen stabilizálódott feladatok vannak, milyen munkákat kell elvégeznie annak, aki oda belép (pl. felvételi nyilvántartás, vizsgák kiírása és regisztrációja, hallgatói jóléti juttatások, leckeönyvek lezárása, ill. kreditek igazolása stb.). A pozíciókhoz – mint már fentebb említettük – munkakörök kapcsolódnak. Ezeket a szervezeti és működési szabályzat ugyancsak tartalmazza (vagyis létezésük szintén manifeszt és dokumentálható).
- A pozíciók hierarchikusan kapcsolódnak egymáshoz. A szervezeti hierarchia a hivatal közismert és jellegzetes vonása. A hierarchikus alá-fölérendeltség csúcsán a hivatal vezetője áll (ő a kvestor vagy regisztrátor, hivatalvezető vagy tanulmányi osztályvezető stb.) Egy személyben felelős mindazért, ami a hallgatói nyilvántartással történik. Munkakörét azonban többnyire nem képes egymaga betölteni, hanem beosztottjai vannak (sőt esetleg a beosztottnak is vannak további beosztottjai).
- A hivatali ranglétrán fentről lefelé haladva változik a hivatalnak joga és felelőssége. Minél följebb áll a ranglétrán, annál több a joga és nagyobb a felelőssége; lejjebb haladva a jogok és felelősségek csökkennek. Ha ehhez jellegzetes képzettségek és fizetések is társulnak – ugyancsak az elfoglalt hellyel arányosan – akkor a hivatal professzionalizálódott.

A hivatal és a "kliensek". Hivatali szempontból a hallgató ügyfél (*kliens*), akinek az egyetemi-főiskolai tanulmányi ügyeit a hivatal intézi. A hivatal és a hallgatók viszonya éppen úgy alakul, ahogy a hivatal és az ügyfelek viszonya az adott országban, az adott kultúrában alakulni szokott.

- A hivatali ügyintézés útja az ügyféltől a hivatal vezetőjéig tart fölfelé, visszafelé pedig a hivatal vezetőjétől az egyes hivatali lépcsőkön át jut vissza az ügyfélig. A hagyományos hivatali rendben az első számú ügyintéző nem hozhat döntést (nem a jogköre), ő csupán regisztrál, befogad. Döntést a vezető hoz, s a döntést az ügyintéző közvetíti. Ez a hierarchikus hivatali fölépítésből következik. Az ügyfél ezt a hivatal lassúságaként érzékelheti.

- A hivatali szervezet zárt szervezet (abban az értelemben, hogy alkalmazottai a főnöknek felelnek, nem pedig az ügyfélnek). Ezt az ügyfél a hivatalnok elzárkózásának érzékeli.
- A hivatalnok szabályok, nem pedig személyi kapcsolatok és megítélések alapján dönt, e szabályok mindig megelőzik a konkrét ügyeket. A hivatalnok dolga eldönteni, hogy az adott ügyre milyen szabályok vonatkoznak. Az ügyfél ezt bürokratikusnak érzékeli.

A tanulmányi hivatal csupán egy a jellegzetes hivatalok közül az egyetemen vagy főiskolán. Valamennyi munkaszervezet ilyen a felsőoktatási intézményben, ha hivatali rendszerbe szerveződött és hivatali rendszerben dolgozik. Láttuk, hogy ez a rendszer mennyire más a testületi (kollegiális) rendszertől, mint ahogy, majd látni fogjuk, a munkaszervezetektől is különbözik. Az egyetem vagy főiskola minden egysége dolgozhat hivatali rendszerben is; de a hallgatói nyilvántartás ennek jellegzetes megnyilvánulása. Valamennyi hazai felsőoktatási intézményben hivatali szervezetben dolgozik.

Működhet másként is. Az amerikai egyetemek hallgatói jóléti szolgáltatásait is hallgatói adminisztrációnak nevezik (*student administration, student affairs*), de másfajta tevékenységet végeznek. Céljuk a campuson élők mint fogyasztók, mint vevők kiszolgálása a legkülönbözőbb nem akadémiai jellegű szolgáltatásokkal (kultúra, szórakozás, sport, utazás, vásárlás stb.). Az európai egyetemi rendszerben az ilyen tevékenység rendszerint az intézményen kívül, vagy azzal csupán laza kapcsolatban szerveződik.

A burzárus

Eredete. A felsőoktatási intézmény fenntartásának és működtetésének harmadik jellegzetes szerepe a burzárusé. A szó eredete az ókorba nyúlik vissza.

A latin *byrsa* (görög *bürsa*) eredetileg lenyúzott bőrt jelentett, amiből tömlő, bőrsák, többek közt pénzeszacskó is készült (a bőrről való kapcsolatát az orvosi *bursalis*, a pénzzel való kapcsolatát az újabb kori *börze* szó örzi). Középkori iskolai latinban olyan házakat jelentett, ahol az egyetemista lakást és ellátást kapott. Ennek nyomán később a hallgatók egy-egy társaságát is nevezték burzának (innen a német *Bursche* szó, amely fiatalembert jelent). A bursarius pedig eredetileg valamely burza lakója. Később burzárusnak nevezték azt is, aki ezeket a házakat, tágabban pedig az egyetem vagyonát igazgatta. Mi a következőkben egy jellegzetes szerepet jelölünk vele, amelyet egyre többen töltenek be, alakítanak a modern felsőoktatási intézményben. A legjellegzetesebben a gazdasági vezető, főigazgató, a menedzser.

Érdekes áttanulmányozni értük a felsőoktatási enciklopédiákat. A tíz évvel ezelőtti európai felsőoktatási enciklopédiában például a *menedzsment* szót a politikatudománynál találjuk meg. Ilyen kifejezést az intézmények irányításával kapcsolatban akkor még nem használtak (ami persze tükrözi a szerkesztők ízlését és irányultságát is). Ezzel szemben napjaink irodalma tele van a felsőoktatás menedzsmentjének problémájával – annál is inkább, mivel az angol kifejezést igen tágran alkalmazzák (lényegében szervezést, föltételek biztosítását értik rajta a felsőoktatási intézményen kívül és belül; lásd pl. a *Managing Universities and Colleges* sorozat köteteit). A “felsőoktatási menedzsmentnek” folyóirata, szervezete, sőt tudománya is van (vö. a felsőoktatás kutatásáról szóló bevezető fejezetet).

Adminisztrátor vagy menedzser? Mi a különbség a két elnevezés között? Két különböző tevékenységről van-e szó, vagy pedig ugyanannak a tevékenységnek a fokozatos megváltozásáról? Mint általában, egy rövid visszapillantás a felsőoktatás történetébe itt is segít.

A XIII. században, amikor az egyetem kialakult (az ún. párizsi modell), az irányítás, fenntartás és működtetés többféle változata volt ismert Európában. Az egyik változat a kereskedelem, pénzváltás, közlekedés és más gazdasági tevékenységek adminisztrálása (jellegzetes intézményei pl. a piac, a pénzváltó helyek, a börze stb.). A másik változat a birtok, föld, ország adminisztrálása, amelyet az udvari kancelláriák végeztek. Volt egy harmadik változat is, amely mind közül a legősibb volt, és amelyre mindkét változat visszatekintett: az egyházi adminisztráció.

Az európai egyetemek adminisztrációja az egyházi adminisztrációból származott, annak az örökségét hordozza magán. Az egyházi örökségű egyetemi adminisztráció különféle hatásokra alakult át.

- Az európai kontinensen – az abszolutizmus, illetve a felvilágosodás hatására – a megszerveződő állami adminisztráció gyakorolta a legnagyobb hatást az egyetemi adminisztrációra. A kontinentális egyetemek adminisztrációja a felvilágosodás óta az állami adminisztrációt követi és mintázza.
- Azokban az országokban, amelyekbe nem ért el az abszolutista államszervezet mintája és hatása, az egyetemek továbbörökítették egykori öngazgatásukat és az annak megfelelő adminisztrációt. Bár egyre szűkülő mértékben, de ez az adminisztráció máig kitapintható pl. az angol egyetemek irányításában és adminisztrációjában.

Az egyetemekről beszélünk, mert a politechnikumok vagyis főiskolák helyi alapításúak voltak, és hagyományok híján inkább az alapító adminisztrációját követték. Az 1990-es évektől azonban ezek az intézmények is egyetemekké alakultak; így az angol egyetemeken többféle irányítási hagyomány és racionalitás működik.

- Az amerikai egyetemek adminisztrációja szélesebb körű és még kevésbé egységes. A legtöbb amerikai egyetemen külön adminisztrációja (újabbán menedzsmentje) van az oktatóknak, a hallgatóknak, a sportnak, az egyetemi vállalkozásoknak, a campusnak stb.

Ez az elkülönülés az állami adminisztrációtól olyan következetes, hogy más-más kifejezést használnak a különböző szintű közigazgatás megnevezésére, illetve az egyetemek igazgatására (*steering*). Az angol szakirodalom csak e különbségtétel figyelembe vételével értelmezhető.

Menedzser modellek. Mint azt a vonatkozó irodalom helyesen jegyzi meg (irodalmát összefoglalta régebben pl. Dill, újabbán pedig Wolverton és mtsai), az adminisztrátorok vagy menedzserek munkakörének változásai szorosan összefüggenek az egyetem irányításának fő mintáival. E mintákat korábban többször is bemutattuk és ismertettük (vö. a felsőoktatás szervezetéről, illetve irányításának változásairól mondottakat). Alább a finanszírozásról és az adminisztrációról mondottakra térünk vissza.

- Az önkormányzati modellben a felsőoktatási intézmény úgy működik, mint Magyarországon pl. a települési vagy az egyházi, alapítványi stb. önkormányzatok. Jogállása is azokra hasonlít (vö. egyházi eredet). Finanszírozása lényegében a számára átadott vagyonból történik, amihez később kincstári juttatások is társultak. A vagyon birtokosai az egyetem (főiskola) testületei (professzorok testülete, hallgatók testülete stb.). E testületek menedzselése, adminisztrálása a titkár típusú adminisztrátor dolga. Az önkormányzati felsőoktatási intézmény meghatározó adminisztratív szereplője ezért a titkár.
- A hivatali modellben a felsőoktatási intézményt a kincstár finanszírozza, ennek megfelelően a kormányzat a legfőbb irányító is. Az egyetem vagy főiskola kormányzati

szempontból egyik vagy másik minisztérium alá tartozik, mint ahogy az abszolutista államban kormány szerv alakul a hadsereg, az egészségügy, az agrárium, a közlekedés stb. irányítására és adminisztrálására is. Ebben a modellben a jellegzetes adminisztrátor állami hivatalnok (rendszerint ki is van emelve az egyetemi-főiskolai vezetés alól). A hivatali vagy kincstári irányítású egyetem kulcsembere ezért az állami hivatalnok, aki összeköti az intézményt a megfelelő kormányzati főhatóságokkal.

- A vállalkozási jellegű felsőoktatási intézmény elsősorban vállalkozásaiból („a piacról”) él. Legfontosabb vállalkozása a tanítás ugyan, de ezt számos más piaci tevékenység is kiegészítheti, legfőképp a közvetlen vagy közvetett környezetének teljesített szolgáltatások. A vállalkozási jellegű felsőoktatás hasonlít egy vállalatához, ezért gazdasági vezetője is leginkább a vállalkozások gazdasági vezetőjére hasonlít. Az ilyen vezetőt régiesen burzárusnak hívták, újabban – elsősorban angolszász hatásra – menedzsernek hívjuk. A vállalkozási jellegű egyetem vagy főiskola kulcsemberevé ezért a menedzser (gazdasági főigazgató) lép elő.

Érdekes osztályozást ad Price és Matzdorf, amikor az egyetemi adminisztráció szervezetét (és annak térbeli megjelenését) elemzi.

- A növekvő hatékonyság, illetve a piaci rugalmasság dimenziói szerint az alaphelyzet azé az egyetemi főadminisztrátoré, aki a különböző adminisztratív egységek vezetőivel együttműködve vezet (kollegiális modell).
- A hatékony, ámde piaci változásokhoz nehezen alkalmazkodó modellben a főadminisztrátor egyfajta vezérigazgatója az összes, neki beosztott egységnek.
- A piachoz rugalmasan alkalmazkodó, jóllehet nem túl hatékony ún. szövetségi modellben a különféle osztályok és csoportok egy-egy vállalkozásban működnek együtt (pl. egy építkezésben vagy egy béremelés végrehajtásában stb.), a főadminisztrátor pedig egy-egy akció lebonyolítójaként lép előtérbe.
- A portfólió-modellben az egyetemi adminisztráció különböző egységei máskor és máskor válnak fontosaké. A főadminisztrátor pedig úgy viszonyul hozzájuk, mint egy befektető, aki portfóliójának hol az egyik, hol pedig a másik tagjának nyereségét zsebelheti be.

Újabb kutatásaiban Hrubos Ildikó ennél sokkal egyszerűbb megkülönböztetéseket alkalmaz. Gazdálkodónak azt az egyetemet nevezi, amely még a központi költségvetésből él, de azzal már „gazdálkodik”. Az ilyen intézményben a meghatározó adminisztrátor főkönyvelőből fokozatosan menedzserre válik (amihez egyfelől a tervalkukra való képesség, másfelől pedig a tervezésben való jártasság kapcsolódik). Vállalkozónak viszont azt az intézményt hívja, amely jelentős részben a saját piaci bevételeivel gazdálkodik, azokat használja föl. A vállalkozói mintájú felsőoktatási intézmény kulcsembere már nem az adminisztrátor, hanem az a bizonyos „menedzser”.

Szerepkonfliktusok. A mai felsőoktatási intézmény már távolról sem önkormányzati, noha az egykori önkormányzatiság vonásai kivehetők benne. Nem is kifejezetten vállalkozási jellegű, bár nem kétséges, hogy egyre több ilyen vonása van. Azt sem mondhatjuk azonban, hogy az egyetem vagy főiskola egyszerűen hivatal volna; jóllehet éppen a hivatali jelleg az uralkodó a kontinentális egyetemeken. A mai (magyarországi, európai) felsőoktatási intézményekben mindhárom irányítás nyomai megtalálhatók, együtt vannak jelen. Ezért adminisztrációját sem csak testületek és titkárok, nem is csak hivatalfőnökök és apparátusok

végzik, mint ahogy nem is elsősorban menedzserekkel találkozunk benne. A mai kontinentális egyetemeken mindhárom szereplő jelen van. Azaz mindhárom szerepet be kell tudnia töltenie annak, aki az egyetemi-főiskolai adminisztrációban dolgozik.

Ez jellegzetes szerepkonfliktusokhoz vezet. Hiszen

- a tanulmányi osztályvezető egyszer a kari tanács testületi (választott) tagja, mint ilyen egy a testületi tagok között – másszor azonban hivatali főnök, aki utasításokat ad a beosztottainak;
- a titkár egyik alkalommal a testület elnökének “titoknoka” (bizalmas információk birtokába kerül) – mási alkalommal pedig saját titkárságát mint hivatalt vezeti (információit nyilvánosságra kell hoznia, hogy döntéseit indokolhassa);
- a gazdasági vezető egyik alkalommal mint beruházó vitázik vállalkozókkal, vagy mint gazdasági elemző forgatja az intézmény pénzeszközeit – másszor viszont üzleti titkokról kellene számot adnia az egyetemi tanácsnak.

A magyarországi egyetemek és főiskolák egyik jellegzetes szerepkonfliktusát például a rektorok is tapasztalják. Ha intézményük külön kormányzati támogatást nyer el, akkor a kincstárral kerülnek kapcsolatba. Ezért úgy kell “viselkedniük”, mint bármely más költségvetési intézmény (hivatal) vezetőjének. Ők írják alá a megállapodást a kincstárral, és saját személyükben felelnek a fölhasználásáért (hivatali modell, a rektor mint hivatalfőnök). Csakhogy a kutatási vagy fejlesztési pénzeszközöket nem ők használják föl, hanem az intézmény oktatói vagy menedzserei, akik pedig nem a rektor hivatali beosztottjai (önkormányzati modell, az oktatók, hallgatók stb. mint választók). Lehet, hogy a pénzeszközök fölhasználása tovább tart, mint a rektor megbízatása (választott funkció). A rektor tehát mint hivatalvezető felel valamiért, amit nem a beosztottai hajtanak végre, illetve viszonyba lép a kincstárral, miközben megbízatása lejár.

Hasonló szerepkonfliktust okoz az ún. munkáltatói (közalkalmazotti) jogviszony gyakorlása is. A rektor meghatározott időre munkáltatójává válik azoknak, akiket nem ő nevezett ki professzorrá (az egyetemi tanárokat számos európai rendszerben az államfő nevezi ki), illetve azoknak, akik őt megválasztották (vagy nem rá szavaztak).

Ezeket a konfliktusokat csak növeli az a szerepeltolódás, amelyről fentebb már beszéltünk, és amelynek következtében egyre több egyetemi-főiskolai adminisztrátor kezd menedzser módjára viselkedni, menedzserként meghatározni önmagát. Ennek a változásnak egyrészt objektív alapja van: az intézmény fokozatos kicsúsztatása a közsférából és átalakulása valamifajta vállalkozási jellegű intézménnyé (pl. közhasznú társaság).

A szereplők önmeghatározása azonban mégsem vág pontosan egybe a szerepkörrel (tevékenységi körrel), amelyet betöltenek; s főként nem vág egybe a tényleges függelmi viszonyokkal (alá-fölérendeltségekkel), amelyekben a kontinentális felsőoktatási intézmények a mai napig működnek. Ez az “új menedzserizmus” tehát inkább a szereplők kultúrájában jelenik meg, mintsem a valóságos viszonyokban, amelyek közt intézményüket irányítják. Tudatuk, viselkedésük és kultúrájuk megváltozása mégsem egyszerűen divat, hanem – a szereplők oldaláról – fokozatosan erodálja a közalkalmazottságot és az önkormányzatiságot, és előkészíti a felsőoktatási intézmény piacosodását, piaci alkalmazkodását.

*

A felsőoktatási intézmény adminisztrációjának három jellegzetes szerepköre a titkár (vagy kancellár), a hivatalnok (pl. a kvesztor) és a menedzser (hagyományosan burzárus). Ezt a három szerepkört az intézmény organogrammjának (szervezeti fölépítésének) számos pontján megtalálhatjuk. Mégis az a jellemző, hogy a testületek (és titkárok) döntenek az oktatás és az

oktatók ügyeiről, hivatalnokok (pl. tanulmányi osztály) a hallgatókról és menedzserek, valamint gazdasági igazgatóságaik a karbantartásról, beruházásról, pénzügyekről.

A három szerepkör – a testületi titkáré, a hivatalnoké, illetve a menedzseré – történetileg alakult ki az egyetemeken és főiskolákon. Összefügg azokkal a változásokkal, amelyek az intézmények irányításában bekövetkeztek. Az önkormányzati irányítású intézményekben főként testületek döntenek; működésükhöz titkári szerepkör kell. A kincstár által fenntartott intézményekben az irányítás fokozatosan hasonló a kormányzati szervezetekhez, hogy a megfelelő kapcsolódások létrejöhessenek. Ilyen körülmények közt kicsit mindenki hivatalnokká válik. A vállalkozói intézményben viszont egyre többen definiálják magukat menedzsernek, mivel mind többeknek kell úgy viselkedniük, mint vállalkozóknak.

A kontinentális felsőoktatási intézményeket hagyományosan a kincstárak (állami költségvetések) tartják fenn; ezért bennük a hivatalnoki típusú adminisztráció uralkodott el. Mégis megtalálható bennük – ha csak nyomokban is – az egyetemi önkormányzat hagyományai. Az 1980-as években kibontakozó neoliberais oktatáspolitikák hatására pedig egyre inkább mutatják a vállalkozó egyetem bizonyos jeleit is (új menedzserizmus).

Az egyetemi-főiskolai adminisztráció jelenlegi válságát ennek a három jellegzetes szerepkörnek az együttélésére vezettük vissza. A testületi-titkári, a hivatali és a menedzseri irányítás követelményeit egyszerre vagy egymással sűrűn váltogatva kell teljesíteniük az egyetem vagy főiskola adminisztrátorainak. Ez személyesen megterhelő, intézményesen pedig improduktív. Biztosítja azonban az európai felsőoktatási intézmény “fontolva haladását”.

Hivatkozások

- Clark B R, Neave G 1998 The Encyclopedia of Higher Education, I-IV. Oxford etc: Pergamon Press
- Csepeli Gy et al 1976 Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Budapest: Akadémiai
- Dill D D 1998 “Administration: academic.” In: Clark, Neave 1998, pp 1318-29
- Hrubos I et al 2003 A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kuh G D 1998 “Administration: student affairs.” In: Clark, Neave 1998, pp. 1329- 38
- Managing Universities and Colleges Series, 2000-2003. Milton Keynes: Open University Press
- Price J, Matzdorf K 1999 “Evolving managerialism in higher education.” International Journal of Higher Education Management 1999, 1: 55-56
- Wolwerton M, Gmelch W H 2002 College deans: leading from within. [Westport: Oryx Press](#)

Ajánlott irodalom

- Baráth T 2001 “Felsőoktatás és minőségfejlesztés.” In: Csapó B, Vidákovich T eds. 2001 Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 353-363.
- Polónyi I, Tímár J 2001 Tudásgyár vagy papírgyár? Budapest: Új Mandátum
- Vámos D 2002 “Hatékonysági kérdések a felsőoktatásban” 1-4. Magyar Felsőoktatás 12: 4, 36-38; 5-6: 22-24; 7: 42-44; 8. 43-45.

A munkavállalók és munkaadók világa

Az előző fejezetben az adminisztrátorokkal és menedzserekkel foglalkoztunk. A menedzserek – a gazdasági vezetők és minden felsőoktatási vezető, aki intézménye gazdasági kérdéseit tartja meghatározóknak – közvetlen kapcsolatban vannak a campuson kívüli gazdasági világgal. Róluk – a felsőoktatás és gazdasági kapcsolatáról – szól manapság a legtöbb szakértő. Úgy tűnik, mintha a felsőoktatás és a gazdaság “illeszkedése” a munkaadók kívánságain (mit kellene megtanítsa az intézmény), és a menedzserek döntésein (kiket mire vesznek föl és hogyan tudják majd elhelyezni őket) múlnék.

Ebben az fejezetben egy másik – valamivel ritkább, szokatlanabb – megközelítéssel próbálkozunk. Nem azt fogjuk kérdezni, hogyan segíthetné az intézményt a vállalat, vagy hogyan segíthetné a felsőoktatás magát a gazdaságot. Hanem inkább azt, hogy hogyan látszik mindez a campusról nézve. Mikor találkozik először a “campus népe” a “munka világával”? Hogyan szerzi meg első tapasztalatait, és milyenek ezek a tapasztalatok? És aztán hogyan tekint később – már a “munka világából” (az “Életből”) vissza az intézményére, a campusra? Vagyis mit tanácsolna az utána jövőeknek?

Ezt a némileg szokatlan, ámde nevelésszociológushoz és hallgatóságához inkább illő megközelítést az fejezet címe is tükrözi. Rendszerint “munkaadókról” és “munkavállalókról” beszélnek. Mi azonban megfordítottuk a sorrendet: előbb a munkavállalók jönnek, a munkaadók pedig csak utánuk következnek. Vagyis a campusról indulunk a “munka világába”.

Erről szól a mostani fejezet. Először bemutatjuk, mi mindent tanulhat az ember a felsőoktatásban, miről is “szól” a felsőoktatás. Másodszor vizsgáljuk az ún. “hallgatói stratégiákat” – vagyis azokat a jellegzetes megoldásokat, amelyeket a “campus népe” a mai felsőoktatás körülményei között kitalál arra, hogy fölkészüljön a munka világára. Harmadszor pedig arról számolunk be, mikor és hogyan találkozik egymással munkavállaló és munkaadó.

Mit kínál a felsőoktatás?

Azzal kezdjük, hogy mit is kínál a felsőoktatás – ha a leendő munkavállaló szemszögéből nézzük. Most eltekintünk attól, hogy ezt a kínálatot egyetlen intézményben összesűrítve találja-e meg a hallgató, vagy hogy külön-külön intézményekben kell megkeresnie. És attól is eltekintünk, hogy mit gondolnak – mondanak, írnak – minderről maguk a felsőoktatási képviselők. Modellszerű ábrázolásra törekszünk, hogy egyszerűbbé tegyük a tájékozódást.

Hogy mi mindenre “készít föl” a felsőoktatás, ezt sokan sokszor leírták már. (Maga a kifejezés: “fölkészít” is jellegzetes, hiszen nem a hallgató szempontjából mérlegeli az intézményt, sokkal inkább az intézmény szempontjából a hallgatót.) Mi alább Moura Castro és Levy kis könyvére támaszkodunk. Ez a könyv – amely az európai gyökerű latin-amerikai egyetemekről szól – valóban “modellszerűen” ábrázolja a felsőoktatás “funkcióit”.

Szakképzés. Az fejezet tárgya szempontjából (mit is tanulhatunk a felsőoktatásban) a szakképzés a legfontosabb. A szerzők szakképzésen (tréningen) a legkülönbözőbb kiképzési formákat értik, amelyekben azélrt veszünk részt, hogy megtanuljunk, eltalunlunk valamit. A szakképzés “kompetenciákat” nyújt – méghozzá olyanokat, amelyekkel közvetlenül munklába lehet állni. Ez az a képzés, amelyet mindazok szeretnének, akik munka nélkül

vannak, el akarnak helyezkedni, illetve amit azok a munkaadók hirdetnek meg, akiknek bizonyos munkára bizonyos munkavállalók most kellenének.

Szakképzés természetesen nemcsak felsőfokon folyhat – azaz nemcsak a felsőoktatási intézményben. A szakképzés (akik képeznek és akiket kiképeznek) mélyen benne gyökerezik a termelés, a munka világában. Ez azt jelenti, hogy a szükséges “kompetenciákat” tulajdonképp csak a gyakorlatban szerezhethetjük meg; pl. ahogyan gépkocsit vezetünk, vagy ahogyan gyerekekkel bánunk. Ahhoz azonban, hogy megbeszélhessük a tapasztalatainkat a mesterünkkel – hogy megértsük őt és ő megértse minket – egy sereg dolgot előtte, közben vagy utána még meg is kell tanulnunk. Attól függően, hogy ezt milyen szinten tesszük, válik a szakképzés alsó-, közép- vagy felsőfokúvá.

A szakképzés átszövi az egész oktatási rendszert. Szervezeti elkülönítése (közoktatás – szakképzés – felsőoktatás) nem annyira tartalmi okokból történt, mint inkább történeti hagyományai és szervezési okai vannak. Az iskolázottsági szint emelkedésével, valamint a munka (a munkaeszközök bonyolultságával) együtt azonban a gyerekek lépésről-lépésre kikerültek a szakképzésből; szakképzésüket egyre későbbre és későbbre halasztották a szülők és a munkaadók. A XIX.-XX. század fordulóján a szakképzést a gyerekek általában Közép-Európában 12 éves korukban kezdték (a népiskola hat évfolyamának elvégzése után). A XX. század második felében – ahogyan a közoktatás hatról nyolc évfolyamossá növekedett – a szakképzés kezdő kora 14-15 éves kor lett (s ezt tükrözi még az ún. Genfi Egyezmény is, amely 16 éves kor előtt tiltja a “gyerek munkát”). A XX. század végére azonban mind több országban mind nagyobb arányban járnak a fiatalok 10-12 évig a közoktatásba; így hát szakképzésük – első tapasztalatuk mint “munkavállaló” inkább 18-19 éves koruk után következik el. E történelmi folyamat révén válik a szakképzés inkább a felsőoktatás, mint a középfokú oktatás részévé. A folyamat ma is tart; napjainkban válik fokozatosan a szakképzés a középfok utáni képzés részévé.

A szakképzés kezdetének kitolódása nemcsak történeti folyamat, hanem regionális is. Ezen azt értjük, hogy más-más európai régiókban – más társadalmakban, gazdasági és politikai rendszerekben – ez a folyamat máskor és máskor következett be. Itt is érvényesül a már többször említett északnyugat-délkelet tengely. A gyermekmunka már a XX. század első harmadában kiszorult Északnyugat-Európából, míg a Balkánon még a XX. század végén is voltak szakképzések 14 éves aluli gyerekeknek (Bulgária). Magyarországon is érvényesült ez a regionalitás, amennyiben már az 1930-as években számos szakmát nyolc éves iskolázottsághoz kötöttek (polgári iskolai végzettség Budapesten és a nagyvárosokban) – miközben vidéken még a világháború után is rendszeres volt a 12 évesek foglalkoztatása (és képzése is; átmenetet jelentettek az ún. politechnikai foglalkozások).

A szakképzés kitolódása ráadásul a gazdaság területén is máskor és máskor következett be. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a mezőgazdaságban még sokáig tudtak és akartak gyerekeket foglalkoztatni akkor, amikor az iparból már kiszorultak. Az ipari termelés visszaszorulásával, a harmadik (szolgáltató) szektor térhódításával, a negyedik (“tudásalapú”) szektor megjelenésével a szakképzés is egyre későbbre tevődik át. (Magyarországon ez a folyamat a szemünk láttára zajlott és zajlik: a XX. század utolsó évtizedében tolódtott ki a szakképzés kezdete 14 éves korról fokozatosan 16 éves korra; miközben megnövekedtek és elburjánzottak az ún. középfok utáni (post-secondary, harmadfokú) képzések.

Forradalmi folyamat ez, amely az egész oktatási rendszert feszegeti. Mert

- megváltoztatja a képzésben részt vevők pozícióját és szerepeit (a hagyományos iskolában tanár és hallgató világosan elkülönül, a képzésben mester és tanítvány közösen dolgozik);
- megváltoztatja az értékelés szemléletét és módját (a képzés során értéket állítunk elő, és közvetlenül érzékeljük a “piac”, a “fogyasztó”, a “megrendelő” jelenlétét);
- megváltoztatja a tanítás és a tanulás folyamatát (rövid távú és kézzel fogható célokat követünk);

- és ezzel átalakítja a képzés szervezetét (a szakképzésben részt vevők rendszerint a gazdasági szervezetekből jönnek és oda térnek vissza; a képzés jobbára a gazdasági szervezetekben történik, illetve az ő felügyeletük alatt van);
- a szakképzés összefonódik a felnőttoktatással, elméleti és gyakorlati képzések bonyolult szervezési formáit hozva létre (rekurrens képzések, szendvics képzés), valamint fölkelti minden részt vevő érdeklődését az át- és továbbképzések, az ún. élethosszig tanulás iránt. (Lásd erről részletesebben a befejező fejezetet.)

Diplomás pályák. Az egyetemi oktatás eredetileg az ún. diplomás pályákra készített elő. A klasszikus európai egyetemeken a papi (Párizs), a jogász (Bologna), később pedig az orvosi számított ilyennek. A mérnöki pályára fölkészítés csak a XIX. században kapcsolódott az egyetemhez (előbb egyetemen kívül, őfiskolai, ún. akadémiai szinten történt). Hasonlóképp fokozatosan vált egyetemi fokúvá a mezőgazdasági, állatorvosi, közgazdasági stb. képzés is.

A tanárképzésnek külön története van e diplomás pályák között. Részletesen foglalkozunk vele *A pedagógusjelölt világa* című fejezetben.

A diplomás pályákra fölkészítés látszólag csupán folytatása és kiterjesztése a felsőoktatás szakképző funkciójának; társadalmi szempontból azonban alapvető különbség alakult ki közöttük. A különbséget a "diplomások" társadalmi struktúrában való elhelyezkedése okozza, ami – különösen a hagyományos társadalmi struktúrákban – akár keresztül is metszheti a képzést magát (mérnök vagy technikus, orvos vagy egészségügyi dolgozó, középiskolai tanár vagy tanító, bíró vagy önkormányzati jegyző stb.).

A "diplomás" kifejezés is félrevezető lehet, mert csak Európában (jobbára Közép-Európában) használatos. Az angol nyelvű országokban helyette "egyetemi fokozatokat" említenek. Közülük a "diplomás pályához" rendszerint az ún. "mester" fokozat kötődik.

Tudósképzés. A felsőoktatásban elérhető legmagasabb képzettség azonban eredetileg nem az egyetemi diploma volt, hanem a doktori fokozat ("doktori kalap", vö. az oktatókról mondottakkal, ... fejezet). Ez magában hordozza a felsőoktatás – pontosabban az egyetemi felsőoktatás – további funkcióját, ti. a tudományos képzést (tudósképzés, kutatóképzés). Az egyetemek – különösen hogy megkülönböztessék magukat más felsőfokú intézményektől – mindig is hangsúlyozták a tudományos képzés fontosságát (vö. a kutatókról írottakkal, ... fejezet).

Hogy a diplomás pálya eredetileg is tudományos képzésnek számított, azt a doktori cím (fokozat) jelölte (lásd az oktatókról szóló fejezetben). A doktori cím jelentette a befejezett egyetemi végzettséget a közép-európai típusú egyetemeken, amelyet csak a teljes képzés végén, külön vizsgákkal lehetett megszerezni. Ez jogosította föl a hordozóját arra, hogy "diplomás pályáját" megkezdhesse. Mai napig őrzik pl. az olasz egyetemek (csakúgy, mint a holland egyetemek, amelyekben a megszerezhető diplomás végzettség csupán "kandidátus" cím, jelezve, hogy a doktor még következik). Nálunk különösen a jogászok és orvosok (állatorvosok) képzésében hagyományozódott át. Megkülönböztetik az ún. tudományos fokozattól, amelyet csak 1990 után vezettek be, angolszász mintára, a magyar (és más kelet-európai) egyetemeken.

A diplomás pályákra fölkészítés fokozatosan mindenütt elkülönül a tudományos képzéstől; vagyis a tudományos képzés mintegy "kiemelkedik" a felsőoktatási programok közül. Ennek következtében mindenütt, ahol a külön doktori fokozatra képeznek, kialakulóban van a felsőoktatási képzések újabb szintje, amely ma a legmagasabbnak számít (doktori képzés, doktori fokozat). Ez a képzés folytatja, specializálja és tudományos irányba tereli az egyetemi képzést. Visszatérés ez – ha csak átmenetileg is – az eredeti elit jellegű egyetemi képzéshez.

A doktori képzéseket szokás szintén szakképzésnek fölfogni. Ez esetben kutató képzésről beszélnek, és azt mondják, hogy a doktori fokozattal tudományos, kutatói munkahelyeken való elhelyezkedésre készül föl az ember. Ez igaz lehet bizonyos tudományos pályákon; másokon azonban már nem igaz. Világszerte az a tendencia, hogy a doktori képzés fokozatosan a professzionális képzés folytatása és kiegészítése lesz; sok helyütt akár szakképzéssé is válik.

Egyelőre azonban kétségtelenül megmarad a doktori képzés egyfajta egyetemi kiváltságnak. Annál is inkább, mivel az itt megszerezhető fokozat (még) nem számít állami végzettségnek, azaz tehát nincs olyan állami kontrollja, mint más szakképzettségeknek. A doktori képzésben részt vevők helyzete is átmeneti jellegű. Sokkal inkább érzik az egyetemi autonómiát – ennek erős és törékeny oldalait –, mint azok, akik államilag garantált képzésben vesznek részt. Ez növeli azt a benyomást, hogy a doktori képzés mintegy tovább hagyományozza a tartdicionális egyetemi képzés elkülönülését az állami vagy piaci ellenőrzéstől.

Értelmiségképzés. Európában, ahol az egyetemek mindig az értelmiségi elitet képezték, ritkábban beszélünk a felsőoktatás “értelmiségképző funkciójáról”. A felsőoktatásról folyó nemzetközi (főképp angol nyelvű) diskurzusban azonban ez alapvető kérdéssé vált. Az értelmiségképzés nem azonosítható egyik vagy másik intézményi egységgel és nem köthető ilyen vagy olyan végzettséghez. Sokkal inkább átszövi az egész képzést, mintegy a felsőoktatás “nevelő hatása”.

A nevelésszociológiában pontosabban is meg tudjuk fogalmazni, mit jelent a felsőoktatás “értelmiségképző funkciója”. Azt jelenti, hogy a hallgató, bekerülve az intézménybe, részt véve az intézmény formális programjaiban, együtt élve más campus-lakókkal, fokozatosan beilleszkedik a campus társadalmába. Azaz megtanulja a campus kultúráját: ismeret-, tevékenység- és normarendszerét. Ebben a megközelítésben tehát azt mondhatjuk, hogy “értelmiségivé” akkor válik az ember, ha ezt a kultúrát elsajátította.

Ez a fölfogás eltér azoktól a kultúra-fölfogásoktól, amelyek az értelmiségi kultúrát “magas” kultúrának tekintik, értékmozzanatot visznek az értelmiségről folytatott vitákba, és az értelmiséget a társadalmi struktúra bizonyos szerkezeti pontjához kötik.

Bár “értelmiségképzés” a felsőoktatási pályafutás egész idejében folyik (informálisan), a felsőoktatás intézményi jellegéből az következik, hogy formálisan is megjelenjék. A hagyományos tudományegyetemeken rendszerint bizonyos területek (filozófia) tanulmányozásához kötötték, amely kötelező vagy ajánlott volt minden egyetemistának. A modern felsőoktatásban általában a tanulmányok ún. bevezető szakaszához (alapképzés, első fokozatú képzés stb.) kötik.

Ebben az értelemben az értelmiségképzés elkülönült funkció is lehet, amely nemcsak átszövi az egész pályafutását a hallgatónak, hanem bizonyos fokozatokhoz is kötődik. A felsőoktatás bevezető szakaszában pl. nyelvet, történelmet, a természettudományok alapjait tanulhatják, mintegy kiegészítve (vagy pótolva) középiskolai tanulmányaikat.

A felsőoktatás funkcionális egysége. Azért szükséges mindezt együtt látni, mert segít megértenünk, hogy mit is várjunk a felsőoktatástól. Mit találunk ott meg, és mit nem? A felsőoktatásban

- megszerezhetjük a kellő szakképzést, amivel gyorsan munkába állhatunk; utána azonban vissza kell térnünk a felsőoktatásba, ha szakképzettségünk érvénye már lejárt;
- fölkészülhetünk ún. diplomás életpályákra, amelyek folytatásához jogosultságot szerzünk a diplománkkal (és ezt a diplomát majd kiegészíthetjük a tudományos képzéssel is);

- tudósokká képezhetjük ki magunkat (ami azonban egyáltalán nem garancia arra, hogy el is helyezkedhetünk vele);
- és néhány kellemes vagy nehéz évet tölthetünk el a campuson, belépve a campuslakók közösségébe (hálózat építés, kultúra tanulás, bekapcsolódás az ún. ifjúsági társadalomba).

A felsőoktatás komplex módon készít bennünket a munka világába lépésre. Ez a komplexitás az erénye – de a hátránya is. Csalódik az, aki csak az egyik vagy csak a másik képzést kéri számos az intézményén. Aki azonban keresi és megtalálja a kínálatból a neki leginkább valót, az – mint az alábbi vizsgálatok sokszorosan igazolják vissza – nem fog csalódni benne.

Mit választanak a hallgatók?

A munka világa a campuson és a campus körül. A campust kezdettől körülveszi a “munka világa”, még ha a campuslakó, különösen az új nem veszi is észre rögtön. Pedig nehéz nem észrevenni. Költőiebben úgy is mondhatnánk: nemcsak körülveszi, hanem valósággal belehatol.

A tradicionális egyetemeken “klienseknek” nevezték az egyetem karbantartóit és kiszolgálóit (a szóhasználat eltér a maitól, amikor “kilensnek” a hallgatót tekintik). Ők működtették az intézményt: mostak, főztek, takarítottak, felszolgáltak, karbantartottak. A *burzárus* felügyelt rájuk.

- A “munka világa”, hogy úgy mondjuk, nemcsak az egyetem karbantartóival, a felsőoktatás “logisztikájával” jelenik meg, hanem áttételesebb módokon is. Annyira, hogy sokszor nem azonosítjuk. Pedig magának az intézménynek a mindennapi működése során is olyan tevékenységek folynak, amelyekben a hallgatók közvetlenül, tanulmányaik folytatásaként részt vesznek.

A tanítás (korrepetálás, támavezetés) tipikusan ilyen. Különböző típusúak vannak. A pedagógusképző intézményekben a hallgató a gyakorló iskolásokat tanítja, foglalkozik velük, vigyáz rájuk. A végzős hallgató szemináriumot vezethet. Az egyik szakos megtaníthatja a másikat arra, amit ő tud (vagyis “piacra viszi” a tudását, jellegzetesen a nyelvszakosok, sportolók, informatikusok). Mindez formalizálva is van, amikor a doktori hallgató megtartja a foglalkozást, és ezért pénzbeli juttatásban részesül.

Számos amerikai egyetemen jellegzetesen az adminisztrációba kapcsolódnak bele a hallgatók. Ösztöndíjukért cserébe nyilvántartást vezetnek vagy az ún. intézményi kutatások fölméréseiben és azok földolgozásában vesznek részt.

Nem ismeretlen ez a hazai puritanizmus történetében sem. A protestáns kollégiumok “szolgadiákjairól” irodalmi művekben és történeti visszaemlékezésekben egyaránt olvashatunk.

- Néhány felsőoktatási intézmény honlapját meglátogatva – kül- és belföldön - megtaláljuk a hallgatók álláskínálatait és álláskeresését. A felsőoktatás egyik (látens) funkciója ez az állásközvetítés. Az állások általában rövid távúak, de a presztizsüket a végleges, pályakezdő állások adják meg. Ezért érdemes fölkeresni őket. Sok helyütt pályaválasztási tanácsadással kötődik egybe.
- Az intézménynek ez a pályaválasztási tanácsadása leginkább az ún. állásbörzéken válik látványossá. Az intézményben időről-időre munkaadók vonulnak föl, reklámozva önmagukat és érdeklődőket keresve álláskínálataikhoz. Az állásbörzék tapasztalatai külön

földolgozást igényelnének, mert csak személyes részvétellel lehet megmondani elsődleges sikereiket (elhelyezkedés), valamint másodlagos hasznaikat (ismerkedés, orientáció). Ezekben az esetekben a felsőoktatási intézmény egyfajta munkaerő-tartalékként jelenik meg, különösen a munkaadó szemszögéből. Ebből a tartalékból hosszabb-rövidebb időre meríthet; s ha már nem használja, a hallgató visszatérhet az anyaintézményébe. A hallgató mint munkavállaló ugyan – az eddigi vizsgálatok szerint – munkavállalónak néha megbízhatatlan (fegyelmezetlen, tapasztalatlan). Viszont mint hallgató olcsóbb munkaerő, mert jogviszonyából következőleg közterhei el vannak rendezve (egészségbiztosítás stb.).

Egy vidéki állásbörze tapasztalatait vizsgálta meg *Szabó Csaba*. 128 érdeklődővel beszélgetve “továbbtanulókat”, “bizonytalankodókat”, “munkába állókat” és “mobilakat” azonosított. A kiállító vállalkozások vezetőivel beszélgetve pedig kiderült, mit is keresnek ezek a cégek. “Alkalmazható nyelvtudással rendelkező munkavállalókat szeretnének... A fiatal munkavállalók nem képesek együttműködésre kollégáikkal, holott a munka gyakran csoportokban folyik.... A vállalkozások komoly hiányosságokat látnak a fiatal diplomások komplex látásmódjában.” (*Szabó* 1998, 43)

- A campus körül – sőt magán a campuson – az 1980-as évek óta Európában is megjelentek a tudományos (“tudás”-) és ipari parkok. (Lásd a kutatókról szóló fejezetben). E parkok kimondottan azért települtek oda, hogy az egyetemen elérhető oktató és hallgatói munkaerőt is fölhasználhassák (valamint az esetleg megszerezhető olcsóbb ingatlanok miatt). De ha parkok nem is, külső megrendelések akkor is rendszeresen érkeznek az főiskolai-egyetemi intézményekbe. Ezek a megrendelések, fölkeresések és szolgáltatások nemcsak az intézmény ún. regionális beágyazottságát erősítik (tehát az intézmény elfogadottságát a helyi vezetők körében), hanem egyúttal szintén a munka világának megjelenései, tapasztalati források a campusok.

Milyen stratégiát folytat ilyen körülmények között a hallgató? A hagyományosabb, iskolaközpontú szemlélettel ritkábban teszik föl ezt a kérdést. Az újabb intézményi kutatásoknak azonban gazdag terepe ez.

Az intézményi kutatásokról – mint az intézmény adminisztrációját és menedzselését támogató alkalmazott társadalomkutatásokról – már a bevezető fejezetben beszéltünk. Nagy nyugati (elsősorban amerikai) egyetemeken az ilyen alkalmazott kutatásoknak fejlett rendszere van; a kutatók maguk is hálózatot hoztak létre, és megteremtették “tudományuk” önállóságát. Európa keleti felében, így Magyarországon is viszonylag új keletű az ilyen vizsgálódás. Néhány érdekes eredményt a hazai intézményi kutatásokat bemutató tanulmánykötet (*Bojda* 2002) foglalta össze. Ezek a kutatások gazdag és tanulságos, jóllehet töredékes képet tártak föl az ún. “hallgatói stratégiákról”.

Stratégiák az intézménybe lépés előtt és alatt. Az intézménybe lépés előtt és alatt az alábbi életpályákkal és gyakorlattal (szokásokkal) találkozhatunk Magyarországon.

- A hallgatók egy csoportja – amely kisebbségben van ugyan, de jellegzetes, meghatározó – már az intézményébe is munkatapasztalatokkal érkezik. Egyes tanulmányi programoknál ez kikötés, illetve előnyt jelent. Más tanulmányi programok esetében pedig növekszik a népszerűsége (pl. az egészségügyi képzésben, közgazdasági képzésben stb.).

Más, nem magyarországi egyetemeken, mondhatni, rendszeres gyakorlattá vált; különösen bizonyos társadalmi csoportok fiataljainál és bizonyos képzetekben. Elsősorban a felsőoktatásban folyó szakképzésekre, másodsorban az ún. diplomás életpályákra gondolunk.)

- A hallgatók az intézmény szakképzési programjába lépnek be, szakmát szereznek az intézmény felügylete alatt, kihelyezett tagozatán stb. E szakma megszerzése közben – a kiképzés alatt – készülnek föl egyben arra is, hogy folytassák tanulmányaikat az anyaintézményben.

Így jönnek létre az ún., "regionális főiskolák", regionális egyetemek. Lásd erről bővebben a *Regionális egyetem*-kutatás említett kiadványait (Kozma 2002).

- A legismertebb és leginkább hagyományos út természetesen az, hogy a hallgató befejezi tanulmányait az egyik felsőoktatási intézményben, ahol gyakorlatorientált (munkába állásra főkészítő) képzést kap. Azután pedig folytatja tanulmányait magasabb szinten (pl. egyetemen, mondjuk, munka mellett). Az esti és levelező tagozatok, kihelyezett képzési központok széles hálózatában Magyarország-szerte így tanulnak a volt, illetve jövődi hallgatók.

Stratégikák a campuson. A hallgató stratégiák azonban igazában a campuson folytathatók. Itt ugyanis egymástól értesülnek a hallgatók a lehetőségekről, és – mint fentebb mondtuk – saját maguk próbálghatják a munka világába való átlépéseket.

- Az egyik stratégia a folytonos előre menekülés a munka világa elöl. Ennek változatos formái ismertek, úgyesen igazodva a mindenkori intézményi (és magasabb szintű) szabályozásokhoz.

Az egyik lehetőség: megmaradni az alapképzésben. Ha az ember nem zárja le az alapképzését, hanem előbb hagyja abba, és más szakra megy át – vagy végzés előtt újabb tanulmányokba kezd –, akkor a végzést hosszan kitolhatja anélkül, hogy végleg ki kéne lépjen a campus biztonságából. Ez persze föltételezi a megfelelő anyagi háttérrel; de tkp. lehet alkalmi munkavállalások mellett is csinálni.

Ha a szabályozás megengedi (pl. Németországban az 1990-es években), évtizedekig lehet így "bújkálni" a munkába lépés elöl. Újabb és újabb szakmák fölvételével, befejezetlen tanulmányi utakkal a hátuk mögött, a vállalkozók akár egy előrehozott nyugdíjig is kihúzzhatják.

- A másik lehetőség a "királyi út": folytatni a tanulást, bent maradni az intézményben, ahol magasabb szintű képzés is folyik (mesterképzés, doktori képzés). Az ide jelentkezők növekvő arányban ilyen munka világa elöl menekültek.

Az ún. posztgraduális képzéseknek az ilyen hallgatók a fontos közönsége. Első hallásra akár visszaélést is sejtethetünk benne – pedig nem az. Hiszen a munkába állás nehézségei (ifjúsági munkanélküliség) körülményei között mindkét félnek – a hallgatónak és a szociális ellátó rendszernek is – könnyebb a munkába állás kitolása vagy időzítése arra az időszakra, amikor kevesebb munkavállaló, esetleg több munkaadó jelenik meg a munkaerő-piacon (pl. gazdasági föllendülések, vagy demográfiai hullámvölgyek idején).

A királyi út jellegzetes változatai a különböző kutató (posztdoktori stb.) ösztöndíjak és tanulmányi programok. Nem tekinthetők ugyan tömegesnek, de már Magyarországon is megjelentek a hallgatói horizonton (vö. Tempus, Erasmus stb.). Az ilyen ösztöndíjakon tartózkodó fiatalok (és kevésbé fiatalok) sajátos csoportot alkotnak az európai értelmiségen belül.

- A harmadik lehetőség a különböző szintű képzések kombinálása. Közben a hallgató pl. diplomás életpályára készül (agrármérnöknek vagy nyelvtanárnak stb.), közben elvégz egy szakképző programot is. Nem adja föl tehát eredeti választását, hanem le

akarja zárni a tanulmányait. Időközben azonban gondoskodik a közvetlen megélhetéséről is.

Ennek a stratégiának számos változatával találkozhatunk, és tkp már régóta használatos, csak még nem írták le a nevelésszociológiai irodalomban itthon. Ide tartozik a különféle tanfolyamok elvégzése, (varrónő, diétás nővér, gépkocsivezető), a különféle ún. OKJ-s szakmák megszerzése, tolmácsolásban való részvétel, menedzser- és titkárképzések stb. Különösen az ún. “integrált felsőoktatási intézményekben” (Németországban pl. az ún. Gesamthochschulékba)n nyílik rá alkalom, mert ezekben a különböző szintű képzések – az intézmény különböző funkciói – egyszerre érhetők el.

Stratégiák kilépéskor. Természetesen a legfontosabb szakasza az átlépésnek az, amikor a hallgató befejezi (alapképzési) tanulmányait. Egyre nehezebb azonban megmondani, hogy ez mikor is következik be. Sőt, a hallgató stratégiák és a volt hallgatók nyomon követése éppen azt mutatja, hogy a határok egyre elmosódottabbak.

Egy jogi határ persze van: az, amikor a hallgató föladja eddig jogviszonyát, és munkavállalói jogviszonyba lép. De mint látható, ez a jogi határ is egyre bizonytalanabb amiatt, hogy a munka világába való átlépés az ember életében nemcsak egyszer történik meg, hanem akár többször is, oda-vissza.

- A hallgatók egy része megpróbál bent maradni az oktatási rendszerben, amelyet jól ismer – akár a felsőoktatásban, akár az oktatásban (vagy legalább azon a területen, amelyre fölkészült). Nagyjából ez felel meg egy hagyományos munkaerő-gazdálkodási szemléletnek is, amely szerint a hallgatót munkavállalásra (mint munkaerőt) képzeték ki. Az oktatásgazdaságtannak széles területét érinti ez a kérdés. (Jó összefoglalását adja a kérdésnek *Polónyi István Oktatásgazdaságtana*.)
- A hallgatók egyre növekvő része lép ki és ismét vissza az intézménybe az ún. rekurrens képzések, szendvics képzések, különféle át- és továbbképzések formájában. Bár ezeket a képzési formákat elsősorban a szakképzés helyzetére találták ki, a gyakorlat szélesebb körben terjedt el.
- A hallgatók másik – szintén növekvő – része viszont a végzés után szakmát tanul, újabb szakképzésben vesz részt. Ezzel azt biztosítja, hogy elhelyezkedjék, miközben a felsőoktatási végzettség az ún. “társadalmi státusát” biztosíthatja.

És természetesen az értelmiségi képzést. Néhány év a campuson., mondja minden nevelésszociológiai vizsgálat, jellegzetesen meghatározza a fiatal munkavállalót. Megkülönbözteti őket nemcsak azoktól, akik a szakmájukat felsőoktatás nélkül tanulták, hanem azoktól is, akik a felsőoktatásban szerezték meg, de nem diplomás képzési program mellett vagy után. E növekvő hallgatói és végző csoport kultúrájában tudjuk leginkább tetten érni a felsőoktatásértelmiségképző hatását.

Miközben a munka világa körülfogja a campust, a hallgatók változatos startéagiákat alakítottak ki és alkalmaznak a campusról a munkába lépésre. Hogy vajon melyik milyen eredményes, azt csak a végzés után, a végleges átlépést követően lehet megállapítani. Ezért tanulságos odafigyelnünk azokra, akik a campust már elhagyták, vagy oda mint alumnusok (egykori hallgatók) térnek vissza. A továbbiakban ilyen végzés utáni vizsgálatokat ismertetünk.

Átlépés a munka világába

Hogy jól választott-e valaki, az persze csak majd később fog kiderülni; akkor, amikor már beilleszkedett a munka világába. Beilleszkedésének sikerei és kudarcai alapján tud véleményt mondani arról, ami vele történt, illetve amit ő csinált. És ennek alapján dönt majd arról is, hogy a továbbiakban milyen kapcsolatokat tartson fenn a felsőoktatással. A kilépőket és elhelyezkedetteket ezért tanulságos megkérdezni.

Ez ugyan látszólag már nem dolga a felsőoktatási intézménynek, hiszen az oktatók és az adminisztrátorok felelőssége intézményük falainál véget ér. Ahol és amikor a felsőoktatási intézmény egyúttal kényszerűen munkaerő-irányítással is foglalkozik, ott hivatalból is kapcsolatban kell állnia a munkaadókkal, valamint a munkavállalókkal. Ilyen helyzet volt Magyarországon (és más, régióbeli országokban) az 1950-ers években. Ahol azonban ilyen nincs, ott a felsőoktatási intézménynek külön ún. intézményi kutatások keretében kell megkeresnie egykori végzettjeit, és tájékozódnia tapasztalataikról. Alább néhány ilyen vizsgálatot említünk a hazai választékból.

Az 1960-as években újra szerveződő szociológia – és benne a felsőoktatási kutatások – első ilyen vizsgálatát *Szesztay András* végezte a Veszprémi Egyetemen (veszprémi Vegyipari Egyetem). Többek közt megállapította, hogy “A modern mérnök tudós... Éppen a tudósi habitus különbözteti meg leginkább a technikusi tipustól. Az egyetemen és az egyetem után szövött személyes kapcsolatoknak roppant horderejük van a továbbképzésben és az alkotó értelmiségi munkában.” (*Szesztay*1967, 218-19)

Szesztay vizsgálatához hasonlóan más pályakezdő értelmiségieket is visszatérően megkérdeztek a hazai felsőoktatási kutatások keretében. *Buda András* olyan műszaki hallgatókat keresett meg, akik a tanárképzésbe jelentkeztek. Azt kérdezte tőlük, hogy miért választották ezt a pályát, és választának-e még egyszer. “A többség nem bánta meg, hogy a műszaki tanár pályát választotta, többen azonban úgy gondolták, hogy inkább egyetemre kellett volna jelentkezniük. Néhányan viszont úgy érzik, hogy szakközépiskolájuk miatt kényszerpályán mozogtak. Ha tehetnék, akkor ők inkább a 8. osztály utáni döntésüket változtatnák meg. Elhelyezkedési esélyeiket egyébként jónak tartják..., ennek elsődleges feltétele a nyelvtudás.” (*Buda* 2002, 299).

Az ilyen és hasonló vizsgálatok visszatérően azt mutatják, hogy

- a felsőoktatási intézmény nem közvetlen munkába állásra készít föl; kilépés és beilleszkedés között hosszabb-rövidebb betanulási időszak húzódik (s nem mindegy, hogy hol);
- a felsőoktatási intézmény hatásába föltétlenül bele kell számítani azt a szociális tőkét is, amelyre a hallgató a campuson (az intézményben) tesz szert; ez a “tőke” azonban majd csak később, már a beilleszkedés után jóval kezd el “kamatozni”;
- a felsőoktatási intézményen keresztül vezet az út nemcsak a munka világába, hanem az otthont jelentő társadalomba; nemcsak a munka világába segít beilleszkedni a felsőoktatás, hanem a társadalomba is (s ez utóbbi a fontosabb).

Ahhoz azonban, hogy valamennyire is reprezentatív képet kapjunk a beilleszkedésről a munka világába, túl kell lépnünk egy-egy intézmény vagy egy-egy foglalkozás vizsgálatán. A következőkben két ilyen kutatás tanulságait foglaljuk össze.

A CAREERS vizsgálat. A CAREERS vizsgálatot 1999-ben végezték 11 EU és csatlakozó ország, valamint Japán összesen 40 ezer fiatalja körében, akik négy évvel a vizsgálat előtt fejezték be felsőfokú tanulmányaikat. A gazdag anyag azóta számos kiadványban napvilágot látott, és hozzájárult ahhoz, hogy többet tudjunk az európai felsőoktatás társadalmi és gazdasági hatásairól. Itt csupán néhány jellegzetes megállapítását ismertetjük a munkahellyel való elégedettség köréből.

- A legfontosabb megállapítás szerint – amelyet az Eurostat adatai is egyértelműen megerősítenek (1. ábra) – a magasabb iskolázottsággal könnyebb elhelyezkedni. Ez egyértelműen a felsőoktatást jelenti, sőt a legtöbb országban ezen belül az egyetemi végzettséget (néhány kivétellel, de hogy melyik fokozat pontosan mit takar, azt mindig tüzetesebben kell megvizsgálni).

1. ábra: Munkanélküliség iskolázottság szerint

- A férfiak gyorsabban helyezkednek el, és kevesebben maradnak közülük munka nélkül, mint a nők (1. táblázat). A munkanélküliségi arány persze különbözik országonként, de a tendencia markáns és egyértelmű. (Hogy mit jelent munka nélkül lenni, azt további vizsgálatok tárják csak föl.)

1. táblázat: A CAREERS vizsgálatból, 1999

- A kérdezettek mintegy ötöde tartja megfelelőnek a végzettsége szintjét (2. táblázat). Munkájukkal közepesen elégedettek (ötfokú skálán 3,7 pont).

2. táblázat: A CAREERS vizsgálatból

- Ezt az elégedettséget főként három tényező okozta: a munka érdekessége, az, hogy illik a végzettséghez, és hogy jól jövedelmez; ezek közül a munka érdekessége látszott legfontosabbnak. Azok csalódtak leginkább, akik túlképzetteknek találták magukat (akár végzettségük szintjét, akár az elsajátítottakat tekintve); valamint azok, akik nagy jövedelemre számítottak.

A CAREERS vizsgálat tanulsága alátámasztja a fent mondottakat. Az átlépés a munka világába akkor sikeres, ha a képzettségi irányának megfelelő, érdekes tevékenységet talál valaki, és ott anyagilag is megbecsülik. Az átlépés pedig akkor sikertelen, ha a képzettségének szintje nem megfelelő, ha ahhoz a munkához, amit végez, más (kevesebb) kompetenciák kellett volna, és /vagy ha csalódik a jövedelmében, amit pedig elvárt. A munka világára akkor készültünk jól föl, ha alkalmazható tudást szereztünk. De csak akkor maradhatunk tartósan bent, ha a lehető legmagasabb végzettségünk van.

A FIDÉV kutatás. A FIDÉV (fiatal diplomások életpálya vizsgálata) kutatás 35 magyarországi felsőoktatási intézmény 27 ezer végzettje körében folyt (közülük mintegy 6 ezren válaszoltak a kérdésekre). A 2001-es vizsgálatban azokat keresték meg, akik 1999-ben végeztek. Azt kérdezték tőlük, hogy elhelyezkedtek-e, hol és milyen feltételekkel helyezkedtek el, és tanulnak-e tovább. Az alábbi eredményeket kapták.

- A válaszolók több mint 80 százaléka “foglalkoztatott” (azaz elhelyezkedett, állásban van). Legnagyobb arányban az oktatásügyben, és ehhez hasonló arányban az iparban helyezkedtek el. 10 százaléknál vagy ennél is kevesebb arányban dolgoznak (egyenként) szolgáltatásban, közigazgatásban, valamint a szociális és egészségügyi szférában.
- Ennek a fordítottjaként legtöbben vannak állásban azok közül, akik szociális és egészségügyi, valamint igazgatási végzettséget szereztek. Hozzájuk képest aránylag

kevesebben helyezkedtek el műszaki, természettudományi és pedagógus végzettséggel. Csaknem mind vezető, önálló értelmiségi vagy felsőfokú alkalmazotti munkakörbe kerültek. Minél magasabb a végzettségük, annál inkább egybevág vele az, amit konkrétan csinálnak (vagyis a diplomás életpályákon az elhelyezkedés még mindig egyértelmű).

- Nem az számított az elhelyezkedésnél, hogy mennyit fizettek a diplomájukért (hogy mibe került a végzeteknek az a diploma), hanem hogy hol, melyik intézményben szerezték meg. Ennek megfelelően kiváló elhelyezkedést biztosított állami és magánintézmény diplomája éppúgy, mint ahogy nehezebben lehetett elhelyezkedni más állami, illetve magánintézményben szerzett diplomával.

Föltételezhetjük, hogy itt nem is annyira a diploma ún. "minősége" számít. Sopkkal inkább azok a kapcsolatok, amelyeket az intézményben a hallgatók megszerezhetnek. Vagy még pontosabban: a kapcsolatok, amelyeket az intézmények oktatói (és menedzserei) ápolnak a munka világának különböző szintű vezetőivel és menedzsereivel. Ezeket a kapcsolatokat adják tovább a hallgatóknak, akik aztán ezeknek a kapcsolatoknak a segítségével kezdik a saját, személyre szóló szociális tőkéjüket gyűjteni.

- A fenti megállapítást két érdekes megfigyelés még valószínűsíti. Az egyik: aki rendszeresen dolgozott már főiskolai-egyetemi éve alatt is, az könnyebben helyezkedett el (a válaszolók mintegy harmada dolgozott rendszeresen). A másik: az elhelyezkedettek több mint fele továbbtanul (kiegészítő szakismeret, specializáció, nyelvtanulás, új szakképzettség, személyes érdeklődés).

A tanulás melletti munka, illetve a munka melletti tanulás nemcsak a "kompetenciák" megszerzésére irányul (gyakorlatok, betanítás), mint ahogy nem is csak a munka világának kultúráját tanuljuk meg, illetve fejlesztjük tovább a felsőoktatás már elsajátított kultúráját. Legalább ennyire fontos, hogy folyamatosan kapcsolatokat építsünk; azaz növeljük az ún. szociális tőkénket.

A FIDÉV kutatás eredményei alapján a kapcsolati tőke fontosságára következtethetünk. E kapcsolatok könnyítik meg – munkanélküliség esetén tehetik egyáltalán lehetővé – az átlépést a munka világába. Hol szerezzük meg ezeket a kapcsolatokat? Részben családi-társadalmi háttérünk révén, részben pedig magában a felsőoktatásban. Amikor a felsőoktatás általános, értelmiségképző funkciójáról beszélünk, e kapcsolatok megszerzéséről is beszélünk. A közös kultúra és ez a szociális tőke segíti az egykori hallgatót, hogy sikeresen lépjen át a campusról a munka világába, illetve hogy beilleszkedjék abba a társadalomba, amelyben élni szándékozik.

A tőkefajtákról részletesebben szoltunk a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatban (lásd a reformvitákról szóló fejezetet).

*

Sok szó esett már arról, hogy hogyan látják a felsőoktatást a munkaadók; aránylag kevesebb arról, hogy hogyan látják a felsőoktatást és a munkaerő-piacot az először munkába állók. Ebből a szempontból nézve ma a felsőoktatásban négyféle dolgot lehet megtanulni: szakmát (szakképzés), a diplomás életpályához szükséges tudást (tanár, jogász, orvos, mérnök, közgazdász stb. képzés); a tudományos kutatás alapjait (posztgraduális és doktori képzés), valamint a diplomás (értelmiségi) léthez szükséges kultúrát (értelmiségképzés).

Az "ideáltipikus" hallgató vagy az egyiket tanulja, vagy a másikat, esetleg összekapcsolja őket, ha szükséges. Legalábbis ezt várja el tőle az oktató és az adminisztráció. A valóságos

hallgató azonban igyekszik összekapcsolni a legkülönbözőbb tanulmányi utakat. Az ismertetett kutatások szerint pedig még a munka világával is összekapcsolja őket (ki- és belépések a munka világába).

Aki ezt kezdettől rendszeresen teszi, annak általában jobban sikerül átlépni és beilleszkedni a munka világába. Ennek részben az az oka, hogy tapasztalatokat szerez ennek a világnak a kultúrájából, és ezzel – campuson töltött éveit alatt – egyszerre két kultúrában, a felsőoktatás és a munka világának kultúrájában is járatossá válik. E jártasság nem elhanyagolható eleme az a szociális tőke, amelyre az ember – családi kapcsolatairól révén, felsőoktatási tanulmányai során – szert tesz. A sikeres munkába lépéshez minél konkrétabb és naprakészebb képzésre van szükség. A sikeres munkában maradáshoz azonban minél hosszabb ideig tartó általános képzéssel lehet csak biztosítani. Ez jelenti egyben a bevezetést is abba a társadalomba, amelyben a hallgató élni akar.

Hivatkozások

- Bojda B ed 2002 Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Buda A 2002 “Pályaválasztás?” In: Bojda 2002, 291-310
- FIDÉV 2001 “Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.” Budapest: BKÁE
- Kozma T 2002 Regionális egyetem. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Moura Castro C, Levy D 2000 Myth, Reality and Reform. Washington DC: Inter-American Development Bank
- Polónyi I 2002 Az oktatás gazdaságtana. Budapest: Osiris
- Szabó Cs 1998 “Egyetem és munkaerő-piac” Magyar Felsőoktatás 8, 2: 42-45, 3: 42-43
- Szesztay A 1967 Veszprémben végeztek. Budapest, Veszprém: MTA Szociológiai Kutató Csoportja

Ajánlott irodalom

- Carnoy M 2002 “Oktatás és munkaerő-piac.” In: Kozma T, Illés P eds 2002 Felnőttképzés és gazdaság. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 266-87
- Fábrí Gy 2001 “A felsőoktatás munkaerőpiaci visszajelzései: a kutatások tükrében.” Magyar felsőoktatás 11. 3. 33-35.
- Fields G S 2002 “Oktatási expanzió és a munkaerő-piac.” In: Kozma T, Illés P eds 2002 Felnőttképzés és gazdaság. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 240-53
- Liskó I ed 1993 “Munkanélküliség és oktatás.” Educatio 2, 1: 1-170 (tematikus szám)
- Polónyi I, Tímár J 2001 Tudásgyár vagy papírgyár? Budapest: Új Mandátum
- Rosen S 2002 “Információ a munkáról és az oktatásról.” In: Kozma T, Illés P eds 2002 Felnőttképzés és gazdaság. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 254-65
- Zachár L 1997 Korszerű munkavállalói tulajdonságok, álláskeresési technikák. Budapest: Műszaki Egyetem

Az előző fejezetben a munka világába lépésről beszéltünk. Sikere, mondtuk, nemcsak azon múlik, hogy mit tanultunk a főiskolán vagy egyetemen. Legalább ennyire fontos az is, hogy mennyire ismerjük – a campusé mellett – a munka világát, milyen kapcsolataink vannak, mekkora tehát az ún. szociális tőkénk. Kettős kultúrában élünk, a campuséban és a munka világában.

Munkaadók, munkaerő-piac, a munka világa – mindez azonban nem valahol távol lebeg fölöttünk, az ideák világában. Itt van körülöttünk, azon a vidéken, ahonnan a felsőoktatásba főlveteliztünk, ahová hazamegyünk, ahol munkát találunk amellelt, hogy a felsőoktatásban tanulunk. A munka világa (munkaerő-piac) amúgy csupán metafora. Valóság itt és most lesz belőle: azon a helyen, amelyen lakunk és tanulunk. Így lesz a campuslétből is, a munka világából is térhez és időhöz kötött kötött valóság; így lesz belőlük regionális kérdés.

Ebben a fejezetben a felsőoktatási intézmény és környéke kölcsönhatásairól beszélünk. Azt a gondolatmenetet folytatjuk, amelyet *A felsőoktatás szervezete* c. fejezetben kezdtünk el. Együttal megismerkedünk a felsőoktatás regionális elemzésével is.

A felsőoktatás regionális kutatása sajátos szemléletmód, amely a felsőoktatási intézményt és régióját együtt, egységként fogja föl (az intézmény a régió “szülőtte”, illetve maga a régió az intézmény hatására fejlődik). Az intézményt a régióban élők tanulási, képzési stb. szükséglete hívja életre; az intézmény pedig betölti a régiókban élők társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai szükségleteit. A felsőoktatás regionális kutatása határterület társadalomföldrajz, szociálökológia és oktatáskutatás között, amelyet oktatásökológiának is nevezünk. Jellegzetes produktumai azok a kartografikus (térképes) ábrázolások, amelyek közül alább néhányat mi is bemutatunk.

A felsőoktatás regionális kutatását az 1960-as években a (már említett) közös főiskolák tervezésekor használták föl a politikai döntéshozók. A magyarországi szakirodalomban *Zibolen Endre* kezdeményezte. Első meghatározó produktumai *Nemes-Nagy József* nevéhez fűződnek.

Regionális felsőoktatási kutatások ma (2003/04) is folynak többek között a budapesti Felsőoktatási Kutatóintézetben (az egykori Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, majd Oktatáskutató Intézet utóda), valamint a pécsi és a debreceni tudományegyetemeken (pl. *Regionális egyetem* projekt).

Az intézmény és környéke

A kötelező képzés után. A kötelező képzésből kilépve az alábbiakat állapíthatjuk meg a mai Magyarországon (különösen az ún. stagnáló térségeiben):

- a munkavállalók pozíciói gyöngültek, érdekképviseleti szervezeteik alkalmatlanoknak bizonyultak egy globalizálódó piacgazdaságban
- tömegessé vált a pályakezdő munkanélküliség, illetve ennek elkerülésére az iskolarendszerben való maradás a kötelező képzés után
- az iskolai keretek között a fiatalok ún. “tudás- és szakma-felhalmozást” folytatnak, vagyis igyekeznek a munkavállaláshoz megfelelő kiegészítő szakmai ismereteket szerezni.

Ebben a helyzetben a kötelező oktatás utáni intézmények fölértékelődnek. Mert

- meghosszabbítható bennük a tanulással eltöltött idő (önvédelem a pályakezdő munkanélküliséggel szemben),
- kiegészítő szakmai ismeretek szerezhetők ebben az időben (sikereesebb elhelyezkedés)
- kielégíthető a továbbtanulás iránti igény is (kredencializmus)

- igényesebb életvitelt biztosít

Exkluzív, inkluzív. Ezeknek az igényeknek a kielégítésére az 1990-es években sokféle intézmény szerveződött, különösen is a felsőoktatás hagyományos központjaiban. E félfelsőfokú intézmények különféle szervezeti modelljei jól ismertek a hazai oktatástörténetből (egyházi intézmények, kitűnőek iskolái, tehetségmentő szervezetek, elit és népi kollégiumok stb.) Alapvetően két fajtát különböztethetünk meg.

- Az exkluzív intézmények arra szolgálnak, hogy a bekerülőt kiemeljék társadalmi környezetéből, és új társadalmi pozícióra (az ennek megfelelő szerepekre) készítsék föl. Ma is ilyen átzsilipelő funkciója van azoknak az intézményeknek, amelyek segítségével a gazdaságot élénkíteni, a helyi társadalmat fölzárkóztatni stb. akarják. Az exkluzív intézmények zártak és kívülről irányítják őket. Rendszerint felülről kezdődő modernizálás termékei. Küldetésüket (“szolgáltatukat”) hangsúlyozzák.
- Az inkluzív intézmények fórumot biztosítanak a helyi (regionális) közéletnek, bekapcsolódást nyújtanak azoknak, akik földrajzi-társadalmi peremhelyzetük miatt egyébként nem tudnának részt venni a nyilvánosságban. Klasszikusan ilyen funkciót töltenek be pl a piacok, újabban ilyen funkciót is fölvesznek a bevásárló központok. Az inkluzív intézmények nyitottak és autonómiára hajlamosak. Általában alulról kezdődő, tömegessé váló társadalmi változások eredményei. Szolgáltatásokat kínálnak, és szervezői szerepüket manifesztálják.

A történelemből ismert intézményeink jórészt exkluzivak - még ha házon belül önkormányzatiak tudtak is lenni, maradni -; a kívülről és felülről kezdeményezett társadalmi transzformációk eszközei vagy eredményei. A gazdasági fejlődés és a társadalmi átalakulás meggyorsítására és meghatározott irányba terelésére szolgáltak. Azok váltak azonban életképpé – vagyis maradtak fenn tartósan, csináltak történelmet -, amelyek rátaláltak valamilyen rejtett, de valóságos tömegigényre is. A történelem tanulsága szerint a sikeres intézmények szervezői tudatos célt (célokat) követtek – de küldetésük során hagyták magukat “a valóságtól” (vagyis a résztvevők igényeitől) vezetni. A siker a kettő – a társadalmi átalakítás és a társadalmi nyilvánosság – kombinálásában rejlik.

Ezt a kettősséget hordozzák és fejezik ki a korábban ismertetett felsőoktatási funkciók. Az intézmény “küldetéseiként” (manifeszt funkciók) elsősorban a tudósképzést, illetve a professzionális pályákra fölkészítést szokás hangsúlyozni. Látens funkciókként azonban továbbiak is megvalósulnak: az értelmiségképzés csakúgy, mint a fölkészítés a munkába állásra. E funkciók együttesen – ezek kedvező helyi kombinációja – biztosítja az intézmény tartós továbbélését az adott (helyi) társadalomban.

A felsőoktatás térszerkezete

Képzési igények. Az alábbiakban a rendelkezésre álló statisztikai adatokkal és eszközökkel vizsgáljuk a harmadfokú képzési igények térszerkezetét. Nem áll módunkban minden felsőoktatási funkció iránti igényt megvizsgálni, illetve valószínűsíteni. A következőkben főként az értelmiségképzés iránti igények várható térszerkezetét vázoljuk föl.

A képzési igények térszerkezetén azoknak a területi elhelyezkedését, megtalálhatóságát értjük, akik föltehetően ilyen képzésben vennének részt.

Az elemzés számára a következő felsőoktatási funkciókat különítettük el: tudományos, professzionális, értelmiségi, szakmai. Ezeket az előző fejezetben részletesebben ismertettük.

Korábbi eredmények. Egy korábbi vizsgálat sorozatban (1982-85) megvizsgálták a professzionális képzés iránti igények térszerkezetének várható alakulását. A következőket állapították meg (Kozma 1987).

- Észak-magyarországi régió: a műszaki egyetem szűken szakosított, szükséges további képzési irányok telepítése. A jogászképzés már megindult, de a tanárképzés még szétdarabolt (Eger, Sárospatak). A régióknak ún. policentrikus intézményfejlesztést javasoltunk, amely a régió valamennyi felsőoktatási intézményét egyszerre erősíti.
- Észak-alföldi régió: a növekedés főként négy szakmai irányban látszott szükségesnek: műszaki, egészségügyi, közgazdasági, tudományos-művészeti (más diplomások arányának szinten tartásával, illetve szerény mértékű növelésével). Ún. monocentrikus intézményfejlesztést ajánlottunk.
- Dél-alföldi régió: az agrárképzés (esetleg az élettudományi kutatások) egyetemi kapcsolatainak kiépítését, valamint a pedagógusképzés egyetemi integrációját ajánlották. Fölvetettük a műszaki képzés egyetemi integrációját is (különös tekintettel a számítástechnikára).
- Dél-dunántúli régió: A mérnök, valamint a közgazdász képzés fejlesztését ajánlották, és fölvetettük a tudományos és művész értelmiség számának enyhe növelését. Olyan szervezési megoldásokat kezdeményeztünk, amelyek a régióban elérhető intézményeket (beleértve akadémiai kutatóhelyet is) érdekeltté tehetik az egyetemi társulásban.
- Észak-dunántúli régió: pótlandónak találták az egészségügyi felsőoktatást, valamint a jogászképzést (eredetileg Pápán) és a közgazdász képzést. Javasolták egy tudományegyetem kifejlesztését a régióban megtalálható valamelyik szakegyetem bázisán. A felsőoktatás fejlesztésére ebben a régióban tipikusan (számos kis létszámú felsőoktatási intézmény) az ún. policentrikus fejlesztést kínálták föl.

Az eltelt mintegy két évtized indokolja, hogy az akkori előrejelzések bevalását (megvalósíthatóságát) megvizsgáljuk, illetve módosítsuk őket. Alább tehát bemutatunk néhány területi vizsgálatot. Ezek az 1990-es években megváltozott képzési igények alakulását követik.

Mutatók. Az értelmiségképzés iránti igényeket az empirikus vizsgálatokban többféleképp is jellemzik. Felsőfokú – vagy akár csak félfelsőfokú - képzések iránt ott van igazi igény, ahol viszonylag magas az érettségizettek aránya. Ezt a hipotézist úgy “méri”, hogy a középfokú végzettségűek valamilyen mutatóját a népesség valamilyen korcsoportjára vetítik.

Egy vizsgálatban kísérletképpen az alábbi mutatókat alakították ki:

- a legalább középfokú végzettségűek aránya a 18 éven felüli népességben
- a gimnáziumi tanulók aránya a 14-17 éves korú népességben
- az érettségit adó középiskolába járók aránya a 14-17 éves korú népességben

Az ilyen “mérés” persze csupán igen elnagyolt képet adhat az igényekről (nem beszélve azok várható és ki nem számítható változásairól). Arra azonban mindenképp alkalmas, hogy föl hívja a figyelmünket olyan tendenciákra és olyan térségekre, amelyeket azután közelebbi vizsgálatnak kell majd alávetnünk. Statisztikailag úgy is mondhatnánk, hogy ezeken a

helyeken nem zárható ki a harmadfokú képzések iránti igények megjelenése, vagyis az ilyen képzések iránti kereslet, keresletnövekedés.

Igények. A harmadfokú képzések iránti (várható) igények térszerkezetét megyei, valamint kistérségi bontásban is ábrázoltuk. Eredményeinket térképeken mutatjuk be.

1. térkép: A középiskolai (gimnáziumi és szakközépiskolai) tanulók aránya a 14-17 éves korcsoporthoz viszonyítva megyénként, 2000

Szerk. Híves Tamás. Forrás: Oktatási Minisztérium

Az 1. térképen az igények megyei eloszlását ábrázoltuk. Ezzel kapcsolatban a következőket állapíthatjuk meg:

- Szembeötlő, hogy Budapesten igen magas, Pest megyében ezzel szemben országosan is a legalacsonyabb a középiskolában tanulók aránya (a fővárosi intézmények elszívó hatása).
- A fővárost megközelítő a középiskolában tanulók aránya Csongrád, Heves, Győr-Sopron, illetve Zala megyékben (ami részben megfelel konvencionális tudásunknak, részben azonban ellentmond neki: értjük Csongrád vagy Győr-Sopron megyét, viszont Zala vagy Heves megye "helyezése" további magyarázatra szorul)
- Meglehetősen látványos a Tiszántúl-Dunántúl különbség (csak a Dunántúl peremén elhelyezkedő megyékben találjuk azt a tanulói arányt, amely a Tiszántúl csaknem valamennyi megyéjére jellemző).

2. térkép: Az 1000 lakosra jutó nappali tagozatos hallgatók száma megyénként, 2000

Szerk. Híves Tamás. Forrás: Oktatási Minisztérium

A 2. térképen az 1000 lakosra jutó felsőoktatási hallgatók számát ábrázoltuk megyénként (a felsőoktatási statisztikában nemzetközileg megszokott mutató). Az 1.-2. térképet egybevetve a következőket figyelhetjük meg:

- Csongrád és Győr-Sopron megyékben magas a középiskolai tanulók és a felsőoktatási hallgatók aránya is (természetesnek látszik)
- Hajdú-Biharban – a felsőoktatási hallgatók arányához képest – alacsonyabb a középiskolába járók aránya (ami vagy azt jelenti, hogy az ottani felsőoktatásnak még van tartaléka – lásd alább; vagy pedig azt, hogy az ottani felsőoktatásnak nemcsak regionális szerepköre van, mint a többieknek)
- Hevesben alacsonyabb a hallgatók aránya, mint amit a középiskolások aránya alapján várnánk (kifejezetten alacsony felsőoktatási arányok)
- Zalában pedig – meglepetésszerűen – kifejezetten alacsony a felsőoktatási hallgatók aránya, miközben kifejezetten magas a középiskolába járóké (felsőoktatásban hiányos térség)

3. térkép: A legalább középfokú végzettségű 18 éven felüli népesség aránya kistérségenként, 1990

4. Gimnáziumi tanulók és a 14-17 évesek aránya kistérségenként, 2000

5. Érettségit adó intézménybe járó tanulók és a 14-17 évesek aránya kistérségenként, 2000

Szerk. Híves Tamás. Forrás: Oktatási Minisztérium

A 4.-5. térképek segítenek a várakozástól eltérő megfigyelések értelmezésében. Megfigyelhetjük, hogy

- az érettségit adó középfokú intézmények mennyire egyenlőtlenül vannak terítve országosan (ez különösen is látszik, ha a gimnáziumi tanulók arányával vetjük egybe).
- az Alföld északi térségeiben a gimnáziumi képzés dominál (nincs országosan kiemelkedő arányú szakképzésbe járó tanuló itt)
- de hasonló a helyzet Zala megye kistérségeiben (a magas érettségüző arányt a gimnáziumba járók jelentik)
- míg viszont a többi kiemelkedő hallgatói arányú megye térségeiben van egy-két kimondottan szakképző centrum is

A 3., 4. és az 5. térképek összevetve képet adnak az elmúlt tíz év demográfiai változásainak tendenciáiról. A szakképző centrumok révén is bizonyos városok kiemelkednek a többiek közül, majd statisztikai hatásuk lassan (egy évtized) alatt “szétterül”. (Ez képet ad a humán erőforrás térszerkezetének várható alakulásáról.

Végül az 5. térkép azt mutatja meg, hogy milyen is a harmadfokú képzések irányi igények térszerkezete.

- A kistérségek mintegy tizede otthont ad, vonzza a tanulókat (itt a tanulók aránya több, mint az ott lakó megfelelő korúak 100 százaléka);
- ami azzal jár, hogy a szomszédos kistérségek számára is egyfajta vonzasközpontként jelennek meg (legalábbis ami az iskolázást illeti);
- figyelmet keltenek azonban azok a kistérségek, amely nemcsak kiemelkednek a tanulói arányok tekintetében, hanem további, ugyancsak kiemelkedő tanulói arányú kistérségek is kapcsolódnak hozzájuk;
- végül azok a kistérségek érdemelnek különös figyelmet, amelyekben az érettségiző tanulók aránya a legalacsonyabb, és amelyek hasonló kistérségekkel összefüggő kistérségeket alkotnak. Ezek jelenleg a középfokú oktatás deficitese kistérségei, amelyek a harmadfokú képzés szempontjából is kérdésekké válnak.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a képzés iránt várhatóan ott sűrűsödnek az igények, ahol a lakosságban viszonylag magas az érettségizők aránya, viszonylag alacsony a felsőoktatásba járók aránya, és több, hasonló ilyen mutatóval jellemzett kistérség összefüggő kistérséget alkot.

A harmadfokú képzési igények kielégítése. Ezeket a képzési igényeket Magyarországon elsősorban az állami felsőoktatás hálózata elégíti ki.

6. térkép

A 6. térképen ezt a hálózatot ábrázoltuk. Megállapítjuk, hogy

- ma rendszerint megyénként két intézmény található
- az ország középső és keleti felének az intézményhálózata sűrűbb, mint az észak-nyugati területeké,
- intézményekkel erőteljesen vannak ellátva a fővárostól távolabbra eső területek
- miközben a fővároshoz közelebb eső térségek intézményi ellátottsága gyöngébb

7. térkép

A 7. térképen az ország ún. innovációs zónái találhatók. A térkép jól mutatja, hogy az innovációk jelentős mértékben ma is egy képzeletbeli délnyugat-északkeleti tengelytől északra sűrűsödnek az országban (szektorális terjedés - aminek települési, közlekedési, infrastrukturális stb okai vannak). Az ország délkeleti térségei ezzel szemben ma is innovációhiányos régióknak számítanak. Különösen is érvényes ez a megállapítás a határmenti zónára (kivéve az Ausztriával határos térségeket). A délkeleti régióban az innováció csak foltokban jelenik meg, vagy még úgy sem.

A 7. és a (korábbi) 5. térképet egybevetve az a megfigyelésünk, hogy

- az ország innovációhiányos szektorait jelentős mértékben alkotják azok a térségek, amelyekben az érettségizők aránya alacsony;
- az innovációs zónákat ki lehet rakni olyan térségekből, amelyekben egyúttal magas az érettségizők aránya is;
- a Tiszántúli kistérségei azonban eltérnek ettől (innovációhiányos szektorok, miközben számos térségben az érettségizők aránya magas).

Ezekben az innovációhiányos régiókban hagyományos felsőoktatási intézményeket találunk. Ezek elégítik ki a harmadfokú képzési igényeket. Új képzési intézmények telepítésével az innovációk megalapozhatók és gyorsíthatók. A következőkben egy ilyen esetet közelebbről is megvizsgálunk.

A regionális egyetem

At Észak-Alföld esete. Az Észak-Alföld klasszikusan olyan régió, amelyben az érettségizők aránya közepes vagy magasabb; egyúttal az érettségizés szempontjából legalacsonyabb arányú térségek ékelődnek be. Két nagy felsőoktatási intézmény elégíti ki a továbbtanulási igényeket, miközben kistérségek találhatók harmadfokú képzési ellátottság nélkül. A régió egésze innovációhiányos (innovációs szektor csak Debrecen környékén mutatható ki)

Az Észak-Alföld a Tisza-Kárpátok Eurorégió része, az egyetem Debrecenben pedig része egy nemzetközi egyetemi szövetségnek (ACRU – *Association of Carpathian Region Universities*). Tradicionális összefüggéseit és határon átnyúló kapcsolatait tekintve az Észak-Alföld része egy határközi régióknak is, amelyet Északon a Tisza, illetve a Kárpátok, Dél-Kelet felé pedig a Bihari-hegység határol. Az itt kialakult oktatási kapcsolatok mögött hagyományként az I. világháború előtti református egyházi igazgatás áll (ez az egyházi igazgatás a II. József által kezdeményezett nagyváradi igazgatási kerületre tekint vissza). Ezt a régiót részletesen ismerteti publikációiban *Süli-Zakar István*.

Hasonló eurorégiók még találhatók ebben a kárpáti térségben. A Fehér-Kárpátok Eurorégiót pl. *Carmin és mtsai* mutatták be.

Regionális szerepkörök. Hogyan elégíthetők ki a harmadfokú képzés iránti igények, ha csupán néhány, bár nagy méretű felsőoktatási intézmény áll rendelkezésre?

Teperics Károly vizsgálatai szerint például a Debreceni Egyetem vonzáskörzete az Észak-Alföldre terjed ki (egybeesik a régió határaival), míg más felsőoktatási intézmények vonzáskörzete szétterjed az országban. A Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzete a régió északkeleti részére terjed, míg más főiskolák vonzáskörzete országosan szétterjed. Az Észak-Alföld e két fő felsőoktatási intézménye tehát regionális szerepkörű. Elsősorban az Észak-Alföld hallgatói igényeit szolgálják ki. Országos szerepet ezzel szemben kivételesen (csak bizonyos területeken) töltenek be.

Mindkét esetben valódi regionális szerepkörű intézményekkel állunk szemben. Működésüket elemezve a regionális harmadfokú képzés sajátos változatát, modelljét találjuk meg. A modellt az alábbiak jellemzik

- Külső kapcsolataik zömmel a régióra irányulnak, annak határát – az ország belseje felé – csak kivételesen lépik át.
- Erőteljes határon átnyúló kapcsolataik vannak; ebből a szempontból úgy működnek, mintha egy más régió belül lehetne csak értelmezni őket.
- A Nyíregyházi Főiskola kihelyezett tagozatot létesített az ukrainai Beregszászon. Ez volt az alapja a mai Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskolának (funkciójában az egykori munkácsi tanítóképző utóda).
- A Debreceni Egyetem hozzájárult a Partiumi Keresztény Egyetem szakjainak akkreditálásához (Sulyok István Református Főiskola, funkcióját tekintve a bihari térség harmadfokú képzésének része).
- Hallgatóik túlnyomórészt az észak-alföldi régióban helyezkednek el, állnak munkába.
- Az ország innovációhiányos régiójában működnek

A regionális egyetem hallgatósága. A hallgatóság társadalmi összetétele és a szubkultúra, amelyet megjelenítenek, az intézmények regionális kötöttségét tükrözi. Érdeemes megismerni ezzel is, hogy képet alkothassunk a regionális egyetem várható közönségéről.

A Nyíregyházi Főiskola hallgatósága – társadalmi háttérét tekintve – olyan fiatal nő, aki közé- vagy felsőfokú végzett közalkalmazott (vállalkozó) apától és középiskolát végzett közalkalmazotti anyától származik (lehetnek esetleg inaktívak is már). (Bojda 2002). Tekintetbe véve a régió helyezését az innováció magyarországi terjedésében, ezt a képet reálisnak és jellemzőnek tarthatjuk.

A hallgatói aspirációk vizsgálata (Torkos 2002) ugyancsak jellemző eredménnyel zárult. Kiderült, hogy

- mintegy a felüknek még nincs semmiféle munkatapasztalata
- jelentős arányban (de mégis a kisebbségük) a közoktatásban kíván elhelyezkedni, vagy valamilyen kapcsolódó területen (a további pályaaorientációk: adminisztráció, marketing, forgalmazás; kutatás-tervezés; irányítás-vezetés)
- kétharmaduk pedig azzal számol, hogy munkanélküli lesz

Korábbi vizsgálatokkal egybevetve – amelyeket viszont a Debreceni Egyetem hallgatói körében végeztek - az derült ki, hogy a főiskolások több munkatapasztalattal kerülnek az intézménybe, illetve vágnak bele az Életbe, mint az egyetemisták (a bölcsész hallgatók csak mintegy harmadának volt előző munkatapasztalat). Talán innen is ered, hogy sokan számítanak a pályakezdő munkanélküliségre. Ugyanakkor a leendő foglalkozások megválasztásában sokkal inkább maradnak meg annál, amivel a főiskolára kerültek.

Életpályák. A hallgatóság körében a képzés hosszú idején keresztül (négy-öt év vagy több) meghatározók azok a lehetőségek, amelyeket a regionális egyetem /főiskola induláskor föl kínál nekik (tudományos, professzionális, illetve értelmiségi képzés – ez utóbbi a hazai egyetemeken szintén professzionális irányba, ti. a tanárképzés felé visz). Többségük munkatapasztalatok nélkül, mintegy a továbbtanulási hullám hátán érkezik az intézménybe. Bár sokan számolnak eleve a diplomás munkanélküliséggel (a főiskolások inkább, mint az egyetemisták), tenni csak keveset próbálnak ezellen. Ennek persze részben az is az oka, hogy menet közben nincs közvetlen érintkezésük a munka világával, illetve hogy nem állnak rendelkezésükre alternatív képzési kínálatok (rövid ciklusú szakmai képzések).

Kínálati piaccal rendelkező képzettségek. A Debreceni Egyetem vonzáskörzetének munkaerő-piaci elemzése (Teperics 2002) szerint ebben a vonzáskörzetben a pedagógusok vannak leginkább állás nélkül (vagy akarnak állást változtatni – szakonként eltérő mértékben). A diplomás munkanélküliek 16 %-a agrármérnök

Piaci egyensúlyban lévő képzettségek. A régió képzésében most leginkább a műszaki jellegű diplomák kereslete és kínálata van egyensúlyban. Kisebb túlkínálat van a természettudományos képzésben végzetekben (fizikus, kémikus), kisebb kereslet kezd viszont kialakulni könnyű- és élelmiszeripari, valamint gépészmérnökök iránt. Ilyen képzést a Debreceni Egyetem nem folytat – hallgatói viszont általában a régióban kívánnak és tudnak is elhelyezkedni.

Keresleti piaccal rendelkező képzettségek. Ebben a régióban jogászok és közgazdászok (gazdasági menedzserek) iránt nagy a kereslet. Ugyancsak keresnek ún. logisztikai szakembereket, humán erőforrás menedzsereket és minőségbiztosítással foglalkozókat. Az informatikai szakemberek iránti kereslet megjelent és emelkedik.

Ezt a képet segít értelmezni, hogy a végzetek rendszerint nem lépnek ki a régióból (a végzetek 45 százaléka pedig egyenesen hazamegy). Ha pedig nem haza, akkor a kistérségi városközpontokban igyekeznek elhelyezkedni. Debrecen vonzása Nyugaton a Tisza vonaláig terjed, Észak felé pedig Heves megyéig és Nógrád északi részéig érkeznek el. A

Dunántúlra vagy Budapestre csak olyanok mennek, akik onnan érkeztek (Budapest), illetve keresett, divatos szakmákban végeztek (Dunántúl).

Az észak-alföldi régió, mint mondtuk, ma is még innovációhiányos terület. Így nemcsak az egyetem tradicionális regionális szerepköre érvényesül, hanem kis mozgás tapasztalható az új egyetemi /főiskolai funkciókban is. A munkanélküliek néhány év alatt inkább a helyi társadalom munkamegosztásába illeszkednek bele, ezért jobbra az általános értelmiségképzést preferálják.

Stratégiák. A vizsgálatok az egyetemi hallgatók közt egy újonnan megjelent, sajátos stratégiát is föltártak. Azok, akik nem kívánnak pályát módosítani az egyetemen – vagyis megmaradnak az eredetileg választott tudományos vagy professzionális képzésnél -, a végzéshez közeledve egyúttal rövid ciklusú képzésekkel (felsőfokú szakképzéssel) is kísérleteznek. A jelenség új, korábbi vizsgálatok még nem mutatták ki. A korábbi vizsgálatok inkább az egyetem tágabb kínálatán belüli hallgatói vándorlásokat dokumentálták.

Egy új hallgatói életstratégiához a következők kellenek

- előzetes, vagy a felsőoktatásban megszerzett munkatapszlatatok
- elkötelezettség az eredeti életpálya (professzionális képzés) iránt (aminek föltétele rendszerint a család által nyújtott szociális és anyagi biztonság)
- rugalmasság, nyitottság és inbformltság az azonnali elhelyezkedésben
- kellő kínálatok a képző intézményben

A regionális egyetem fontossága. Az egyetem (egyetemi központ) előnyben van a főiskolával szemben kínálatának gazdagságával (de nem feltétlenül a rövid ciklusú szakképzésekkel). A főiskola viszont előnyben van az egyetemmel szemben, ami az előzetes élettapasztalatokat jelenti. Mindebből a regionális egyetem funkciója, fontossága is kikövetkeztethető.

Az ilyen intézménynek

- biztosítania kell a tanulmányok iránti hosszú távú elkötelezettséget
- lehetőséget kell teremtenie, hogy az ott töltött idő alatt a fiatal megismerkedjék az elhelyezkedési lehetőségekkel (munkatapszlatatokra tegyen szert a régiójában)
- támogatást kell följánlania az azonnali elhelyezkedéshez (a rövid távú képzések kínálata)
- folyamatos kapcsolatban kell maradnia végzettjeivel a kilépés után (rekurrens képzés)

*

A felsőoktatás regionális fejlesztésére vonatkozó korábbi előrejelzések tehát megbízhatóknak bizonyultak. Számos folyamat alakulását nagy biztonsággal sikerült jelezni, bár a fordulópontokat (pl politikai rendszerváltás és következményei) nem lehetett előre látni (vagy úgy is mondhatjuk, hogy nem sikerült).

A felsőoktatás iránti igények területi alakulása (növekedése, illetve apadása) jórészt egybeesik az innováció regionális terjedésével Magyarországon. Figyelemre méltó kivételek azonban a határmenti övezetek, valamint az alföldi régiók, amelyekben koncentrálódik a tudományos kapacitás, de csak foltszerűen jelenik meg az innováció. Itt magasabbak a továbbtanulási igények is, csakhogy térségileg rendkívül egyenlőtlenül jelentkeznek.

Az e térségekben tanulók egyéni-kisközösségi életstratégiákkal egyelőre ki tudják egyenlíteni az innovációs és felsőoktatási fejlesztés főnti ellentmondásait (rövid és hosszú ciklusú képzések kombinálása).

A harmadfokú képzés különböző modelljeiben rövid ciklusú szakképzéseket és általános értelmiségképzéseket (pl. egyetemi előkészítőket) egyaránt szerveznek. Azok az intézmények életképesek, amelyek a kettőt sikeresen kapcsolják össze.

Megjegyzés

A fejezet tartalmazza a *Regionális egyetem (Kozma 2002a)* c. kiadvány egyes szövegeit.

Hivatkozások

- Bojda B ed 2002 Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Carmin J-A et al 2003 "Leveraging local action." International Sociology 18, 4: 703-25
- Kozma T 1998 Iskola és település. Budapest: Akadémiai
- Kozma T 2002 Regionális egyetem. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Nemes-Nagy J ed 1980 A felsőoktatás területi kapcsolatai. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Süli-Zakar I 1997 "Határon átnyúló kapcsolatok." In: Buda, Kozma 1997, 13-66.
- Szesztay A 1967 Veszprémben végeztek. Budapest, Veszprém: MTA Szociológiai Kutató Csoport
- Teperics K 2002 A Debreceni Egyetem regionális szerepe. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Torkos K 2000 "Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanuláshoz való viszonya kelet-Magyarországon." Kézírt kutatási beszámoló. Budapest: Oktatókutató Intézet könyvtára
- Zibolen E 1972 "A felsőoktatási intézmények területi struktúrája" Kézírt beszámoló. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (Oktatókutató Intézet) könyvtára.

Ajánlott irodalom

- Buda M, Kozma T eds 1997 Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Forray R K, Kozma T ed 1986 Oktatásökológia. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Forray R K, Kozma T 1992 Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai
- Kozma T 2002 Határokon innen, határokon túl. Budapest: Új Mandátum
- Kozma T 2002a Regionális egyetem. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Saad J ed 1994 Egyetem és régió. Budapest: Educatio Kiadó
- Nagy F 1998 Az egyetem és társadalmi környezete. Pécs: JPTE

A negyedik fokozat

A nemzetközi oktatásstatisztika körülbelül tizenöt éve használja a "harmadik fokozat" ('harmadfokú oktatás' vagy 'képzés', angolul: *tertiary education*) kifejezést. Harmadfokú képzésen – a másodfokú képzés mintájára – mindazt értik, ami a kötelező (másodfokú) képzés után végezhető; vagyis aminek az elkezdéséhez, a rendszerbe lépéshez a másodfokú képzés sikeres elvégzése a feltétel. Másodfokú képzés: ez is valami új; hiszen nálunk még "középfokú képzés" gyanánt honosodott meg; a középfokú képzés pedig, természetes módon, az alapfok után következett, azután volt elvégezhető. Alapfok, középfok és felsőfok helyett tehát első, második és harmadik fokozat: vajon mit tükröznek ezek az új kifejezések? Talán nem túlzás, ha megjelenésüket, bevezetésüket az oktatásstatisztikába azzal az expanzióval kötjük össze, amely az elmúlt két-három évtizedben az oktatásügy területén oly látványos volt.

A (felső)oktatás expanzióját már korábban említettük, amikor a társadalmi és gazdasági "kihívásokról" volt szó. Úgy értékeltük, mint e kihívások közül a legfontosabbat.

Az első, második és harmadik (stb.) fokozat elnevezéseket az említett nemzetközi statisztikákban az ISCED fokozatok váltották föl (*International Standard Classification of Education*). Magyarul újabban az OECD anyagokból szerkesztett *Oktatáspolitikai üzenet Magyarországnak* című kiadvány magyarázza el. Az ISCED besorolás szerint a harmadik fokozatot ISCED 5-6 (a, b, c), az itt a továbbiakban feltételezett "negyedik fokozat" pedig – ha volna vagy ha lesz – bizonyára ISCED 7-8 besorolást nyer(ne).

A (felső)oktatás tömegessé válása azt jelenti, hogy a másodfokú képzésből kilépve mind többen keresnek további tanulási lehetőségeket, képzési formákat, továbbhaladási utakat. A felsőoktatás tömegesedése megállíthatatlannak látszik, és ez magával vonja egyre szorosabb kapcsolatát, integrálódását egy-egy ország oktatási rendszerének egészébe.

Akik a harmadfokú képzés (felsőoktatás) tendenciáit vizsgálják – kutatási vagy tervezési célból –, megállnak körülbelül itt. A felsőoktatásra vonatkozó nevelésszociológiai irodalom és kutatások ma azzal foglalkoznak, hogy a harmadik fokozat integrálódott az oktatás rendszerébe. Ezzel a társadalom mintegy magáévá tette az egész oktatási rendszert, és egy történelmi földadat – amely talán az alfabetizációval indult, többszáz évvel ezelőtt – beteljesül és be is fejeződik.

De vajon mi következik ezután? Általában föl sem vetődik az a kérdés, hogy az expanzió folytatódik-e a harmadik fokozat után. Vagyis hogy ez a folyamat megszűnik, kifulladásra, ahol az oktatási rendszer hagyományosan véget ér. Mi ezzel szemben amellet érvelünk, hogy az oktatás eltömegesedése nem fog megállni a harmadfokú képzés "meghódításával", hanem folytatódik, megy tovább. S mivel egyelőre több formális fokozata az oktatási rendszereknek általában nincs, mintegy megteremti a maga "negyedik fokozatát". Erről az egyelőre csak képzeletbeli "negyedik fokozatról" szól befejező előadásunk.

Átalakuló felnőttképzés

Főlszabadító pedagógia. Az 1990-es évek fontos hangsúlybeli változást hoztak a felnőttképzés nemzetközi értelmezésében. Ezt a hangsúlyváltozást a Delors-bizottság ismert jelentése szimbolizálja, a változás azonban a mélyben már az elmúlt évtizedben munkált. Az 1970-es évtizeddel egybevetve azt mondhatjuk, hogy az 1990-es években mindazt szinte újra

felfedeztük, ami az 1960-1970-es évtizedekben már ismert volt; csak hogy a hangsúlya és az irányultsága lett más. Ez a felnőttképzés egyik vonulata, amely az elnyomott társadalmi csoportok oktatásától a deprivált régiókban lakók oktatásán keresztül egészen az analfabétizmus leküzdéséig húzódott. Máig számos változata létezik.

- A felnőttképzés alternatív oktatás, írja *Savicevic* az európai és az amerikai andragógiát összehasonlítva *Reischmann* tanulmánykötetében. *Ross* a felnőttképzést a "változás katalizátorának" nevezi (vö. *Duke* összeállítását). A felnőttképzésnek pótló és igazságtevő szerepe van: helyrehozni azt, amit a társadalom és annak szelektív, elitista iskolarendszere megtagadott a tömegektől, mondja *Mayo*.
- A felnőttképzésnek ez a funkciója – Európában legalábbis – évszázadokra tekint vissza, és a munkásmozgalmak politikai nevelőiskolaiban gyökerezik. Az 1960-70-es évtizedben a felnőttképzésnek ez a szerepe a felszabaduló gyarmati országokra sugárzott ki; az ekkor keletkezett irodalom világosan tükrözi a felnőttképzés alternatív és társadalomjobbító megváltoztató jellegét.
- Az Egyesült Államokban az 1930-as években kezdődött meg, ma is szinte hivatalos irányzata az ún. közösségi felnőttképzés, amely a felnőttképzést a lakóközösség társadalmi, gazdasági és politikai problémáival, azok megoldásával is összeköti (ahogyan azt például *Colley* vagy *Brennan* írásai ki is fejezik; ez utóbbi sugallja egyébként jelen fejezetünk címét).
- A nagyvárosi nevelés irányzatai az alternatív oktatással kötötték össze a felnőttképzést; az alternatív pedagógiák kedvenc területévé a nagyvárosi iskolák után éppen a felnőtt nevelés vált.
- Az iskoláztatási mozgalmak pedig – különösen is Latin-Amerikában – eleve felnőttképzésben gondolkodtak, elutasítva a gyerekek és ifjak indoktrinálására szolgáló intézményes állami nevelést. Ez utóbbi mozgalmak súrolták a társadalom megváltoztatására szerveződő politikai mozgalmakat is, sőt esetenként egybefonódtak velük.

Élethosszig tanulás. A felnőttképzés európai hagyományaiból azonban az 1990-es években új törekvések ágaztak le, és ezek fokozatosan rendszerbe szerveződni látszanak. Ezek a felnőttképzési mozgalmak magát a felnőttképzést igyekeznek az élethosszig tartó tanulás összefüggésében szemlélni, mutat rá *Peter Jarvis*. Azt mutatják be, ahogyan a felnőttképzés megszokott, hagyományos formái (pl. vállalati képzések, civil mozgalmak, egyházi kezdeményezések stb.) az élethosszig tanulásban szerveződnek össze, és így kontinuumot alkotnak. Ebben a felfogásban a felnőttképzés nem egyfajta pótló és igazságtevő szerepet tölt be. Ehelyett mintegy megnyújtja és kiegészíti a formális, intézményrendszerű oktatást. Ennek a felfogásnak is többféle leágazása van.

A felnőttképzési bankhitelekéről lásd a már említett *Reischmann* tanulmánykötetét. *Woodrow és Crosier* a kisebbségek felsőfokú "pótló" oktatását mutatja be *Alheit és Kammler* gyűjteményes kötetében. *Sutton* pedig az élethosszig tanulás és a folyamatos képzés fogalmait hasonlítja össze. Példáinkat nyilván hosszan sorolhatnánk.

- A vonatkozó irodalom a formális és nem.formális képzések közötti átjárhatóságot csakúgy vizsgálja, mint a felnőttképzésre létrejövő különböző intézmények átjárhatóságát (lásd

erről pl. *Percy* tanulmányát, aki az élethosszig tartó tanulás formális és nem formális szakaszainak váltakozását mutatja be az *Armstrong* által szerkesztett kötetben. .

- Míg az 1930-as évek közösségi felnőttképzése egy-egy alapfokú oktatási intézmény köré szerveződött, mára meglepődve tapasztalhatjuk mind gyakrabban, hogy a szervező erő nem az alapfokú vagy a középfokú iskola, hanem maga az egyetem, vagy legalábbis a régió főiskolája – erről néhány éve egész konferencia szerveződött Németországban.
- Az 1990-es évek végéhez közeledve mind gyakrabban hangzik el az a kérdés, hogy vajon mennyire nyitott a felnőttképzés számára az egyetem, a felsőoktatás, és hogy vajon milyen az átjárás a felnőttképzés és a felsőoktatás tradicionális intézményei között .
- A jobbra európai hagyományokra épülő felnőttképzések továbbá, mint már említettük, megindultak a rendszerbe szerveződés útján is. Radikális és ellenzéki jellegük egyre inkább elmúlik; pragmatikus és rendszerbe illeszkedő jellegük viszont mind markánsabbá válik (hogy az ún. "tanuló társadalom" statisztikai leírásához ugyanúgy indikátorokat lehessen kidolgozni, mint az OECD az oktatás nemzetközi összehasonlítása számára megtette).
- Ezt takarja az immár kormányzati politikaként is megfogalmazott igény, hogy a felnőttképzés eddigi, hagyományosan egymástól elszigetelt formái szerveződjenek a jövőben országos rendszerekké, illetve hogy – mint említettük – integrálódjanak a permanens nevelés, az élethosszig nyúló tanulás folyamatába.

A felsőoktatás falain túl. Ez utóbbi fejlemény érdekesen vág egybe a felsőoktatás átalakulási folyamataival is. E folyamatokból ebben az összefüggésben azt emeljük ki, hogy a felsőoktatás tömegesedése nem föltétlenül a tradicionális intézmények tömegesedésén keresztül történik meg. Az atlanti térség legfejlettebb régióiban, úgy látszik, a tömegek nem az egyetemekre áramolnak (legalábbis egyelőre nem), hanem sokkal inkább a kötelező és /vagy a középfok utáni képzésekbe. S ezek az eltérő formák fokozatosan azonosakká is válnak, ahogy a középiskolázás általánossá és kötelezővé válik.

Mondja *Ferrier. Miller, Leung és Kennedy* pedig a felnőttképzés és a felsőoktatás hagyományos határainak fokozatos elmozdulásáról ír, amit a technológiai innovációk tanulásba való behatolása tesz lehetővé (*Armstrong* már idézett kötetében).

A két trend – a felsőoktatás nem tradicionális intézményeinek tömegesedése és a felnőttképzések élethosszig tartó tanulássá szerveződése – tulajdonképpen egybevág. Ebben a megközelítésben vélünk kirajzolódni egy "negyedik fokozatot" a harmadik fokozat után (amely már maga sem hagyományos).

Felnőttképzés és felsőoktatás

Arra számítunk tehát – s ezt tartalmazza ez a bizonyos "alternatív foratókönyv" -, hogy az oktatás tömegessé válása nem áll meg a formális oktatás ma ismert keretei között, hanem ha már a harmadik fokozat is tömegessé vált, akkor negyedik fokozatként tömegméretűvé fog válni az, amit napjainkban még "felnőttképzés" néven foglalkunk össze.

Szaporodnak az iskolán kívüli képzések. A felnőttképzés, amely nyomokban mindig is velünk élt – legalábbis az újkorban már igen – különösen az 1960-as években kapott nemzetközi visszhangot. Számos változata fogalmazódott meg:

- iskolarendszerű felnőttképzések (a társadalmi igazságosság és méltányosság miatt),
- szendvics képzések (vagyis munka és oktatás rendszeres váltogatása),
- rekurrens képzés (ami visszatérést, visszafordulást jelent a munkából újra meg újra a tanuláshoz),
- élethosszig tanulás (ami azt volt hivatva kifejezni, hogy "a jó pap holtig tanul", s hogy etekintetben egyre többen leszünk "jó papok"),
- permanens nevelés (vagyis hogy a nevelés felnőtt korban is állandóvá válik).

Nem foglalkozunk e kifejezések többé vagy kevésbé eltérő jelentéseivel. Csupán arra hívjuk föl a figyelmet, hogy a sokféle kifejezés egyben jelzi az érdeklődés megjelenését és szerteágazó, diffúz voltát. Az 1970-es esztendőktől valami plusz van itt velünk: a képzés az iskolán kívül, az iskola mellett, azzal párhuzamosan, vagy éppen azt követően. A jelenség tehát korántsem új. Mi azonban most összekötjük azzal a tágulással, amely a nemzeti oktatási rendszerekben ugyanakkor végbement.

Vállalati ráképzés, továbbképzés. Az 1980-as években – a neoliberális gazdaságfilozófiákat hangoztató csoportok felülkerekedésével és irányító helyzetbe kerülésével – a jóléti államok e tipikus "kinövései" csakúgy, mint az általuk követett expanzív oktatáspolitikai, egészségügyi és szociális ellátás, megtorpanni látszott. Felnőttképzésről is kevesebbet beszélt a szakirodalom. Pontosabban kevesebbet beszélt e név alatt – ugyanakkor elég sokat, sőt egyre többet más néven, vállalati képzés, ráképzés, házon belüli továbbképzés címen.

Akkor – a nyolcvanas években sokáig – úgy tetszett, hogy e vállalati rá- és továbbképzések részben levehetik a terhet a szegényedő "jóléti államok" költségvetéseiről, amivel eddig az egyre növekvő, következképp mind drágább (jöllehet egységnyire számítva mind szegényebb) oktatást támogatják. Ekkor esett először szó Európában – lényegében a világháború óta – a másodfokú képzés, vagyis a közpiskola tandíjairól, amit egyes nemzetközi pénzügyi körök szakértői szorgalmaztak.

Ez azonban már elkésettnek bizonyult; a tendencia éppen a fordítottjává vált, ti. a kilencvenes évekre a civilizált Európában nemhogy középiskolai tandíjakat nem vezettek be, hanem a középfokú oktatás éppenséggel általánossá vált (nálunk is azzá van válóban). A harmadfokú képzés területén azonban – főként az állami szektorban – a tandíjaknak nagy szerep jutott (ahogy az egészségügyi ellátás vagy a környezetvédelem költségei is mindinkább nyilvánosságot kapnak és politikai fontosságot is nyernek).

Képzési piac. Furcsa mód ugyanakkor – tehát a kilencvenes évek derekán – újra nagy visszhangot kapott a hetvenes évek óta mintegy elfeledett felnőttképzés. Nemcsak teoretikusan. Az oktatási expanzióval együtt – ami Európa keleti régiójában a gazdasági és politikai rendszerváltozásokkal fonódott össze – megindult a vállalati képzések eddig soha nem látott burjánzása. Kialakult – vagy legtöbb országban kialakulóban van – az ún. "képzési piac".

Ez a képzési piac ma már követi, sőt a harmadfokon át- meg átszövi az oktatás formális, állami rendszerét is. S miközben politika és a szakértők megkísérlik összeegyeztetni a szűkülő állami erőforrásokat a folyamatosan növekvő lakossági igényekkel, aközben ebből a

hálózatból – a képzési piac működése következtében, ott és annak köszönhetően (is) – új képzési fokozat van születőben: a negyedik fokozat.

Iskolátlanítás? E negyedik fokozat történeti előzményeire már utaltunk. Ami a hetvenes években ebből megfogalmazódott, előképnek fogható föl, jóllehet még csak halvány előképnek. Ez az előkép számos ideológiával terhelt – politikaiakkal és szakmaiakkal egyaránt. Ami a politikaiakat illeti, a munkásmozgalmak történetére utalhatunk; hiszen e képzések legtöbbje valamely munkásmozgalom reagálása volt (szocialistáé vagy keresztény-konzervatívé) arra a helyzetre, amely a XIX.-XX. század fordulóján a legtöbb európai társadalmat jellemezte: a munkásság kirekesztettsége az állami oktatás felsőbb régióiból.

A rekurrens képzés a svéd mozgalomban fogalmazódott meg, a *permanens nevelés* francia konzervatív gyökerekre tekint vissza, a brit munkáspárt viszont inkább az *élethosszig tanulás* fordulatot alkalmazta.

E képzések eredetileg arra voltak hivatva, hogy kiegyenlítsék, vagy legalább feledtessék a legtöbb oktatási rendszer szelektív jellegét. Úgy tűnhetett, hogy a formális oktatás expanziójával – amikor mindenki belekerül /belekényszerült a formális oktatásba, jelentőségük, politikai értelemben legalábbis elveszett.

Megemlíjtük itt – minthogy szerintünk szorosan a történethez tartozik, jóllehet a fülünknek talán idegenül cseng – az iskolátlanító mozgalmakat, főként Latin-Amerikában. E mozgalmak, alkalmanként egyenesen militáns módon – az oktatás társadalmiasításáról, a társadalom iskolátlanításáról beszéltek (pl. a már idézett *Ivan Illich* vagy *Paolo Freire*). Ezen ugyanazt értették, mint európai kollégáik jóval konszolidáltabb formában: hogy ti. a formális oktatás szűkkeblűségét, a szelektív oktatás válságát (morális értelemben) gyógyítani nem(csak) az iskolával és az oktatáspolitikával lehet, hanem a formális oktatás lerombolásával, alternatív helyettesítésével. A társadalom iskolátlanítása – ami az európai *Gramsci* szájából inkább az iskola társadalmiasításának hangzott – a formális oktatás kontrakarizozását jelentette: egy második rendszer fölépítését, amelyben mindaz uralkodik és érvényesül, ami az első rendszerben háttérbe szorult.

Látszólag messze távolodtunk az oktatás negyedik fokozatától – de csupán látszólag. Hiszen a képzési piacon, amely a kilencvenes években van kibontakozóban, mindaz a fogás, eljárás, szervezési megoldás megjelenik és valóra válik, amit a társadalom iskolátlanítói az ő második intézményrendszerükben megálmodtak (képzési kínálat, regisztráció, akkreditáció, a hallgatói áramlás nyilvántartása, a társadalmi igények előzetes föltérképezése, egy-egy közösség ún. oktatási potenciálja és így tovább).

Innen szemlélve a dolgot szinte azt mondhatnánk, hogy az iskolát társadalmiasítani akaró mozgalmak az előképei voltak egy negyedik fokozatnak az oktatásban – csakhogy olyankor, amikor ez a negyedik fokozat még seholsem, vagy csupán egyes kulturális és ideológiai programjában létezett. Nem alaptalan tehát őket – akár magukat az említett neveket is – az oktatási expanzió negyedik fokozatának, e negyedik fokozat korai előképének tekinteni.

Mit mutatnak a statisztikák?

A dolog természeténél fogva egyelőre nem sok adat áll rendelkezésünkre – sem magyarországi, sem nemzetközi vonatkozásban. Ennek az az oka, hogy amiről itt beszélünk – a negyedfokú képzés – egyelőre nem intézményesült. Az oktatásstatisztikák pedig ún. intézményalapú statisztikák, azaz az adatokat az intézményektől gyűjtik össze, nem pedig az oktatásokban részt vevőktől (vagy ha a tanulóktól, a részt vevőktől, akkor is az intézmények

gyűjtik össze, nem pedig azoktól független szervezetek). A másik ok triviálisabb: amit mi itt negyedfokú képzésnek nevezünk, az rendszerint nem az oktatási statisztikákban keresendő, hanem más gyűjteményekben – pl. az emberi erőforrásról szólókban –, ahol viszont más, nem oktatási céllal gyűjtenek adatokat. Adataink ezért egyelőre töredékesek, és további széles körű föltárást igényelnek. Alább tehát csak néhány illusztrációt mutatunk be.

A posztgraduális képzés tömegesedése? Első illusztrációnk a posztgraduális képzésben részt vevőkről szól (egy európai összehasonlító vizsgálat alapján). Kilenc ország adatait hasonlítja össze. Az ábrán kivehető az a bizonyos nyújtott S-alakú (logisztikus) görbe, amely egy növekedés első, stagnáló szakasza (lásd a felsőoktatás kihívásairól szóló fejezetben). Egyes országokban a posztgraduális képzésben részt vevők arányszáma már magasabb, másutt egyelőre még alacsonyabb, de a görbe alakulása hasonló. (5. ábra)

5. ábra: A posztgraduális képzésben részt vevők száma kilenc európai országban, 1990-2000

Az ábra azt valószínűsíti, hogy a posztgraduális képzés a következő egy vagy két évtizedben hasonlóan fog alakulni, mint a harmadfokú képzés, amely már átfordult a tömegesedés szakaszába. Ha a negyedik fokozatot pusztán csak úgy értelmeznénk, mint olyan képzést, amely az egyetem után következik, akkor is mondhatnánk, hogy növekedés előtt állunk (bár ez a növekedés nyilván nem – vagy csak igen sokára – válhat az előbbi értelemben tömegmértűvé).

Kik tanulnak a felnőttképzésben? Ezért a második adatsor, amelyet eddigi elemzéseinkből bemutatunk, az ún. felnőttképzésben való részvételt ábrázolja – egy kiválasztott évben, 1997-ben (6. ábra).

6. ábra: A felnőttképzésben való részvétel a már megszerzett végzettségűek között (néhány fejlett országban, 1997)

Ez az adatsor az OECD-nek az emberi erőforrásokról (vagyis tehát nem az intézményes oktatásról) szóló kiadványából származik. Csupán egyetlen választott évet mutat – tehát trendek fölrajzolására nem alkalmas. Ennek az az oka, hogy az emberi erőforrásokkal kapcsolatban nem gyűjtöttek kifejezetten oktatási adatokat, tehát nem azonos szerkezetben gyűjtötték őket, nem is azonos országokból, és az emberi erőforrás képzésére vonatkozó kérdések csupán az elmúlt évtizedben kerültek az emberi erőforrás foglalkozó statisztikusok érdeklődési körébe. Mégis érdemes megismerni a példaként kiválasztott 1997-es évvel, amely szerintünk jól illusztrálja a jelenséget.

A 6. ábrán azt mutatjuk be, hogy a felnőttképzésben részt vevőknek az egyes megvizsgált országokban milyen a képzettsége; tehát az illető ország alsó, középső és felsőfokú végzettségeinek hány százaléka vett részt felnőttképzésben.

A második és a harmadik fokozatú végzettséget kétféle választottuk: külön ábráztuk azokat, akiknek ún. "alsó középfokú" végzettsége volt azoktól, akik befejezték a középiskolát; és külön választottuk azokat, akiknek egyetemi végzettsége volt azoktól, akiknek felsőfokú, de nem egyetemi volt a végzettsége.

Az ábra tizenkét ország adatait tartalmazza az Atlanti-óceán mindkét partjáról (Ausztrália és Új-Zéland kivétel): hét európai és négy nem európai. Leolvashatjuk róla a következőket:

- minél magasabb egy országban az iskolázottság, annál nagyobb azoknak az aránya, akik felnőttképzésben is részt vesznek: öt ország (Svédország, Új-Zéland, Svájc, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok statisztikája elég jól elkülönül tekintetben a továbbiaktól;
- ha alacsonyabb az iskolai végzettség, akkor a felsőfokú végzettségűek és a középfokú végzettségűek aránya fokozatosan kiegyenlítődik;
- az alacsony végzettségűek is ott vannak a felnőttképzésben, csak hogy részvételük a felnőttképzésben a többiekhez képest eltörpül – ez alól csupán Svédország, Nagy-Britannia, Hollandia és Kanada a kivétel.

Hogyan értelmezzük ezeket az adatokat? A felnőttképzés szerepe, jellege az 1990-es évek végére világszerte – vagy legalábbis a világ legfejlettebb országaiban – alapvetően megváltozott. Korábban egyfajta pótló szerepe (is) volt – igazságot szolgáltatni azoknak, akik egy igazságtalan oktatási rendszerből társadalmi vagy gazdasági okokból kimaradtak.

Jellegzetesen ilyen szerepe volt Európában még sokáig, különösen Európának azokon a térségein, ahol totalitárius rendszerek jöttek létre a társadalmi igazságosság nevében (a második világháború előtt a fasiszta, a második világháború után pedig a kommunista rendszerekben). Az Egyesült Államok esetében ilyen szerep jutott a felnőttképzésnek részben az 1930-as évek elején – Roosevelt *New Deal*-jéhez kapcsolódva – részben pedig az 1960-as években, Johnson *Nagy Társadalom* programja keretében. A mi adatainkból valószínűsíthető, hogy a felnőttképzésnek ilyen pótló szerepe még ma is van – különösen azokban a társadalmakban, ahol az új bevándorlók aránya magas (az említett országok).

Ez a pótló, igazságtevő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára. Kérdés, hogy egy esetleges új népvándorlási hullám kezdetén lesz-e és milyen pótló szerepe lesz, lehet az új munkavállalók társadalmi, illetve gazdasági beillesztésében.

A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. Az említett legfejlettebb országok adatai legalábbis ezt egyértelműen mutatják (különösen ha a felsőfokú végzettségűek kategóriáit összevonjuk). Így kitűnhet, hogy az 1990-es évek végén az atlanti térség felnőttképzésének a jellege alapvetően más, mint a világ egyéb tájain. A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti.

Az 1990-es évek végére – legalábbis az atlanti térség országaiban – úgy látszik, nem csökken, hanem épp növekszik az érdeklődés a felnőttképzés iránt. Mennél iskolázottabb egy-egy társadalom, annál többen vesznek részt a tagjai a felnőttképzésben – mégpedig mindenféle alapképzettséggel rendelkezők. A felnőttképzés korábbi szerepét ismerve éppen az ellenkezőjét várnánk. Ha a felnőttképzés szerepe a pótlás, a kiegészítés és a társadalmi "igazságtétel", akkor a demokratikus iskolareformok után – a középfok általánossá válásakor, a felsőoktatás tömegesedése időszakában – joggal feltételezhetnők, hogy a felnőttképzés szerepe csökken, maga a felnőttképzés pedig, úgy, ahogy van, visszaszorul. Statisztikáink ezt nem mutatják. Ehelyett azt látjuk, hogy a felnőttképzés kibontakozik, teljessé, sőt fokozatosan egy-egy társadalmat átfogóvá válik az iskolázás előrehaladtával. Ezek a statisztikák – e

statisztikák ilyen értelmezése – vezet bennünket annak a föltételezésére, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával újabb szakasz szerveződik az oktatásban.

Vajon hol tartanak ebben az atlanti térség kevésbé fejlett országai? Az elmondottak alapján azt föltételezzük, hogy ezekben a társadalmakban a felnőttképzés mindkét szerepe – az "igazságot tevő" és az új képzést nyújtó - is jelen van. Ezt a véleményünket például Lengyelország bemutatott adataira alapozzuk (hasonló fejlettségű OECD-országok az 1997-es statisztikában nem szerepeltek).

A bemutatott országok közül a lengyelek részvétele a felnőttképzésben a legalacsonyabb (adataik valamennyire hasonlítanak Belgium flamand közösségének adataihoz). Itt is a felsőfokú végzettség vesznek részt leginkább a felnőttképzésben. Azonban jól látható, hogy már nem az alapfokú végzettség aránya magas, hanem a középiskolát végzettség. A lengyel adatok alapján az valószínűsíthető, hogy ebben az országban nemrég fordult meg az arány a középiskolát végzettség és a főiskolát végzettség felnőttképzésben való részvétele között. Ha ez igaz, akkor úgy is értelmezhetők ezek az 1997-es adatok, mint olyan országok adatai, amelyek azonos változás különböző szakaszaiban vannak: Svédország vagy Svájc, mondjuk, előbbre tart egy új típusú felnőttképzés kialakulásában, mint Írország vagy Lengyelország. Vagyis egyfajta időrendi sorrendet tudunk fölfedezni ezekben az 1997-es adatokban, amelyek különböző iskolázottságú országok felnőttképzését mutatják be.

A trend, amit kiolvasni vélünk eszerint az, hogy a felnőttképzés egyre kevésbé az alapfokú végzettségűek tevékenysége, és egyre inkább a felsőfokú végzettségűeké.

És Magyarország? Érdekesen egészíti ki ezt a magyarázatot az az adatsor, amelyet Magyarországról gyűjtött össze Tót Éva (7. ábra). Ez az adatsor mást mutat, mint az előbbieket, hiszen más kutatásból származik. A bemutatott adatok azt reprezentálják, hogy a különböző, iskolán kívüli (vagyis nem az oktatási rendszerben megszervezett) tanfolyamokon részt vevők száma és a lakosság iskolai végzettsége hogyan változik 1949-1996 között Magyarországon.

Látható, hogy Magyarországon (is) milyen nagy mértékben megemelkedett a lakosság iskolai végzettsége: az analfabéták aránya a 0-hoz közelít, míg a középiskolát végzettség aránya a teljes lakosság körében több mint 20, a főiskolát végzettség pedig több mint 10 százalékos lett. Az is jól látható, hogy 1960-82 között ugrásszerű emelkedésnek indult a tanfolyami részt vevők száma is (ebből az időszakból egy speciális adatgyűjtésünk van). Ez a magyarországi adatsor sem zárja ki, hanem inkább valószínűsíti, hogy amint az iskolai végzettség emelkedik a lakosság körében, úgy annak megfelelően emelkedik a felnőttképzésben részt vevők aránya (száma) is.

A tanfolyami részvétel e statisztikai adata az a tükrözi, hogy amint egy társadalom iskolázottsága növekszik, úgy természetesen egyre inkább belesodródnak a felnőttképzésbe a magasabb iskolai végzettségűek is – akkor is, ha a felnőttképzés egy-egy formáját eredetileg nem nekik szánták.

7. ábra: A tanfolyamon részt vevők iskolai végzettsége Magyarországon, 1949-96

A 8. ábra ugyancsak Magyarországról szólva azt mutatja be, hogyan fordult át e tanfolyamok jellege 1960-1980 között (Tót Éva vizsgálata). A tömeges részvétel a tanfolyami képzésben valahol az 1970-es évek táján bontakozott ki Magyarországon (ami megfelel az imént hivatkozott atlanti tendenciáknak).

Külön érdekessége az ábrának a fizikai és a nem fizikai foglalkoztatottak arányának megváltozása a mondott időszakban. Míg 1960-ban egyértelműen a fizikai foglalkozásúak közül vettek többen részt tanfolyami képzésben, addig 1970-ra ez az arány megfordult; mert ekkor már egyértelműen a nem fizikai foglalkoztatottak aránya volt magasabb a tanfolyami képzésben részt vevők között. Ahogy a

tanfolyami részt vevők aránya növekedett az aktív keresők között, úgy ezen belül növekedett a nem fizikai foglalkozásúak aránya (1982-re a nem fizikai foglalkozásúak közül csaknem valamennyi részt vett tanfolyami képzésben – a fizikai foglalkozásúak aránya pedig valamelyest csökkent is). A felnőttképzésben részt vevők aránynövekedése tehát nem abból következett, hogy mind több fizikai foglalkozásút képeztek át – hanem abból, hogy mind több nem fizikai foglalkozású vett részt bennük. Az 1960-80 között eltelt két évtizedben a tanfolyami képzések jellege, a célcsoportok Magyarországon is megváltoztak.

8. ábra: A tanfolyamokon részt vevők közül a fizikai és nem fizikai foglalkozásúak aránya Magyarországon, 1960-1982

Ismételjük, mindezek egyelőre csupán feltételezések egy vonatkozó kutatás elé. Igazolásra nem alkalmasak tehát, csupán hipotézist fogalmazhatunk meg belőlük. Úgy véljük azonban, ezek az adatok lehetővé teszik, hogy a következő elgondolást megfogalmazzuk: azokban az országokban, amelyekben előbb a középfokú, mostanra pedig a felsőfokú képzés tömegméretűvé vált, a képzésnek egy újabb, további fokozata van kirajzolódóban.

Gyorsuló folyamat

A negyedik fokozat tömegesedése. Ha ez igaz, akkor megállapíthatjuk azt is, hogy a folyamat gyorsul. Az alapfok tömeges méretűvé válásához az európai társadalmakban századok kellettek; az elemi oktatás általánossá válása és az analfabetizmus kiszorítása a kontinensről egymagában legalább százötven évet vett igénybe.

Ehhez képest a másodfokú képzés tömegessé válását a munkásmozgalom tkp. csak az első világháború táján kezdte követelésként megfogalmazni (leginkább úgy, mint az alapfok meghosszabbítását, egyfajta nyolcéves iskolázás kötelezővé tételét a korábbi négy vagy hat évfolyammal szemben). A két világháború közötti időszak úgy telt el kontinensünkön, hogy e követelések általánossá váltak; tömeges középiskolázásra azonban csupán a második világháború után került sor. Mégis, ez körülbelül csak feleannyi idő volt, mint amennyit az alapfok általánossá válása, az analfabetizmus kiszorítása vett igénybe.

A hatvanas évektől indult meg a felsőfok bővülése; kontinensünk nyugati régióiban az 1970-es években vált tömegméretűvé a felsőoktatás. Az mondható, hogy az ezredfordulóra a harmadfokú képzés válik tömegessé a keleti régiókban is (nálunk a vonatkozó statisztikák mostanában közelítik meg a 40 százalékot), miközben a nyugati régiókban a harmadfokú képzés tömegesből lassan az általánossá válás szakaszába fordul. Ez mintegy négy évtized.

Ha jóslatunk nem csal, mostanában indul el a negyedik fokozat tömegesedése. Ha előképei a hetvenes évek kulturális és pedagógiai ideológiái, akkor ez mintegy húsz-harminc évet vett igénybe.

A képzési piac forgalmasabbá válik. Mire alapozzuk azt a feltevést, hogy a képzési piacon megjelenő kereslet és kínálat nem egyszerűen csak a képzési javak aktuális kereslete-kínálata, hanem valóságos rendszerre van szerveződőben?

Mindenekelőtt arra, hogy ez a kereslet-kínálat – vagyis az egész képzési piac – egyre forgalmasabbá válik. Ami persze még mindig csak képes beszéd. Pontosabban azt értjük rajta, hogy a felnőttképzés mozgalmából professzióvá van válóban (a kínálati oldalon), ritka,

elvégett egyéni teljesítmény helyett pedig az életpálya természetes állomásává válik (a keresleti oldalon).

Erre persze még csak kevés elemzésünk van; hazai adatokra, amelyekből ilyen következtetés lenne levonható, nem is hivatkozunk. Utalunk azonban a tényre, hogy a harmadfokú képzés mellett és után egyre nagyobb az igény az át- és továbbképződésekre; aminthogy egyre több pénz és emberi energia áramlik az oktatásba mint vállalati kiegészítő szolgáltatásba is.

A szakképzés későbbre tolódik. A negyedik fokozat kialakulását jelzi továbbá, hogy a szakképzések és betanítások mindinkább kikerülnek az oktatás formális rendszeréből, illetve a képzési fokozatokon egyre feljebb, egyre későbbre tolódnak. A szakképzés tömeges méreteiben néhány évtizede, sőt néhány éve is még nálunk klasszikusan a középfokon ment végbe. Ma már a középfok és a harmadik fokozat között oszlik meg, és évről-évre látványosabban tolódik át a harmadik fokozatba.

A hagyományos harmadik fokozatú szakképzések – a főiskolák – is egyre inkább előképzők és elméleti megalapozók lesznek; egyre kevésbé tudják betölteni azt a szerepüket, hogy naprakész tudást és készségeket adjanak. Egyre kevésbé várja tőlük hallgatóság és a gazdasági környezet. Ehelyett nivós előkészítésre számítanak (nyelvekkel, számítógépes tudással stb.), amelyre aztán az alkalmazó rátaníthatja, amira az alkalmazottjának szüksége van.

Erről már évtizedek óta folyik a szó; a valóság azonban eddig még mindig fordított volt. A kilencvenes években azonban – a piaczgazdaság kiépülésével, a nemzetközi tőke magyarországi és kelet-európai megjelenésével – ez válik napi valósággá.

Életmód váltás. A negyedik fokozat rendszerré szerveződését mutatja végül az az életmódbeli váltás, amelyen a legtöbb európai ország – méghozzá gyorsuló ütemben – keresztülmegy. Ezt alapvetően azzal jellemezhetjük, hogy a társadalmak létszáma csökken, az egyének gazdasági aktivitása megrövidül, ugyanakkor életkoruk és egészségi állapotuk ugrásszerűen meghosszabbodik, javul.

Ebből hagyományos szemmel nézve számos zavar keletkezik (népességfogyás, a hagyományos közösségek, pl. család válsága, a gyermekszám csökkenése, az idősebbek arányának megnövekedése, a szociális gondoskodás iránti újszerű igények, a szabad idő eltöltésének új szükségletei, jellegzetesen időskori egészségzavarok, pl. depresszió stb. terjedése). Nem kell sok fantázia hozzá, hogy az oktatás új funkcióit föltételezzük egy ilyen módon változó európai társadalomban.

Míg a tradicionális korokban és társadalmakban – akár a már említett XIX.-XX. század fordulóján is – az iskola legfontosabb szerepe a gyerekek beillesztése volt a társadalomba és annak munkamegosztásába, addig mára egyre fontosabb szerepe lesz az idősebb nemzedékek megtartásában és aktiválásában is. Az európai társadalmakban – amelyekben hagyományosan a gyermek és a fiatal jelentette azt a bizonyos "emberi tőkét" (a maga fizikai valóságában is) – a fontos erőforrás a meghosszabbodott életkor és a felgyülemlett vagy újszerűen megszerezhető és földolgozható tapasztalatok lesznek. Egyszerűbben szólva: ahol fogytán a fiatalabb korosztályok, ott az idősebbek újra aktiválása fontos, sőt növekvő, egyben újszerű (mert új minőségű) erőforrást jelent.

*

Demográfus körökben néhány éve mind gyakrabban vetődik föl, hogy mi a kilátása az egyre tartósabb kontinentális demográfiai hullámvölgynek. Az 1980-90-es évek fordulóján sok előrejelző még arra gondolt, hogy egyszerűen csak megnyúlt a termékenységi váláshoz szükséges szakasz, s a nők demográfiai aktivitása nem (csak) csökkent, hanem kitolódott (két

évtizedről, mondjuk, háromra). Aztán ahogy az évek teltek, s a várvavárt demográfiai emelkedés csak nem akart beköszöntení, az előrejelzők mind gyakrabban fogalmazták meg a hagyományos jóléti társadalmak drámai dilemmáját. Ha a szociális biztosítás és biztonság mindeikre kiterjed, az idősöket pedig lényegében a fiatalabbak befizetései tartják el, s ha az idősebbek és fiatalabbak aránya az európai társadalmakban fölborul, hogyan biztosítható, akárcsak a jelenlegi szinten is, a szociális biztonság és az életkori csoportok közti relatív esélyegyenlőség? Ez a dilemma persze már a hatvanas években is ismerős volt a kontinens gazdag államaiban, és rendszerint fiatal munkavállalók importjával (vendégmunkások) oldották meg. Ha ugyanígy akarnák megoldani – egyre több államban a kontinensen – akkor egyes jelenlegi számítások szerint Európának száz-százötven millió új bevándorlóra volna szüksége. (Lásd a felsőoktatás kihívásairól szóló fejezetben.)

Mondhatjuk persze, hogy ez még csak demográfiai jövőkép, egy a lehetséges jövőképek és forgatókönyvek közül. Ez igaz. A szakértőknek és a kutatóknak azonban szabadságuk – sőt felelősségük – hogy nyomába szegődjének ezeknek az alternatíváknak, s hogy megpróbáljanak válaszokat fogalmazni rájuk.

Vajon hogyan változhat az oktatás expanziója a jövőben, ha Magyarország is tömeges immigrációval néz majd szembe, vagy éppenséggel rá is szorul? E kérdésre sok válasz adható; a válaszok egy része alighanem ugyanaz, mint amiket a kisebbségi oktatás iránti igényekre eddig is megpróbáltunk adni (nem túl sok sikerrel). A jelenlegi összefüggésben azonban mást is kérdezőnk. Lehetséges-e, hogy egy masszívabb bevándorlási politika a negyedfokú képzést tovább bővítené? Hiszen nemcsak gyerekek érkeznének, hanem mindenekelőtt olyan fiatalok, akik gazdaságilag aktív korban vannak. Nekik kell megismerkedniük az itteni gazdasági, politikai és kulturális környezettel.

Ilyen körülmények között az oktatás negyedik fokozata iránt nemcsak azért lesz növekvő igény, mert a lakosság egyre iskolázottabbá válik. Hanem azért is – sőt egyre inkább azért –, mert amit a bevándoroltak otthon megtanultak, az nem vagy csak részben adekvát mindazzal, amit itt találnak, ami itt vár rájuk. Ha mindez igaz, akkor a negyedfokú képzés iránt új, eddiginél nagyobb és intenzívebb társadalmi szükséglet fogalmazódik meg, és oktatáspolitikai válaszra vár.

Megjegyzés

Ez a fejezet a *Negyedik fokozat* (Kozma 2000) c. tanulmány átdolgozott változata.

Hivatkozások

- Alheit P., Kammler E. eds. 1998 Lifelong Learning and Its Impact on Social and Regional Development. Bremen: Donat Verlag
- Armstrong P. et al. eds 1997 Crossing Borders, Breaking Boundaries. London: Birkbeck College
- Brennan B. 1994 "The fourth education sector." ERIC EJ1498527
- Colley F. 1993 "Community Adult Education." ERIC ED361491
- Delors J. ed. 1998 Az oktatás rejtett kincs. Párizs, Budapest: Unesco
- Duke C. ed. 1992 Liberal Adult Education. Oxford: The University of Oxford
- Jarvis P. 1995 Adult and Continuing Education. New York: Routledge
- Kozma T 2000 "Negyedik fokozat?" Info-Társadalomtudomány 49: 61-74

- Mayo M. 1997 *Imaging Tomorrow*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education
- Radácsi I ed 2003 *Oktatáspolitikai üzenet Magyarországnak*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Reischmann J. et al. eds. 1999 *Comparative Adult Education*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education
- Sutton P J 2002 "Élethosszig tartó és folyamatos oktatás." In: Kozma, Illés 2002, 176-87
- Tót É 1997 "Trendek az iskolán kívüli képzésben." *Educatio* 6, 2: 314-26

Ajánlott irodalom

- Hinzen H ed 1999 "Felnőttoktatás." *Educatio* 8, 1: 3-218 (tematikus szám)
- Illés P, Kozma T eds 2002 *Felnőttképzés és gazdaság*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Tót É ed 1997 "Iskolán kívüli képzés." *Educatio* 6, 2: 191-396 (tematikus szám)
- Tuijnman A C ed 1996 *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford etc: Pergamon Press

- Academic freedom and university autonomy 1993 **Bucharest: CEPES**
- Alheit P., Kammler E. eds. 1998 Lifelong Learning and Its Impact on Social and Regional Development. **Bremen: Donat Verlag**
- Allport G W 1977 Az előítélet. **Budapest: Gondolat**
- Altbach P ed 2002 The Decline of the Guru. **Chestnut Hill: Boston College**
- Altbach P G ed (1999) Private Higher Education and Development in the 21st Century. **Boston: Greenwood**
- Ambrózy Á, Katona K 2003 "Harminc kilométer". www.btke.ppte.hu (2003. 12. 01)
- Anderson C A, Bowman J eds 1965 Education and Economic Development. **New York: Macmillan**
- Anderson L W ed 1995 International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. **Oxford etc: Pergamon**
- Andor M 2002 "'Diplomás szülők gyerekei." *Educatio* 11, 2: 191-210
- Apple M W (2001) "Comparing neo-liberal projects and inequality in education." *Comparative Education* 37, 4: 409-23
- Archer M S ed. 1982 The Sociology of Educational Expansion. **London etc.: SAGE**
- Armstrong P. et al. eds 1997 Crossing Borders, Breaking Boundaries. **London: Birkbeck College**
- Bábosik I, Széchy É 1999 Felsőoktatás-pedagógia. **Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék**
- Bär S 2000 Professzorok és alattvalók. **Budapest: Akadémiai**
- Baráth T 2001 "Felsőoktatás és minőségfejlesztés." In: Csapó B, Vidákovich T eds. 2001 Neveléstudomány az ezredfordulón. **Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 353-363.**
- Barkó E ed. 1990 Költségmegosztás a felsőoktatásban. **Budapest: Ts-4/2 Programiroda**
- Barkó E. ed. 1992 A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. **Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda**
- Báthory Z, Falus I eds. 1997 Pedagógiai Lexikon, I-III. **Budapest: Keraban Könyvkiadó**
- Becher T 1989 Academic Tribes and Territories. **London: Open University Press**
- Benedict R F 1934 Patterns of Culture. **New York: Columbia**
- Benjamin E., Wagner D. R. eds. 1994 Academic Freedom: An Everyday Concern. *New Directions for Higher Education* 88. **San Francisco: Jossey-Bass**
- Bjarnason S 1998 'Buffer' Organisations in Higher Education. **London: Association of Commonwealth Universities**
- Bloom B S 1981 Evaluation to Improve Learning. **New York: McGraw - Hill**
- Bojda B ed 2002 Intézményi kutatások a felsőoktatásban. **Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó**
- Bolam R 1995 "Teacher recruitment and induction." In: Anderson L W ed 1995, pp. 612-15
- Boudon R et al eds 1998 Szociológiai lexikon. **Budapest: Corvina**
- Bourdieu P 1971 "Osztályhelyzet és osztálypozíció." In: Ferge 1971, 402-32
- Bourdieu, P 1984 Homo academicus. **Paris: Edition de Minuit**
- Brennan B. 1994 "The fourth education sector." ERIC EJ1498527
- Brzezinski Z 1999 A nagy sakktábla. **Budapest: Európa**
- Buda A 2002 "Pályaválasztás?" In: Bojda 2002, 291-310
- Buda A ed. 2001 Pedagógia és hermeneutika. **Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó**

- Buda M, Kozma T eds 1997 Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Bukodi E 1998 "A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai." [Társadalmi riport](#) 1998, pp. 200-215.
- Carmin J-A et al 2003 "Leveraging local action." International Sociology 18, 4: 703-25
- Carnoy M 2002 "Oktatás és munkaerő-piac." In: Kozma T, Illés P eds 2002 Felnőttképzés és gazdaság. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 266-87
- Carnoy M ed 1995 International Encyclopedia of Economics of Education. Oxford etc: Pergamon Press
- Cavallo G, Chartier R eds 2000 Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban. Budapest: Balassi
- Cerych L., Sabatier P. 1986 Great Expectations and Mixed Performance. Paris: European Institute of Education and Social Policy
- Chait P R 2002 The Question of Tenure. Cambridge (USA): Harvard University Press
- Clark B R 1983, 1986 The Higher Education System. Berkeley: The University of California Press.
- Clark B R, Neave G 1998 The Encyclopedia of Higher Education, I-IV. Oxford etc: Pergamon Press
- Cole J. R. et als. 1994 The Research University in a Time of Discontent. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Coleman J 1998 "Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében." In: Lengyel, Szántó 1998, 402-32
- Colley F. 1993 "Community Adult Education." ERIC ED361491
- Coombs P H 1971 Az oktatás világválsága. Budapest: Tankönyvkiadó
- Coombs P H 1985 The World Crisis in Education: The view from the eighties. New York: Oxford University Press
- Croy M J 1998 "Distance education, individualization, and the demise of the university." Technology in Society 20, 317-26
- Czeizer Z ed 1997 "Internet." Educatio 6, 4: 615-736 (tematikus szám)
- Csákó M 2002 "És a doktor úr gyereke?" Educatio 11, 2: 211-26
- Csepeli Gy 2002 A szervezkedő ember. Budapest: Osiris
- Csepeli Gy et al. 1980 Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Budapest: FPK
- Csepeli Gy, Hegedűs T A, Kozma T 1976 Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Budapest: Akadémiai
- Dahrendorf R 1994 A modern társadalmi konfliktus. Budapest: Gondolat
- Dalton I. G. ed. 1987 "Universities and science parks." International Journal of Institutional Management in Higher Education 11, 3 (tematikus szám)
- Delors J. ed. 1998 Az oktatás rejtett kincs. Párizs, Budapest: Unesco
- Déri M 1970 A magyar felsőoktatás huszonöt éve: 1945-1970. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Derrida J (1991): Szöveg és interpretáció. Budapest: Cserépfalvi
- Dill D D 1998 "Administration: academic." In: Clark, Neave 1998, pp 1318-29
- Douglas M (2003): Rejtett jelentések. Budapest: Osiris
- Duke C. ed. 1992 Liberal Adult Education. Oxford: The University of Oxford
- Eicher, J-C 2000 "The financing of education : an economic issue?" European Journal of Education 31. 1. 33-44.
- Enders J ed 2001 Academic Staff in Europe. Westport: Greenwood Press
- Etzioni A 1968 The Active Society. New York: The Free Press
- Etzioni A. 1964 Modern Organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Etzioni-Halevy, E 1987 Social Change. London, New York: Routledge
- EURYDICE 2003 Focus on the Structure of Higher Education in Europe. Brussels
- Fábrí Gy 2001 "A felsőoktatás munkaerőpiaci visszajelzései." Magyar felsőoktatás 11. 3. 33-35.
- Fábrí Gy 2002 "Képzetek és akaratok. A magyar felsőoktatás hosszú évtizede 1988-2002." Kézírtos kutatási beszámoló. Budapest: Oktatáskutató Intézet könyvtára
- Fábrí Gy et al 1998-99 "Az európai egyetem funkcióváltása" 1-10. Magyar Felsőoktatás 8, 7: 27-28; 8, 8. 20-22; 8, 9: 26-28; 8, 10: 31-32; 9, 1-2: 37-40; 9, 8. 33-35; 9, 7: 50-51.
- Farkas J 1982 A tudomány társadalmi lényege. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Farkas J. 1983 A technikai fejlődés társadalmi környezete. Budapest: Akadémiai
- Fayol H. 1984 Ipari és általános vezetés. Budapest: Közgazdasági
- Fenyő I 2001 "Hermeneutika és tradíciói". In: Buda 2001, pp. 23-32
- Ferge Zs et al 1972 A pedagógusok helyzete és munkája. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet
- Fernandez-Armesto F 2001 A jelenkor története. Budapest: Athenaeum 2000, Pannonica
- FIDÉV 2001 "Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről." Budapest: BKÁE
- Fields G S 2002 "Oktatási expanzió és a munkaerő-piac." In: Kozma, Illés 2002, 240-53
- Forray R K, Kozma T ed 1986 Oktatásökológia. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Forray R K, Kozma T 1992 Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai
- Foster P J 1965 "The vocational school fallacy in development planning." In: Anderson, Bowman 1965, 614-33
- Foucauld M 1971 Die Ordnung der Dinge. Frankfurt: Lang
- Fulton O. et al eds (1979) Felsőoktatás és munkaerő tervezés. Budapest: Felsőoktatási Kutató Központ
- Furlong A et al. 2003 Sebezhető ifjúság. Szeged: Belvedere
- Gábor K 2002 "Középosztályosodás és egyetemistává válás." In: Bojda 2002, 115-159
- Gadamer H-G. 1984 Igazság és módszer. Budapest: Gondolat
- Garfinkel H 1984 Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press
- Gazda I 1998 Kis magyar tudománytörténet. Piliscsaba: Magyar Tudománytörténeti Intézet
- Gazsó F 1982 Mobilitás és iskola. Budapest: MSzMP Társadalomtudományi Intézet
- Gazsó F, Stumpf I 1992 Rendszerváltozás és ifjúság. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete
- Geiger R. I. 1993 Research and Relevant Knowledge. New York: Oxford University Press
- Gellert C (ed.) 1995 Diversification of European Systems of Higher Education. Frankfurt: Peter Lang
- Glatz F 1998 Tudománypolitika az ezredforduló Magyarországon. Budapest: [MTA](#)
- Goedegebuure et al. 1993 Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Habermas, J., Luhmann, N. eds. (1971) Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt: Peter Lang
- Haden C. R., Brink J. R. 1992 Innovative Models for University Research. Amsterdam: North Holland
- Halász G ed 2003 Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Halász G. (2001) Az oktatási rendszer. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Halsey A H et al (1980) Origins and Destinations. Oxford: Clarendon Press
- Hargreaves A 1995 "Realities of teaching." In: Anderson L W ed 1995, pp. 80-87
- Hargreaves D H 2000 "Teacher education policies in the European Union." (Kézírtos konferencia előadás). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár

- Heidegger M 1992 A német egyetem önmegnyilatkozása. A rektorátus, 1933/34. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Hernádi M ed. (1984): A fenomenológia a társadalomtudományban. Budapest: Gondolat
- Higher Education for the Twenty-First Century. Prospects 28, 3: 367-466 (tematikus szám)
- Hinzen H ed 1999 "Felnőttoktatás." Educatio 8, 1: 3-218 (tematikus szám)
- Horányi Ö ed. (1978): Kommunikáció I-II. Budapest: Közgazdasági
- Horváth P 2001-02 "Tudományszabadság és tanszabadság" 1-3 Magyar felsőoktatás 11, 9: 29-30; 11, 10: 34-35; 12, 1-2: 36-37.
- Hoyle E. 1965 "Organizational analysis in the field of education." Educational Research 1965: 97-114
- Hrubos I 1991 A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Hrubos I 2001 "Felsőoktatás-kutatás a 21. században." Magyar Felsőoktatás 11, 5-6: 33-34.
- Hrubos I 2002 "Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban." Educatio 11, 1: 96-106
- Hrubos I 2002 A bolognai folyamat. Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Hrubos I et al 2003 A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken. Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Hrubos I, Polónyi I eds 2000 "Felsőoktatás, tömegoktatás." Educatio 9, 1: 3-194 (tematikus szám)
- Hrubos I, Polónyi I eds 2003 "Felsőoktatási reformok." Educatio 13, 1-2: 1-130 (tematikus szám)
- Huntington S P 2001, A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Budapest: Európa
- Hutcheson P A 2000 "Faculty tenure: myth and reality 1974-92." The NEA Higher Education Journal 2000, 1: 7-22
- Hutchinson M, Young Ch (19677) Educating the Intelligent. Harmondsworth: Penguin
- Illich I 2001 A szöveg szőlőskertjében. Budapest: Gondolat, Palatinus
- Imre N, Nagy M 2003 "Pedagógusok." In: Halász 2003, pp. 527-42
- Irvine J. et als. 1990 Investing in the Future. Brighton: University Press
- Jackson B, Marsden D (1966) Educating and the Working Class. Harmondsworth: Penguin
- Jarvis P. 1995 Adult and Continuing Education. New York: Routledge
- Jaspers K 1980 Die Idee der Universität. h.n.
- Johnstone, D B 1993 "A felsőoktatás költségei." Educatio 2, 3: 417-432.
- Jóna Gy 2003 "A frankfurti iskola képviselőinek elméletei az oktatási rendszerről." (Kézírtos kutatási beszámoló). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Jones R H. (2000) Educating for an Open Society. The Hague: Scientific Council for Government Policy (Kézirat). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Kadocsa L 2002 "Trendek a felsőoktatásban" 1-3 Magyar Felsőoktatás 12, 7: 26-27; 8: 25-26; 9: 26-27.
- Kardos J et al 2000 A magyar felsőoktatás évszázadai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó .
- Klein S 2000 Bevezetés a szervezetpszichológiába I-II. Budapest: Tankönyvkiadó
- Klein, G 1995 A tudomány körül. Budapest: [Gondolat](#)
- Knowles A. S. ed. 1978 International Encyclopedia of Higher Education 8 San Francisco: Jossey - Bass
- Kogan M. 1993 "Az új értékelő állam." Educatio 2, 3: 399-416
- Kozma T 1985 Tudásgyár. Budapest: Közgazdasági
- Kozma T 1993 "A Professzorok Háza." Educatio 2, 3: 433-42
- Kozma T 1998 Iskola és település. Budapest: Akadémiai
- Kozma T 1999 "Elszámoltatható iskola." Educatio 8, 3: 461-72

- Kozma T 2000 "Negyedik fokozat?" Info-Társadalomtudomány 49: 61-74
- Kozma T 2001 Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kozma T. 2001 "Oktatáspolitikai tájoló" Educatio 10, 1: 3-12
- Kozma T 2002 Határokon innen, határokon túl. Budapest: Új Mandátum
- Kozma T 2002 Regionális egyetem. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T 2003 Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T. ed. 2001 "Oktatás, politika, kutatás" Educatio 10, 1: 3-124 (tematikus szám)
- Kozma T, Illés P eds 2002 Felnőttképzés és gazdaság. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Kozma T, Rébay M eds 2003 Felsőoktatási akkreditáció Európában. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kuh G D 1998 "Administration: student affairs." In: Clark, Neave 1998, 1329- 38
- Kuhn Th. 1983 A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest: Gondolat.
- Lackó M ed 1994 A tudománytól a tömegkultúráig : művelődéstörténeti tanulmányok, 1890-1945. Budapest : MTA Történettudományi Intézet
- Ladányi A 1992 "A képzési szintek és a diplomák fokozatai." Magyar Felsőoktatás 2. 2-3 17-18.
- Ladányi A 1992 A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A, Végh F 1981 Magyar felsőoktatás-történeti irodalom, 1945-1979. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Laki L, Szabó A, Bauer B (eds.) 2001 Ifjúság 2000. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- Lakner Z et al 2002 "Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói?" 1-2. Magyar Felsőoktatás 12, 8: 46-48; 9: 51-54.
- Leitner E ed 1998 Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe. Frankfurt: Peter Lang
- Lengyel Gy, Szántó Z ed 1998 Tőkefajta. Budapest: Aula
- Lévi-Strauss C (2001): Strukturális antropológia I-II. Budapest: Osiris
- Lipset, S. M. 1995 Homo politicus. Budapest: Osiris
- Liskó I ed 1993 "Munkanélküliség és oktatás." Educatio 2, 1: 1-170 (tematikus szám)
- Lortie D 1975 Schoolteachers. Chicago: University of Chicago Press
- Lukács P 2002 "Tömeges felsőoktatás globális versenyben". Magyar Felsőoktatás 11, 1-2: 27-28
- Lukács P ed. 1981 Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- Lytard J-F 1984 Das postmoderne Wissen. Wien: Beltz
- Machlup F. 1962 The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press
- Malinowski B 1927 "The life of culture." In: Smith G E, Malinowski B, Spinden H, Goldenwiser A (eds) 1927 Culture. New York: Norton
- Malthus T R 1796 "Tanulmány a népesedés törvényéről." In: Semjén I ed 1982 Népesedésrobbanás. Bukarest: Kritérion, pp. 61-214
- Managing Universities and Colleges Series, 2000-2003. Milton Keynes: Open University Press
- Marcuse H 1990 Az egydimenziós ember. Budapest: Kossuth
- Martin M 1992 Academic Staff Management in Western Europe Paris: Unesco
- Marton K 2000 "Változóban a főiskolai hallgatók szakmai identitástudata." Pedagógusképzés 2000, 1-2: 220-229.
- Marx Gy 1966 Gyorsuló idő. Budapest: Gondolat
- Mayntz R. 1969 Soziologie der Organization. Hamburg: Rowohlt

- Mayo M. 1997 *Imaging Tomorrow*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education
- Mead G H 1973 *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat
- Meadows D L et al. 1972 *Limits to Growth*. New York: Universe Books
- “Mega-egyetemek.” 1996-97 *Távoktatás* 5-6, pp. 48-54; 7-8, pp. 58-62.
- Merton R K 1980 *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat
- Merton R. K. 1973 *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago
- Meyer J W et al. 1992 "World expansion of mass education 1870-1970." *Sociology of Education* 65, 2: 128-149.
- Mintzberg H 1979 *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Molen H ed 2001 *The Virtual University*. London: Portland Press
- Morawski W ed 1978 *A szervezet*. Budapest: Közgazdasági
- Moura Castro C, Levy D 2000 *Myth, Reality and Reform*. Washington DC: Inter-American Development Bank
- Nagy F 1998 *Az egyetem és társadalmi környezete*. Pécs: JPTE
- Nagy J 1970 *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Nagy M 1998 "A tanári pálya választása." *Educatio* 7, 3: 527-42
- Nagy M ed 1998 *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Nagy P T ed 2002 "Diplomások." *Educatio* 11, 2: 179-324 (tematikus szám)
- National Report 2000 *Government and Higher Education Institutions*. www.leeds.ac.uk/educol/ncihe 2003. december 13.
- Neave G 1992 "The Role of Buffer Institutions Between Universities and State" *Higher Education Policy* 5, 3: 10-13
- Neave G, Vught, F A eds 1991 *Prometheus Bound*. Oxford etc: Pergamon Press.
- Neave G, van Vught F eds. 1993 *Government and Higher Education Relationships*. Oxford: Pergamon Press
- Nemes-Nagy J ed 1980 *A felsőoktatás területi kapcsolatai*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Neszt J 2003 "A felsőoktatási rendszerek és az állam kapcsolatának változásai Európában." Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Neszt J 2003 "Tanítóképzők hálózata Magyarországon, 1968-1945." Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Ngan-ling Chow E ed. 2003 "Gender, globalization and social change in the 21st century." *International Sociology* 18, 3: 443-620 (tematikus szám).
- Niedermüller P 1997 "A rektor, a dékán és a többiek. Adalékok egy konfliktus természetrajzához." *Valóság* 40, 8: 59-68.
- Nybom Th, Lundgren U eds 1992 *Academics and Policy Systems*. London: Kingsley
- OECD 2003 *Education Policy Analysis*. Paris
- Pajkossy Gy 1972 *Felsőoktatási periodikák*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Palovecz J ed. 1975 *Bevezetés a felsőoktatásba*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- Papp J ed 2001 *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Parsons T 1952 *The Social System*. London: Tavistock
- Pataki F ed. 1976 *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat
- Pető L 1991 *A tanítók és a társadalom*. Budapest: Educatio Kiadó
- Polanyi M 1962 "The republic of science." *Minerva* 1, 1: 1-15.
- Polónyi I 2002 *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris
- Polónyi I 2003 "A magyar felsőoktatás finanszírozási jellemzői az ezredfordulón." (Kéziratos kutatási beszámoló). Debrecen: Közgazdasági Kar könyvtára

- Polónyi I, Tímár J 2001 Tudásgyár vagy papírgyár? Budapest: Új Mandátum
- Price J, Matzdorf K 1999 "Evolving managerialism in higher education." International Journal of Higher Education Management 1999, 1: 55-56
- "Private higher education in the Central and Eastern Europe." Higher Education in Europe 2003, 4 (tematikus szám)
- Prohászka L 2004 A középkor és a reneszánsz neveléstörténete. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Pusztai G 2004 Közösség és iskola. Budapest: Gondolat
- Radácsi I ed 2003 Oktatáspolitikai üzenet Magyarországnak. Budapest: Oktató Kutató Intézet
- Radó P. 2001 Transition in Education. Budapest: Open Society Institute
- Reed, M 1999 "New Managerialism and the Management of UK Universities". www.srhe.ac.uk/seminars, 2003. október 20.
- Reischmann J. et al. eds. 1999 Comparative Adult Education. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education
- Róbert P 2000 "Bővülő felsőoktatás: ki jut be?" Educatio 9, 1: 79-94
- Rosen S 2002 "Információ a munkáról és az oktatásról." In: Kozma, Illés 2002, 254-65
- S. Faragó M 1979 Az egyetemi, főiskolai hallgatók beilleszkedése a felsőoktatásba. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- Saad J ed 1994 Egyetem és régió. Budapest: Educatio Kiadó
- Sabot R H, Wong P L 2002 "Belső migráció és oktatás". In: Kozma, Illés 2002, 65-71
- Sacks P 2000 Standardized Minds. Cambridge (USA): Perseus Books
- Saussure F (1967): Bevezetés az általános nyelvészettbe. Budapest: Gondolat
- Schmidt H 1999, A globalizáció. Budapest: Európa
- Schütz A (1984): "A társadalmi valóság értelmi felépítése." In: Hernádi (1984), 159-177.
- Schwarz S., Teichler U. eds 2000 The Institutional Basis of Higher Education Research. Dordrecht etc: Kluwer
- Selden W K 1960 Accreditation: The Struggle over Standards in Higher Education. New York: Harper
- Semjén A 2002 "Normatív finanszírozás: merre van előre?" 1-2 Magyar Felsőoktatás 12, 7: 53-54; 8. 53-54.
- Setényi J 1992 "Privatizáció." Educatio 1, 2: 177-192.
- Setényi J ed 1993 "Felsőoktatás." Educatio 2, 3: 399-584 (tematikus szám)
- Shapiro A ed 1995 Campus Wars. Boulder: Westview Press
- Solla Price D. 1968 Kis tudomány - nagy tudomány. Budapest: Akadémiai
- Stainton L 2002 "Alcohol and drug use at the University of Southern Queensland Toowoomba campus" www.adf.org.au 2003 november 15
- Sutton P J 2002 "Élethosszig tartó és folyamatos oktatás." In: Kozma, Illés 2002, 176-87
- Süli-Zakar I 1997 "Határon átnyúló kapcsolatok." In: Buda, Kozma 1997, 13-66.
- Szabó Cs 1998 "Egyetem és munkaerő-piac" Magyar Felsőoktatás 8, 2: 42-45, 3: 42-43
- Szabó L T 2000 Tanárképzés Európában. Budapest: Educatio Kiadó
- Szczepanski J 1969 A felsőoktatás szociológiája. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- Szemerszki M 2003 A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon. Kézírtos doktori disszertáció. Budapest: Közgazdaságtudományi Egyetem
- Szentirmai L 1976 Egyetemi hallgatók Szegeden. Budapest: Gondolat
- Szesztay A 1967 Veszprémben végeztek. Budapest, Veszprém: MTA Szociológiai Kutató Csoport
- Szőgi L 2001 Az évszázados universitas. Budapest: Professzorok Háza
- Szûcs J 1984 Nemzet és történelem. Budapest: Gondolat

- Tamás P. 1982 A tudománypolitika modelljei. Budapest: Akadémiai
- Tamási P 2002 "A brain-drain alakulása a kutatási szférában Magyarországon az 1990-es években." Társadalomkutatás 20, 1-2: 25-72
- Tarján I 1999 "Pedagógia a felsőoktatásban." Magyar Felsőoktatás 9, 8: 20-21.
- Taylor F W 1983 A tudományos vezetés alapjai. Budapest: Közgazdasági
- Temesi J 1998 "A felsőoktatás finanszírozásának egyes kérdéseiről." Magyar Felsőoktatás 8, 10: 23-25.
- Teperics K 2002 A Debreceni Egyetem regionális szerepe. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Torkos K 2000 "Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanuláshoz való viszonya kelet-Magyarországon." Kézírtos kutatási beszámoló. Budapest: Oktatókutató Intézet könyvtára
- Torkos K, Vidra A 2002 "Integráció külföldön." (Kézírtos kutatási beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet könyvtára
- Tót É 1997 "Trendek az iskolán kívüli képzésben." Educatio 6, 2: 314-26
- Tót É ed 1997 "Iskolán kívüli képzés." Educatio 6, 2: 191-396 (tematikus szám)
- Tóth T 2001 Az európai egyetem funkcióváltozásai. Budapest: Professzorok Háza
- Toynbee A J 1971 Válogatott tanulmányok. Budapest: Gondolat
- Török B 2002 Távoktatás a határon túli magyarok képzésében. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Török I 1998 "Finanszírozás a felsőoktatásban." Educatio 7, 1: 90-95.
- Trow M 1974 "Problems in the transition from elite to mass higher education." Policies for Higher Education. Paris: OECD.
- Trow M A, Nybom Th eds 1991 University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education. London: Kingsley
- Tuijnman A C ed 1996 International Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford etc: Pergamon Press
- Vámos D 2002 "Hatékonysági kérdések a felsőoktatásban" 1-4. Magyar Felsőoktatás 12: 4, 36-38; 5-6: 22-24; 7: 42-44; 8. 43-45.
- Varga K 1968 Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása. Budapest: Akadémiai
- Vári P et al 2001 "Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról." Új Pedagógiai Szemle 51, 1: 38-65.
- Vörös L 1987 Vitairat az 1970-es és 1980-as évek felsőoktatásáról. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Vught F A 1988 "A new autonomy in European higher education?" International Journal of Institutional Management in Higher Education 1988, 1: 16-26.
- Wallerstein I 1983 A modern világ gazdasági rendszer kialakulása. Budapest: Gondolat
- Wasser H 1999 Diversification in Higher Education. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
- Weber M 1995 A tudomány és a politika mint hivatás. Budapest: Kossuth
- Weber M. 1976 Állam, politika, tudomány. Budapest: Közgazdasági
- Weiss J 2000 Tizenkét előadás a frankfurti iskoláról és a diákmozgalmakról. Budapest: Áron Kiadó
- Wilensky H. L. 1967 Organizational Intelligence: Knowledge and Policy in Government and Industry. New York: Wiley
- Wolwerton M, Gmelch W H 2002 College deans: leading from within. Westport: Oryx Press
- Woodhall M 1995 "Hallgatói hitelek." In: Kozma, Illés 2002, 123-36
- Woodrow R. J. 1978 Management for Research in U.S. Universities. Washington D.C.: National Association of College and University Business Officers

World Bank 1994 Higher Education: The Lessons of Experience. Washington: World Bank

Zachár L 1997 Korszerű munkavállalói tulajdonságok, álláskeresési technikák. Budapest: Műszaki Egyetem

Zibolen E 1972 “A felsőoktatási intézmények területi struktúrája” Kézírtos beszámoló. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ (Oktatóskutató Intézet) könyvtára.

Mit keres a nevelésszociológus az egyetemen és a főiskolán? Azokat a szocializációs folyamatokat, amelyek a hallgatók, az oktatók és a felsőoktatás megannyi más munkatársa között nem tervezetten, nem szervezett formában, hanem maguktól, spontán módon mennek végbe. E szokatlan megközelítést hasonlítják a néprajzkutató, a szociálanropológus munkájához is. Talán leghíresebb képviselője a francia *Pierre Bourdieu*, aki az egyetem világát úgy írta le, mintha fölfedezte volna a *homo academicus gallicus*-t, a francia akadémiai ember, aki értelemszerűen más “alfaj”, mint, mondjuk, német vagy angol társa.

Az alábbiakban ezt a hagyományt folytatjuk. A felsőoktatási intézményeket – egyetemeket, főiskolákat – úgy tekintjük, mint egy tulajdonképpen ismeretlen közösség, az adott egyetemi főiskolai hallgatók és oktatók “lelőhelyét”, tartózkodási körzetét. Megfigyeljük és megpróbáljuk megérteni őket.

A mellékelt CD-n bemutatjuk azokat a feladatokat, amelyek a *Kié az egyetem?* című könyv – illetve az alapjául szolgáló egyetemi előadások – tanulmányozása közben születtek.

A feladatok egyik szerepe, hogy segítsék azt, aki a kurzus anyagát földolgozza. Egy-egy feladat arra használható, hogy megoldása során célzottan keressük meg a könyv vonatkozó megállapítását. Másik szerepük, hogy kiegészítsék a kurzus anyagát. Szerkesztői arra törekedtek, hogy a könyv megállapításait és utalásait kiegészítsék, gazdagítsák és illusztrálják.

Harmadik szerepük, hogy megkönnyítsék azoknak a dolgát, akik a *Kié az egyetem?* című könyv (mint tankönyv) alapján – nevelésszociológiai kurzust dolgoznak ki és tartanak. Végül a feladatok negyedik szerepe az ellenőrzés. Aki a *Kié az egyetem?* című felsőoktatási nevelésszociológia anyagát önállóan földolgozza – éppúgy, mint aki nevelésszociológiai kurzus keretében adja elő – ezekkel a feladatokkal ellenőrizheti munkájának eredményeit önmagán vagy másokon.

Arra törekedtünk, hogy a *Kié az egyetem?* minden fejezetének földolgozását megfelelő számú és kellőképp átfogó, lényegbe vágó feladat kísérje. A feladatok szerzői: *Balla Ildikó* (9., 16. fejezet), *Barta Ágnes* (1., 13. fejezet), *Fináncz Judit* (2. fejezet), *Horkai Anita* (5. fejezet), *Keller Magdolna* (3., 10. fejezet), *Kiss Annamária* (7., 11. fejezet), *Nagy Krisztina* (8. fejezet), *Neszt Judit* (4. fejezet), *Rákó Erzsébet* (6., 12. fejezet), *Szabó Péter Csaba* (14. fejezet), *Szerepi Anna* (15. fejezet).

A berlini Humboldt Egyetem szürke tömbje megüli az *Unter den Linden* fasorát. Méltóságot és jelentőséget sugároz, hagyományt és felsőbbrendűséget tükröz. Ha feljövünk a Berlin-dahlemi metróállomásra, egészen más kép fogad. Kertes, parkos, családi villás környékre érünk, ahol kis kávézók, bevásárló- és társasági találkozó helyek váltogatják egymást. A gyűjteményéről híres néprajzi múzeum valahol a kertek alatt közelíthető meg (milyen más, mint a Pergamon Múzeum a Spree partján). Csak némi séta és tüzetesebb vizsgálódás után ébredünk rá, hogy itt is egyetemi környezetben járunk: ez a berlini Szabad Egyetem (*Freie Universität zu Berlin*) "campusa".

E két egyetem sorsa jelképes. Azt mutatja – mint megannyi európai egyetemé Párizstól Frankfurtig –, hogy az 1968-asok, a "nagy generáció" egykori politikai gyakorló terepéből mára hogyan vált szolgáltatóipar, tömegegyetem.

Kozma Tamás (1939) nevelésszociológus, a Debreceni Egyetem tanára. Korábban a budapesti Oktatáskutató Intézet főigazgatója, az *Educatio* című folyóirat alapítója és főszerkesztője, vendégtanár külföldi egyetemeken. Pályáját tanítónak kezdte az 1960-as évek elején. Könyvei: Bevezetés a nevelésszociológiába (1974, 1977, 1994), Kie az iskola? (1990), Határokon innen, határokon túl (2002). www.unideb.hu/nevtud/Kozma_Tamas.

"Apámnak volt egy szürke öltönye - rajta cigaretta égette lyuk -, amit anyámmal egymás közt csak "angliai szürkének" hívtak. Később világosodott meg, hogy Angliából hozta magával. Anglia rejtélyként lebegett köztünk. Annál is inkább, mert a háború, ostrom, pince és újjáépítés nyomán Anglia úgy jelent meg, mint kíváncsi (bár mind valószínűleg) alternatíva. Aztán kiderült, hogy akik angolul tudnak, különös kasztot alkotnak. És rájöttem, hogy bizonyos szertartások – a délutáni teázás a teáskannára húzott melegítő sapkával, vagy a reggeliző asztal, amelyet még kitelepítéskor is konzekvensen meg kellett teríteni – ugyancsak e rejtélyes világ felé mutatnak. Ahová apámat és néhány barátját a németül tudó felnőttek már nem tudták követni (anyám se)." (Korunk 2003 /8.)