

GONDOLATÉBRESZTŐK A FELSŐOKTATÁS
NEMZETKÖZI IRODALMÁBÓL

RECENZSIÓK

SZERKESZTETTE:

FEHÉRVÁRI ANIKÓ
TOMASZ GÁBOR

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



GONDOLATÉBRESZTŐK A FELSŐOKTATÁS
NEMZETKÖZI IRODALMÁBÓL

RECENZÍÓK

SZERKESZTETTE:

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

TOMASZ GÁBOR

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Budapest, 2014

Szerkesztette:
Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor

Szerzők:
Bander Katalin, Fehérvári Anikó, Gyökös Eleonóra, Imre Anna,
Kurucz Orsolya Ágnes, Markó Tamás, Pálvölgyi Krisztián, Szabó Zoltán András,
Szemerszki Marianna, Török Balázs

Olvasószerkesztő:
Simon Mária

Tördelés:
Pattantyus Gergely

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014
© Bander Katalin, Fehérvári Anikó, Gyökös Eleonóra, Imre Anna,
Kurucz Orsolya Ágnes, Markó Tamás, Pálvölgyi Krisztián, Szabó Zoltán András,
Szemerszki Marianna, Török Balázs, 2014

ISBN 978-963-682-787-8

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1055 Budapest, Szalay u. 10–14.
www.ofi.hu
Felelős kiadó: Kaposi József

Tartalom

Előszó	5
Gyökös Eleonóra: Miként kovácsoljunk versenyelőnyt az európai egyetemek múltjából?	7
 Nuria Sanz – Sjur Bergan (eds) (2007 [2002]): <i>The Heritage of European Universities</i>	
Török Balázs: Az igazság mint bizonytalansági tényező – a felsőoktatás eszméi	17
 Ronald Barnett (1997): <i>The Idea of Higher Education</i>	
Kurucz Orsolya Ágnes: Az egyetem jövője, avagy a jövő egyeteme.....	29
 Ronald Barnett (ed.) (2012): <i>The Future University: Ideas and Possibilities</i>	
Markó Tamás: Új kihívások a felsőoktatás világában – az (elit) intézmények szerepe a változásokban	37
 David Palfreyman – Ted Tapper (eds) (2009): <i>Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions</i>	
Szabó Zoltán András: Egy történelmi zárójel – svédektől svédeknek.....	43
 Guy Neave – Kjell Blücker – Thorsten Nybom (eds) (2006): <i>The European Research University. An Historical Parenthesis?</i>	
Szemerszki Marianna: Új kihívások és válaszok a felsőoktatásban	49
 Jürgen Enders – Harry de Boer – Don Westerheijden (eds) (2011): <i>Reform of Higher Education in Europe.</i>	
Imre Anna: Elit-, tömeg-, általánossá vált képzés, átmenetek.....	57
 Michael Burrage (ed.) (2010): <i>Martin Trow. Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal.</i>	
Bander Katalin: A bekerüléstől a munkaerő-piaci beválásig – Átalakuló egyenlőtlenségek a felsőoktatásban	65
 Gaële Goastellec (ed.) (2010): <i>Understanding Inequalities in, through and by Higher Education</i>	
Fehérvári Anikó: Az európai felsőoktatás – a szélek szemszögéből.....	75
 Voldemar Tomusk (2006): <i>Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery</i>	
Pálvölgyi Krisztián: Egy angol felsőoktatás-kritika margójára	85
 Trevor Hussey – Patrick Smith (2012): <i>The Trouble with Higher Education. A Critical Examination of our Universities</i>	
Szabó Zoltán András: Évtizedes jóslatok a harmadik világ gururól.....	91
 Philip G. Altbach (ed.) (2003): <i>The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries</i>	

Előszó

Tudatában vagyunk annak, mennyire elcsépelet kifejezés mára az, hogy hiánypótló mű. Elég csak egy pillantást vetni az Amazon.com vagy egyéb könyvterjesztők weboldalára: szinte minden második kötet reklámcélokot szolgáló ismertetésében, álrécenziójában felbukkan. Ha a fenti jelző használatától ódzkodunk is emiatt, azt nyugodtan ki merjük jelenteni, hogy szerkesztett kötetünk ritkaságszámba megy. Egyrészt azért, mert kizárólag recenziókat tartalmaz. Hogy az ilyesmi miért olyan ritka? Talán azért, mert egy kissé lenézett műfajról van szó (alaptalanul, tegyük hozzá), elég csak szakfolyóiratokat kézbe venni: ha szerepelnek is bennük könyvismertetések, akkor azok általában a lap végére száműzetnek, vagy legalábbis kevésbé előkelő helyre kerülnek. Ez nyilván azzal is összefügg, hogy a tudományos közlemények között sem értékelik sokra őket, vagyis az oktatók-kutatók impact faktorát nem emelik jelentős mértékben. Talán még a fordítói tevékenység az, amelynek hasonló mostoha sors jut. Egyiknél sem áll egyenes arányban a megbecsülés a szükséges és befektetett szellemi tevékenység mértékével. Természetesen nem feladatunk az itt közreadott írások minőségét megítélni, azt döntse el maga az olvasó, ennek ellenére reméljük, sikerül rácsáfolni az említett előítéletre.

Amikor először felmerült az a gondolat, hogy érdemes lenne egy kötetet szerkeszteni a felsőoktatási témájú, angol nyelvű könyvek ismertetőiből, leginkább az vezérelt bennünket, hogy mérhetetlenül kevés a felsőoktatásról szóló külföldi könyvrecenziója a hazai neveléstudományi lapokban. A magyar nyelvű művekről még csak-csak megjelennek írások, de – leszámítva talán az *Educatio* folyóiratot vagy a pár éve elindult *Hungarian Educational Research Journal* (HERJ) című lapot –, külföldiekről már szinte egyáltalán nem. Ennek sok egyéb mellett igen prózai oka is van: idehaza kevés és egyre kevesebb pénz jut külföldi lapokra, könyvekre, emiatt aztán nincs, nem lehet mit ismertetni. Hogy ebből mennyire vezet egyenes út ismerethiányhoz a nemzetközi szakirodalom terén, nehéz megítélni. Egyfelől, digitális korszakunkban a hazai kutatók, hallgatók ma már a különböző külföldi adatbázisok révén (például EBSCO, JSTOR) hozzáférhetnek a majdnem legfrissebb írásokhoz (az ún. embargó miatt általában egyéves késéssel), így e téren alig vannak hátrányban a gazdagon felszerelt könyvtárakkal büszkélkedhető nyugati egyetemeken, intézetekben dolgozókkal szemben. Másfelől viszont változatlanul prob-

lémát jelent Magyarországon, hogy nincs elegendő ingyen hozzáférhető nyomtatott vagy elektronikus külföldi kötet a polcokon.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központja egy nagyobb lélegzetű felsőoktatási kutatás előzményeként több tucat kötetet vásárolt. A listát felsőoktatással foglalkozó szakirodalomból állítottuk össze, főleg nemrégiben megjelent műveket választottunk ki. Több kiadvány kézikönyv jellegű, vagyis átfogó képet ad egy adott korszakról vagy egy kérdéskörrel, és sok olyan is akad, amely nemzetközi összehasonlításban fókuszál egy-egy problémára. További szempont volt, hogy lehetőleg egy példány se legyen meg hazai könyvtárban.

Igyekezünk egységre törekedni, így mindegyik recenzens először néhány mondatban bemutatja a recenzált kötet szerzőjét, majd ismerteti magát a művet, közben vagy a végén kritikai észrevételekkel gazdagítva a szöveget.

Mivel a recenziók lazán kapcsolódnak egymáshoz, nem tartottuk szükségesnek a nagyobb szerkezeti egységekbe, fejezetekbe sorolást. Ugyanakkor az írások sorrendje nem a véletlen műve. A kötet elejére a felsőoktatásról általánosságban szóló írások (helyesebben: ezek recenziói) kerültek, ezek az egyetemi eszmét járják körül, illetve a mai egyetem kialakulásának történetét mutatják be. Ezután következnek az inkább az utóbbi évtizedek fejleményeire fókuszáló művek, beleértve olyan kiragadott témaköröket, mint az expanzió, az elit egyetem vagy a társadalmi egyenlőtlenség. Ezek között országtanulmányokból szerkesztett köteteket találunk, általuk nemzeti felsőoktatások megismerésére nyílik lehetőség. Habár a kiadványok dél-amerikai, afrikai és ázsiai példákat is felvonultatnak, mégis a recenziók megírásánál inkább az európai kontextusra fókuszáltunk. Két erősen kritikai hangvételű szöveget (az egyik a bolognai folyamatot, a másik az angol felsőoktatást bírálja) és egy, az egyetemi (*academic*) professziót bemutató könyvismertetőt hagytunk a végére.

Kötetünket a felsőoktatás iránt érdeklődő kutatóknak, egyetemi oktatóknak, hallgatóknak egyaránt ajánljuk, egyben, halkán, kifejezzük abbéli reményünket, hogy kezdeményezésünk követőkre talál, és példánkat – hasonló vagy eltérő módon – mások is követni fogják.

Budapest, 2014. május 8.

A szerkesztők

Gyökös Eleonóra

Miként kovácsoljunk versenyelőnyt az európai egyetemek múltjából?

Nuria Sanz – Sjur Bergan (eds) (2007 [2002]): *The Heritage of European Universities* Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Nuria Sanz régész, kulturális örökségre szakosodott egyetemi oktató, az UNESCO Világörökség Központjában a Latin-Amerika és Karibi-térség Munkacsoport vezetője. Spanyolország megbízásából nemzeti és nemzetközi projekteket koordinált a *Közös örökségünk: Európa* címet viselő kampány során. Sjur Bergan az Európa Tanács Felsőoktatási és Kutatási Divíziójának vezetője, a tanács felsőoktatási könyvsorozatának szerkesztője.

Bár a kulturális örökség fogalmának térhódítása az 1970-es évektől kezdődően töretlen,¹ az itt bemutatandó kötet tanúsága szerint a felsőoktatási intézmények világát csupán az ezredfordulón érte el, legalábbis összeurópai szinten, s akkor sem belső készítés eredményeként, hanem az Európai Unió hathatós közbenjárására. A könyvvel azonos című transznacionális vállalkozás az Európa Tanács *Közös örökségünk: Európa* (1999–2000) kampányának részeként, az Európai Bizottság társfinanszírozásában valósult meg. Az Európa Tanács Felsőoktatási és Kulturális Örökség Divíziója egyaránt érdekelt volt a projektben, ami abból az alapvetésből indult ki, hogy az egyetemek a közös európai örökség fontos részét képezik. Praktikus okokból mindössze tizenkét város (Alcalá de Henares, Bologna, Kolozsvár, Coimbra, Isztambul, Krakkó, Leuven, Montpellier, Santiago de Compostela, Tartu, Vilnius és Zágráb) egyeteme vehetett részt a programban, de igyekeztek úgy ösz-

¹ 1972-ben kötötték meg az emberiség kulturális és természeti örökségének védelméről szóló egyezményt.

szeválogatni a résztvevőket, hogy az intézményi bázis földrajzi és a tradicionális sokszínűsége ne vesszen el. Az egyetem bölcsője, Közép-Európa déli része mindazonáltal felülreprezentált lett.

A projekt célja kettős volt: egyrészt az egyetemek kulcsszerepének tudatosítása az európai kulturális örökségben, a tudás létrehozásában, átadásában és alkalmazásában, a tudományos attitűd és a közösségi érintkezési normák terjesztésében, a tanítás-tanulás sajátos közegének megteremtésében; másrészt az európai szintű együttműködés létrehozása az egyetemek között, továbbá ennek részeként az egyetemi vezetők és az egyetemi örökséggel foglalkozó szakemberek szempontrendszerének közelítése.

A projekt keretében négy nemzetközi találkozót szerveztek: 1999 telén Alcalá de Henaresben tartották a nyitókonferenciát, 2000 tavaszán Montpellier-ben az egyetemek szellemi örökségét, nyáron Bolognában az egyetemek tárgyi örökségét, ősszel Krakkóban pedig az egyetemek kulturális örökségének európai dimenzióit vitatták meg az egybegyűltek. Az elhangzott vagy felhasznált háttéranyagokat, előadásokat először 2002-ben publikálták, majd 2006-ban, jelezve, hogy a téma nagyon is egybevág az Európai Unió felsőoktatási érdekeivel. A második kiadás már az Európa Tanács felsőoktatási könyvsorozatában jelent meg, a szerkesztői feladatot pedig a projekt vezetői kapták.

A projekt, ahogy erre a kötet *Bevezetése* is utal, az egyetemi kulturális örökséget a korai egyetemek kialakulásának, a modell(ek) földrajzi terjedésének, az egyetemek közös vonásainak és különbségeinek bemutatásával, valamint az egyetemi örökség tárgyi és szellemi dimenzióin keresztül kívánta megragadni. A könyv hat fejezetét is ez a gondolatmenet strukturálja: Háttér; Az európai egyetemek tárgyi öröksége; Az európai egyetemek szellemi öröksége; Az európai dimenzió; Az európai egyetemek kulturális öröksége: példák és esettanulmányok; Tanulságok és kitekintés. A kötetet tiszteletes *Függelék* zárja, amely az egyetemi kulturális örökség releváns európai uniós dokumentumait közli, 2005-ig bezárólag.

A szerkesztők a *Bevezetésben* több vezérfonalat kínálnak az egyetemi örökség értelmezéséhez. Először a kulturális örökség térreumát határozzák meg, az örökséget élesen megkülönböztetve a történelemtől. Ez utóbbi esetében a múlt és a jelen között szakadék tátong, a múlt megértése csak szakember közvetítésével lehetséges. Az előbbinél a hangsúly a múlt és a jelen közti folytonosságon van. Az örökség ugyan a múltban gyökerezik, de a jelenben élők döntenek el, hogy a hagyatékból mit ismernek el örökségnek, mivel tudnak azonosulni, és milyen jelentéssel ruházzák fel azt.

Sanz és Bergan az egyetemi örökség *felsőoktatásban betöltött szerepére* is kitér. Mert igaz ugyan, hogy az európai felsőfokú oktatás az első egyetem alapítása

óta eltelt évszázadokban számos iskolatípussal bővült, ám az újabb keletű felsőoktatási intézmények sem függetleníthetik magukat a közös egyetemi örökségtől. Mégpedig azért nem, mert a társadalom változó igényei következtében felmerülő jelenségekre (tömegesedés, nemzetköziesedés) adott válaszok a felsőoktatás egységesítésének irányában jelölik meg a jövőbe vezető utat. A bolognai folyamat középpontjában immár nem a tudomány fejlődésének zavartalan biztosítása áll, hanem a tanítás-tanulás kereteiben kimutatható közös elemek és az alapvető közösségi értékek erősítése.

A szerkesztők *az egyetemek európai gyökereit* emelik még ki, párhuzamba állítva a jelenbeli állapotokkal: a középkori felsőoktatás európai elitet termelt, és a nemzetközi mobilitás jelenlegi ösztönzése mögött szintén valamiféle hasonló motiváció áll. Az ellenpólus elkerülését mindenképp kívánatosnak tartják, hiszen az európai történelem számos példát szolgáltatott rá, milyen veszélyeket rejt magában, ha egy ország kizárólag a saját nemzeti örökségét ismeri el, és bezárkózik a hagyományaiba.

Az első két háttér tanulmány az európai egyetemi tradíciókat mutatja be. Claudia A. Zonta *a középkori felsőoktatást* járja körül. Felvázolja az egymás mellett létező és egymással versengő intézménymodellek kialakulását a maguk történeti kontextusában, majd ezek földrajzi elterjedését. Kiemeli, hogy ezeken a helyeken képezték azt a szűk, ám magasan kvalifikált munkaerőt, amire a középkori államnak szüksége volt, s hogy az egyetemen megszerzett képesítést egész Európában elismerték (*litentia ubique docenti*), ami azt követően is fennmaradt, hogy egyre több egyetem kezdte meg működését, és egyben nemzeti, helyi jelleget öltöttek. Az egyetemek közép- és kelet-európai elterjedésében hangsúlyozza a reformáció és ellenreformáció szerepét is.

Walter Rüegg tanulmánya *a humanista egyetemi tradíciót* mutatja be, melynek alapja a párbeszéd, a másik elismerése egyenrangú félként akkor is, ha az illető idegen. Az egyetemek és a holdudvarukat alkotó tudósok a reneszánsz korban váltak valódi híddá Európa államai között, mivel ezek a tudósközösségek egyforma műveltséget közvetítettek. Az egyetem ún. klasszikus eszménye, amelyet Humboldt nevével szokás fémjelezni, a hangsúlyt ezzel szemben a tudomány művelésére helyezte. Az ekképp megreformált egyetemi modell nemcsak Európában, hanem az Egyesült Államokban és Japánban is hódított, és ekkoriban kezdtek a francia mintára létrejött speciális tudást nyújtó felsőoktatási intézetek is az egyetemek alapvető jogaira pályázni.

A *Háttér* című fejezet utolsó tanulmányát a szerkesztők jegyzik, melyben bemutatják, miként viszonyulnak az egyetemek saját örökségükhöz. A résztvevők körében a projekt minden találkozója előtt kérdőíves felmérés készült a soron kö-

vetkező témában. Az eredményeket sajnos nem közlik tételesen, csak egy összefoglaló, illusztráció jellegű leírást olvashatunk a szerzőpáros tollából. A tanulmány egyúttal átvezet a speciális témájú esszékhez.

Nuria Sanz és Sjur Bergan jórészt hiányokat regisztrál az egyetemek saját kulturális örökségükhöz fűződő viszonyában. A felmérésekből kiderül, hogy az egyes intézményeknek nincs integrált örökséspolitikájuk és -menedzsmentjük. Léteznek ugyan elszigetelt, önkéntes kezdeményezések, ám ezekből nem fejlődhet ki átfogó európai együttműködés. A kulturálisörökség-képzésekben és -kutatásokban nincsen közös, egyetemeken átívelő koncepció, és a kutatási, képzési programoktól teljesen elkülönülve zajlik az egyetemi örökség kommunikációja. Ezek után az sem tekinthető meglepő eredménynek, hogy a projektbe bevont egyetemek intézményi szintű döntéshozása nem foglalkozik kiemelten a kulturális örökség szempontjával, költségvetésükben ez nem elkülönített tétel, s jobbára azt sem tudják megmondani, hogy összességében mennyit fordítanak ilyen célokra.

Az európai egyetemek tárgyi öröksége című fejezetben egyetlen tanulmány kapott helyet (a Bolognában elhangzott további előadások, úgy sejtem, átkerültek az esettanulmányok közé). Patrick J. Boylan írása *a múzeumok és a gyűjtemények helyzetét* vázolja fel az egyetem univerzumában. Láttelele rávilágít arra, hogy ezek a részlegek nem csupán kuriózumként szolgáltak, de születésük után az egyetemi oktatótevékenység és kutatómunka integráns részét képezték. Bizonyos tudományágak (például antropológia, biológia, geológia) oktatása azonban egyre kevésbé kötődik az e szervezeti egységek által kínált kísérleti vagy megfigyelési lehetőségekhez, aminek következtében helyzetük fokozatosan gyengül az intézményeken belül. A kulturális turizmus térhódításával azonban, másfajta hasznosításuk kerül előtérbe: nagy szerepük van az egyetemek szélesebb közönség előtti népszerűsítésében. A felújított egyetemek vagy kampuszok (Oxford, New Haven stb.) vonzzák a turistákat. A maguk népszerűsítésére sok, újabb alapítású intézmény is átveszi a nagy múltú egyetemek tradícióit: régi épületekbe költöznek, vagy saját gyűjteményeket hoznak létre. A szerző szerint a gyűjteményeknek és a múzeumoknak továbbra is az anyaintézmény integráns részét kell képezniük, és át kell gondolni a gyűjtemények közti együttműködés ösztönzési lehetőségeit is.

Az európai egyetemek szellemi örökségével foglalkozó részben elsőként Hilde de Ridder-Symoens esszéje vezet be az olvasót az egyetemtörténet-írás tanulságaiba. Úgy látja, ciklikus, prosperáló és hanyatló korszakok váltják egymást, ám ezek egyetemenként és tudományterületenként eltérő mintázatokat mutatnak. Az egyetemtörténet-írás – szembehelyezkedve a jobbára jubileumi évkönyvekben megjelenő intézményi (siker)történeti megközelítéssel – az 1960-as évektől vizsgál-

ja az egyetem társadalomra gyakorolt hatását, újabban pedig az értékek és normák közvetítésében játszott szerepét.

A kora újkorban a hagyományos elméleti műveltség átörökítése nem adta át a helyét az akkori igényeknek jobban megfelelő, új ismereteken alapuló, sokkal gyakorlatorientáltabb oktatásnak. Az első bonctermek, botanikus kertek és laboratóriumok létrejötte szórványos kivételnek számított. E hanyatlástörténeten keresztül Ridder-Symoens az egyetemek egyik legnagyobb gyengeségére is rávilágít, nevezetesen arra, hogy a reformkezdeményezések olykor az egyetem világán kívülről jelentkeztek. Az egyik legtöbbször hangoztatott egyetemi örökséget, az autonómiát árnyalja, hogy azt a középkori egyetem inkább intézményi szinten testesítette meg a maga kiváltságaival és privilégiumaival, míg Humboldt koncepciója a személyes kutatói szabadságot helyezte előtérbe.

Gian Paolo Brizzi esszéje azzal a felütéssel kezdődik, hogy a középkor a változások és az innovációk kora volt, ennek egyik terméke pedig *az egyetem*, ami ily módon *egy tőről fakad Európa kulturális közegével*, így joggal lehet része az európai kulturális örökségnek. A középkori egyetem sokkal inkább volt európai, mint helyi vagy nemzeti színezetű. Az egyetem egyszerre jelentett tudásbeli, földrajzi és kulturális egyetemességet. Tagjait nagyarányú mobilitás jellemezte (peregrináció), a számos náció különbözősége ellenére a diákság egy testet képezett, amely élesen elkülönült a környező társadalomtól. Az egyetem külvilág számára megnyilvánuló egysége mögött azonban megannyi különbség is rejtett: a szerző a különféle egyetemi modelleket, a tanulók és az oktatók származását, az intézményi méretekből fakadó minőségi különbségeket, illetve a vallásos és tudományos nézetek sokféleségét hozza föl példaként.

Az egyetemi örökség európai dimenziói kapcsán Paolo Blasi *az egyetemek Európa kulturális identitásában* játszott szerepéről értekezik a múlt, a jelen és a jövő vonatkozásában. Az egyetemek fejlődése hívta életre a tudós tanárok és diákok nemzetközi közösségét, a modell kisugárzása és elterjedése pedig sok minden másra is hatott Európában és viszont: társadalmi és gazdasági folyamatokra (például urbanizáció), illetve az egyetem saját értékei, normái kitermelésére, amelyek mostanra már az európai állampolgárság mércéivé is váltak. Kiemeli, hogy az egyetemek története követte Európa politikai, társadalmi, szellemi és kulturális áramlatait.

Blasi a *felsőoktatás tömegesedésében* látja a jelen egyik legnagyobb kihívását, és az Erasmus-, Socrates-programok mentén a külföldi résztanulmányok továbbgondolására biztat. Ezek ösztönzésével kapcsolatban felveti, hogy a szociális ellátásokról és a nyugdíjrendszerről is európai szinten kellene gondolkodni. Ahhoz, hogy a felsőoktatás meg tudjon újulni, a reformereknek vissza kell nyúlniuk az egyetemek

közös, európai gyökereihez, és ismét átláthatóvá, átjárhatóvá, közösségivé kell tenni a rendszert.

José Luís Peset az Alcalái Egyetem példáján keresztül mutatja be az egyetem szerepét az európai humanista tradíció terjesztésében, s megállapítja, hogy az egyetem a közös európai kultúra alapja, mert helyet biztosított a politikai érdekektől mentes nemzetközi (csere)kapcsolatoknak, s ezek alakították az arculatát. Az egyetemi és a nemzetközi kommunikáció alapvető eszköze lett *a klasszikus nyelvek ismerete és a nyomtatott könyv*, melyet nagy távolságokba el lehetett juttatni, sőt a benne lévő üzenet az újabb generációk számára is fennmaradt, így a humanisták által ápolt műveltség térben és időben is átörökíthetővé vált. A klasszikus nyelvek és a nyomtatott könyv használata ezért szintén része az európai egyetemek kulturális örökségének.

Alain Renaut az egyetemek szerepét vizsgálja az európai demokratikus kultúra kialakulásában. A középkorban az egyetemesség egyet jelentett Európával, ám a mai értelemben vett demokratikus attitűd kibontakozásában a francia forradalom felsőoktatásra gyakorolt hatása, vagyis a XVIII–XIX. század fordulója kulcsfontosságú. Az egyetem humboldti modellje közvetítette ezeket az értékeket leginkább, mely modell a XIX. század végére széles körben elfogadottá vált. Ekkorra az intézmények osztoztak bizonyos öntudatban, értékekben és ideálokban. A specializálódott tudással szembeni szellemi távolságtartás és reflexió jellemezte az egyetemeket, missziójuk bevallottan nem korlátozódott csupán az ismeretek átadására, hanem bizonyos habitust, viselkedésformát is közvetített.

Renaut álláspontja szerint a megnövekedett hallgatólétszám és tudásanyag, illetve a változó társadalmi elvárások miatt a humboldti modell nem maradhatott érintetlenül. A felsőoktatás tömegessé válásakor nem szabad elszalasztani a lehetőséget, hogy a nemzeti egyetemek keretén belül az alapképzésben közismereti tárgyakként európai nyelveket, történelmet és kultúrát tanulhassanak a hallgatók. Bár kérdés, hogy ez elegendő-e a közös európai identitás megteremtéséhez, Renaut mindenképp esélyt lát ebben arra nézve, hogy Európa több legyen, mint egyszerű gazdasági piac.

A kötet ötödik fejezete esettanulmányokon keresztül mutatja be *az európai egyetemek kulturális örökségét*. A tárgyi örökségre Gian Paolo Brizzi mutat föl példát, aki a Bolognai Egyetem diákmúzeumába és történeti levéltárába kalauzol. A múzeum a tárgyi körülmények változásán túl bemutatja a diáklétet mint az életút egyik szakaszát és rítusát, valamint önszerveződő csoportosulásait a középkori autonóm diáktestületektől a '68-as diákcsoporthoz bezárólag. Brizzi a múzeummal kapcsolatban sorra veszi a gazdag tárgyi örökség láthatóvá tételének dilemmáit, a levéltár esetében pedig a használat nehézségeit ecseteli. A részlegnek

nincs speciális személyzete, a munkatársak birkóznak az archiválás modern információs technikáival, miközben a hallgatók, a dokumentumok és az események számának megsokszorozódásával drasztikusan megnövekedett igényeket kellene kielégíteniük.

Maria da Fatima Silva sorra veszi a coimbrai egyetemi élet tradícióit és rítusait. A beavatási és a diplomaosztó körüli ünnepek, a diákkörök és az egyetemi zenei hagyományok (Coimbra fado) átmenetet képeznek a tárgyi és a szellemi örökség között. A szerző kiemeli, hogy *az egyetemi élet maga is része az egyetemi örökségnek*, továbbá meghatározó az egyetemi közösség identitásának alakításában is, ami kettős természetű: része egy a nagyobb, univerzális vagy európai egyetemi közösségnek, ugyanakkor a kisebb, helyinek is.

Montpellier egyeteme új interdiszciplináris kutatói programot hozott létre a középkori egyetem szellemi öröksége témában, ami a város egyetemének és a Mediterráneum északi részén lévő sorstársainak kapcsolatát vizsgálja. Az egyetem középkori intellektuális örökségének kutatása kapcsán Béatrice Bakhouche rámutat arra, hogy az intézmény szerkezete folyamatosan változott, s a középkori egyetemi képzés aligha feleltethető meg a jelenbeli tanulási utaknak. Az eredeti modell mindazonáltal része a felsőoktatás örökségének, mint ahogy az is, hogy a tanulás és tanítás bizonyos időszakokban más egyetemekkel szoros kapcsolatban, olykor pedig az egyetemen kívül zajlott.

Antonio Lopez Díaz írása Santiago de Compostela egyetemi örökségének európai dimenzióit térképezi fel. Az egyébként periférikus elhelyezkedésű anyavárost a híres zarándokút miatt mindig is nagy szellemi pezsgés jellemezte. A szerző olvasatában Európa nem más, mint *párbeszéd a különböző kultúrák között*, amelynek lehetőségét az információs technikák egyre újabb generációi csak fokozzák, az egyetemek pedig ebben a mezőben helyezkednek el. Díaz az általános politikai kontextuson keresztül is bemutatja az egyetem európai dimenzióját: a spanyol kolóniák elvesztése nemcsak nemzeti traumát okozott, hanem egy relatíve elszigetelt periódust is, amit a Franco-rezsim csak tartósított. A demokratizálódás után kapott ismét jelentőséget az európai dimenzió. A zarándokút tradícióira építve alapították meg 1993-ban a Compostela csoportot, amelyhez több mint húsz európai ország egyeteme kapcsolódott, emellett az egyetemnek hagyományosan erős latin-amerikai kapcsolatai is vannak.

A szerkesztők jegyzik a kötet zárótanulmányát – *Tanulságok és kitekintés* –, amely ismételten aláhúzza a projekt céljait. Leszögezik, hogy az egyetemeket nagy távolság választja el az őket körülvevő társadalomtól, holott annak fejlődéséhez jelentősen hozzájárultak. Ezen az elszigeteltségen azonban csak maguk az egyetemek változtathatnak. Az ő feladatuk lenne örökségük reklámozása, védelmének

és hasznosításának beemelése az intézményi politikákba, stratégiákba. Kutatói és képzési programok indításával kellene garantálniuk, hogy az örökség ne kallódjon el. Az intézmények tágabb környezetében is kívánatos volna tudatosítani, hogy az egyetemi tradíció a közös európai örökség fundamentális része, annak megmutatásával, hogy a múltjuk nem csupán specialistákat érdeklő történelem, hanem élő örökség.

A másik nagy feladat, hogy az egyetemi örökség behatóbb ismerete által nyilvánvalóvá váljon: a felsőoktatásról folyó viták és az e téren zajló reformok nem jelentenek fenyegetést vagy a múlttal való szakítást, hanem épp ellenkezőleg, egy olyan folyamat részei, amely az európai egyetemek örökségén alapul, és gyarapítja is azt. Annak érdekében, hogy az európai felsőoktatásnak szerepe legyen a jövő formálásában, a projektvezetők fontosnak tartják a *minél gyorsabb cselekvést*, azt megelőzően pedig egy *hosszú távú misszió* felvázolását. Az egyetemek örökségének feltérképezése és elismertetése pedig elengedhetetlen e cél eléréséhez.

A kötetet érdekes kettősség hatja át. A tartalomjegyzékre vetett felületes pillantás nyomán azt hihetnénk, hogy minimális átcsoportosítással a nemzetközi találkozók menetét tekinthetjük át. A szerkesztők szerepe azonban nem szorítkozott csupán a projekt produktumainak sajtó alá rendezésére, ők jegyzik az elméleti bevezetőt, a találkozókat megelőző kérdőíves felmérések értékelését a többi esszé között, illetve a kitekintő összefoglalást. Voltaképp ezek az írások hordozzák az egyetemi kulturális örökség vízióját, az ideális állapot sugallatát (ezt a szerkesztők indirekt módon a hiányok demonstrálásával érzékeltetik), s a többi szerző szerepe csupán annyi, hogy kitöltse az előrevetített koncepcionális kereteket. Mindössze egy markánsan visszatérő, újszerű üzenetet emeltek át a szerkesztők az európai egyetemi örökség sajátosságai közé, még hozzá azt, hogy az egyetemek kisebb-nagyobb átalakulása több ízben az intézmények világán kívüli készítés hatására zajlott le. A kötet egyébiránt elmulasztotta annak a lehetőségét, hogy a fentebb vázolt kettősséget feloldja vagy reflektáljon rá.

A recenzens e helyen csak arra vállalkozhat, hogy egyetlen szempontot ajánljon továbbgondolásra. A történelem és az örökség múlton való osztozkodása korántsem oly idillien egyszerű, mint ahogyan azt a könyv szerkesztői több helyen is megfogalmazzák. Hosszas történelemfilozófiai eszmefuttatások nélkül, néhány momentumot érdemes megemlíteni.

Ha megnézzük a projekten dolgozó szerzőgárda összetételét (a szerkesztők nélkül), a tizenegy résztvevő között öt történészt találunk, van továbbá két klasszikafilológus, egy filozófus, egy fizikus, egy jogász és egy szociológus. A legnagyobb számban tehát a történészek képviseltetik magukat. A kulturális örökség elméleti alapvetésein túl talán ezzel is magyarázható, hogy a szerkesztők több he-

lyen hangsúlyozzák: az egyetemek kulturális öröksége nem azonos az egyetemek történetével.

A tapintható történelemfóbia azonban nem indokolt. Nem árt, ha felidézünk, hogy a történeti munkák általában megrendelésre készülnek, s hogy a történetíró jelenbeli pozíciójának tudatosítása szintén felvet bizonyos kételyeket a tudomány sokat hangoztatott tárgyilagosságával kapcsolatban. A történeti munkák és kutatók akár közvetlenül is felmutathatják a kulturális örökség bizonyos elemeit, ahogy az Hilde de Ridder-Symoens esszéjéből kiolvasható. Sőt, a Hyden White nevével fémjelzett történetelméleti irányzat álláspontja szerint a történelem múlthoz való viszonya semmiben sem különbözik attól, ahogyan a kulturális örökség kezeli a múltat, mert maga nem rekonstruálja, hanem konstruálja azt.

Tartózkodva a relativizmus csábításától, annyit mindenképp megállapíthatunk, hogy a hagyományos iskolatörténetekből, legyen szó akár közép-, akár felsőfokú intézmények történetéről, leginkább az adott iskoláról, egy adott időszakban közvetíteni szándékolt kép bontakozik ki. Vagyis bizonyos történeti munkák alig különböznek az oktatási intézmények kulturális örökségének seregszemléjétől, épp ezért remek merítési bázisként szolgálhatnak az „örökségesítés” számára. Ez utóbbi viszont azokról az újabb keletű történeti kutatásokról is elmondható, amelyek az oktatási intézmények társadalomra gyakorolt hatását, továbbá az értékek és normák közvetítésében játszott szerepét vizsgálják.

Az identitás területén tehát a történelemnek és a kulturális örökségnek is van keresnivalója. Az oktatási intézmények valamiféle önképpel, múlttudattal és külső imázssal mindig is rendelkeztek, legfeljebb az a helyzet állt elő, hogy hagyományaikat még nem keresztelték át kulturális örökségre. Amint az Patrick J. Boylan és Gian Paolo Brizzi esszéjéből kiderül, a kulturálisörökség-szemlélet azon területeken épült be a felsőoktatási intézmények önreflexiójába, ahol a kultúra hamar terméké válik, és fogyasztása ipari méreteket ölt. Miben áll hát a kulturális örökség egyedi, semmi mással össze nem mérhető jelentősége? Abban, hogy a közösségi emlékezeten alapuló hagyomány helyettesítésére is alkalmas. Összegereblyézi a múlt darabkáit, és saját céljai szerint állítja hadrendbe, ami lássuk be, nagyon jól jön olyankor, amikor az Európai Felsőoktatási Térség vonzóbbá tétele a cél.

Török Balázs

Az igazság mint bizonytalansági tényező – a felsőoktatás eszméi

Ronald Barnett (1997): *The Idea of Higher Education*
Buckingham; Bristol, SRHE; Open University Press.

Ronald Barnett a Londoni Egyetem emeritus professzora, aki az angol felsőoktatás teoretikus értelmezése terén végzett kutatásokat. Az egyetemi, akadémiai világra vonatkozó elemzései elsősorban azok számára termékenyítő olvasmányok, akik a felsőoktatás stratégiai tervezésével foglalkoznak. Barnett műveiben arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyetemek menedzseri szemléletű átalakításának idején a felsőoktatási hagyományok és értékek háttérbe szorulhatnak, ami az intézményi autonómia csökkenéséhez és legitimációs hiányossághoz vezethet. Amellett érvel, hogy az üzleti sikeresség leszűkített mércéje az egyetemeket megfoszthatja annak a lehetőségétől, hogy szabadon dolgozzák ki ideális önképüket, és céljaikat az emberi teljesség (egyetemesség) eszméjére építve fogalmazzák újra. Barnett számos felsőoktatással foglalkozó nemzetközi társaság tagja, témájának Anglián kívül is ismert szakértője.

Az 1970–80-as években még a felsőoktatás elkülönültségéről, „elefántcsonttoronyba zártságáról” rendeztek konferenciákat Angliában. Ronald Barnett felsőoktatásról írt könyvének 1990-es első publikálásakor már egészen más volt a helyzet. A szerző szerint azóta nem nagyon lehet „elefántcsonttoronyba” zárkózott felsőoktatásról beszélni. Az új jelenségek leírására a felsőoktatást „versenyautóhoz” hasonlítja. A kép szimbolikájában a technológia és a versenyszellem egyesül. Nem véletlen, hiszen a dinamikus növekedésnek indult angol felsőoktatás a verseny hatásaként hatékonyabbá váló rendszerek képét mutatja. A hasonlatok egyik előnye, hogy többféle dekódolásnak nyitnak teret. A körbe-körbe futtatott versenyautó

képe akár egy *autonómiáját és távlati célját* veszített felsőoktatási rendszerként is értelmezhető. Barnett hasonlata arra utalhatott, hogy a „felsőoktatás versenyautójának pilótáját” egyre inkább külső utasításokkal irányítják. A feladatokat egyetlen cél, a teljesítőképeség növelése szervezi.¹ Az előrejutás mindinkább a megszerzhető külső erőforrások révén determinált, ami hatással van az egyetem lényegi jellemzőire. Az egyetemesség eszménye nem könnyen egyeztethető össze a versenyzés utilitarista öncélúságával. A versenyben minden a haladási tempó növelését célozza, mégis nehezen adható válasz arra a kérdésre: honnan és hova jut, pontosan hova is tart a felsőoktatás? A versenyszabályok szerint ugyanis a rajtvonal azonos a célvonallal. A modernitás korábbi szakaszaiból megszokott lineáris fejlődési modellek egyre kevésbé használhatók a változások leírására. A megtett útban realizált nyereséget elsősorban a hatékonyságnövekmény alapján lehet kalkulálni, és nem annak megfigyelésével, honnan és hova jutott a résztvevő. A célok immanensek, így maga a küzdelem a cél.

A hasonlat játékos, üzenete azonban komoly. Barnett azt a kérdést veti fel, mi történik, ha legyengül a felsőoktatási rendszer ideálképeken keresztül ható önirányító képessége, és célválasztásait, értékelési eljárásait más – elsőrendűen a gazdaság – rendszerére hangolja. Mi történik, ha a felsőoktatás, eszmei horizontok híján, egyre inkább az üzleti ciklusok hatékonysági modelljei alapján szervezi át működését?

Ronald Barnett könyvében nem csupán egy versenyképes, hanem egy sok tekintetben autonómiáját és orientációs képességét veszített felsőoktatási rendszer képével találkozunk. (A pontosság érdekében megjegyezzük, hogy Barnett megfigyelői, elemzői pozícióját az angol felsőoktatásra vonatkozóan rögzítette.) A mű koncepciója kapcsán felvetődő kérdés: vajon szükség van-e a felsőoktatás átfogó elméleti megközelítésére? Vajon a modernitás változékony korszakában létrehozható-e egyáltalán a felsőoktatás átfogó eszméje, vagy az ilyen irányú kísérletekkel egyelőre fel kellene hagyni? Hiszen az instrumentális elemzésekben részletgazdagon látszanak a felsőoktatás adatai, az intézményeket professzionális tervező apparátusok irányítják, és a küldetésnyilatkozatokból, valamint az egymást követő K+F+I projektek célrendszeréből szükség esetén valamiféle (közel)jövőkép is kiolvasható. Lehetséges, hogy időszerűtlen a felsőoktatás egészére és annak értelmére reflektálni. Talán nemcsak a támogatási rendszerek eszközeivel megterhelt tudományos érdeklődés, hanem mélyebb – eszmetörténeti – okok húzódnak annak háttérében, hogy a felsőoktatás teoretikus leírása háttérbe szorult. Minden egyes könyvre, ami

¹ Az angol oktatáspolitikai elemzésekben VFM betűszóval (Value for Money) utalnak arra a jelenségre, amikor az irányítás az oktatás hatékonyságát redukáltan, a gazdaság kódrendszerén – a profitabilitáson – keresztül méri.

a felsőoktatás filozófiájával foglalkozik, hat másik jut, ami a tervezéssel, öt, ami az adminisztrációval, négy, ami az oktatásmódszertannal, és három, ami a tananyagokkal foglalkozik. Mindezeket világosan látva, Ronald Barnett mégis a felsőoktatás eszméjének fontosságát hangsúlyozza, és annak kibontására fókuszál. Elsőként nézzük meg, hogyan indokolja Barnett, egy a felsőoktatás egészére vonatkozó koncepció, vezérlőeszme (ideáltípus) kidolgozásának szükségességét!

Társadalom- és intézménytörténeti tanulság, hogy a társas rendszerek többsége a környezettől való elkülönülése, *autonómiájának* növelése révén vált képessé saját céljai kijelölésére és megvalósítására. Az oktatás és a tudománytörténetileg megszerzett autonómia biztosította, hogy önreflexióra építve formálódjon eszmeiségük, útkeresésük, intézményrendszerük. Amikor egyéb társadalmi rendszerek, például a politika vagy a gazdaság, átveszik az oktatás vagy a tudomány feletti irányítást, akkor a helyzet alapvetően megváltozik.

Az autonómiájában korlátozott társadalmi rendszer nem az önreflexió folyamatokban felismert saját céljait követi, hanem passzívan adaptálódik környezetéhez, gazdasági hasonlaltal úgy is fogalmazhatnánk, hogy más társadalmi rendszerek beszállítójává válik. Azt feltételezhetnénk, hogy az oktatási rendszerek autonómiájának ilyesféle gyengülése Kelet-Európa jellemzője volt, hiszen a politikum a kommunista-szocialista korszakban itt hatolhatott be az oktatás mélyrétegeibe, minden tekintetben külső kontroll alá vonva azt. A tények azonban arra utalnak, hogy a jóléti állam lebontásának jegyében 1979-től kezdődően Angliában is napirendre került az oktatási rendszer autonómiájának felszámolása. Margaret Thatcher kijelentése, miszerint „olyan, hogy társadalom, nem létezik”, világosan mutatja a politikum stratégiai irányváltását. Az új társadalomirányítási racionalitás szerint mellőzhető a korporatív jogosultságok figyelembevétele, így a felsőoktatás sem tarthat igényt érdemi önállóságra. A korrigált társadalomkép szerint a társadalom individuumokból épül fel, a rendszerek működését ennek megfelelően az egyéni döntésekre, érdekekre, kevésbé a korporatív jogosultságokra vagy az évszázadok során azokhoz kapcsolódón kialakult szerepekre kell alapozni. A szolgáltató egyetem koncepciója, mely felelősséget visel a hallgatók munkapiackonform kompetenciának kialakításáért, már a neoliberális piacracionalitást alapul vevő modelleket követve készül. Az *eladható* (piacképes) tudás fogalma alapmotívummá válik. A két jelenség – egyfelől a korporatív pozíciók gyengítése, másfelől az individuum előtérbe helyezése – azonos irányban módosítja az oktatás funkcióit. Leegyszerűsített megfogalmazásban a felsőoktatás „beszállítóvá válik” a gazdasági rendszer háttérstruktúráiban. A kelet-európai megfigyelő szemszögéből nézve úgy tűnik, mintha a társadalom működtetésének logikájában fokozatosan felsejlene a marxista modell, miszerint a *gazdasági talapzat határozza meg* a felépítményt. A társada-

lom szuperstruktúrái – és azokon keresztül az emberi tudatosság, tudományosság, tanulás – a gazdaság sajátos racionalitásának hatása alá kerülnek. (Az angolszász szociológiában ezt egyes diagnózisok „gazdasági imperializmusként” emlegetik.) Barnett túlzó redukcionizmusnak ítéli a gazdaság szervező elveinek közvetlen érvényesítését az oktatás területén, ezért a „mainstream” ideológia kritikusrává válik. Ezért jelenti be igényét a felsőoktatás eszméjének, ideájának újragondolására. Bár pontosan tudja, hogy a felsőoktatás számláját az állam és a gazdaság fizeti, mégis úgy hiszi, ez a viszony nem lehet jogcím az intézményi autonómia tapasztalt mértékű megnyirbálására. Szerinte a finanszírozás nem lehet a hatalom gyakorlásának nyers eszköze. A felsőoktatásnak volt és lehet olyan – *eszméileg összegezzhető* – lényegi funkciója, ami indokolja, hogy kikerüljön a szoros és közvetlen gazdasági, politikai kontroll alól. Barnett reménye, hogy a célok újragondolása olyan önreflexív folyamatot indít el, amely révén a felsőoktatási rendszer újrapozícionálhatja magát, kontrollálhatja a környezetéhez fűződő viszonyait. A könyv ehhez az autonómiát erősítő folyamathoz biztosít támpontokat.

Barnett rendelkezik filozófiai műveltséggel, így tudja, hogy téziseit – a posztmodern kontextusnak megfelelően – nem alapozhatja tekintélyre és hagyományra. Kevés lenne az is, ha valamiféle átfogó problémaregiszttert készítené a felsőoktatásról, ugyanis a problémákra a technokrata menedzseri szemlélet alapján nagyon is sikeres megoldások kínálhatók. Kritikai álláspontjának tehát más megalapozást kell keresnie. Barnett megoldása, hogy a felsőoktatás lényegére koncentrál, és ismeretelméleti kérdésfelvetéssel alapozza meg gondolatmenetét.

A felsőoktatás korábbi modellje arra az ismeretelméleti előfeltevésre épült, hogy a világ az objektív tudás és igazság keretében foglalható. Korunk filozófiája, relativizmusa és posztmodern jellege azonban megkérdőjelezte ennek bizonyosságát. A változások következménye, hogy a felsőoktatás eszméjére vonatkozó reflexió sem indítható a naiv pozitívizmus vagy reflektálatlan empirizmus pozíciójából. A kritikák – ha az iránytalan panaszkodáson túlmutatnak – ismeretelméleti megalapozást igényelnek. Barnett művének kezdő fejezeteiben ezért a tudás objektivitásának kérdése vetődik fel. Alaptézise, hogy az ismeretek társadalmilag konstruált szemantikai rendszerekbe ágyazottan jönnek létre, ezért soha nem létezhet „szep-lőtelen” – ideológiamentes – megismerés. A pozitívista „egyedül igaz és objektív tudás” ideája tehát megkérdőjeleződik.

A tudomány, mely eredendően az igazságkeresés normájára épült, a modernitás óta markáns szerepet játszik a társadalom alakulásában. Egyfelől átrendezi az emberi és a természeti világ viszonyát, napjainkban mindkettő egyidejű manipulálásával. Másfelől szerepet játszik azon értelem-összefüggések kialakításában és terjesztésében, amelyek alapján befolyásolható a társadalom működése. A tu-

domány tehát egyre inkább szolgáltató szerepű. A társadalom nyilvános kognitív struktúráinak átformálására példának hozhatnánk a szocializmus időszakát. Magyarországon az 1948-as rendszerváltást követően a tudomány intézményes keretei között is megindult a kommunista/szocialista rendszer legitimálása. Barnett e korszakból Liszenkó és Micsurin szerepét felidézve utal arra, hogy még a természettudományos objektivitás is hangolható a környezeti (politikai) elvárásoknak megfelelően. Az alaphelyzet és a módszerek azóta alaposan megváltoztak. A szocializmus közvetlenül a politikai rendszer fenntarthatósága érdekében vált tudományossá, a kapitalizmus azonban más struktúrák tudományos fenntartására épül. A tudomány legitimáló erejét a kapitalizmusban sokkal inkább a *gazdaság* veszi igénybe, mely a neoliberalizmus emberierőforrás-elmélete derivatíváin keresztül az egész társadalom, így a felsőoktatás-politika számára is irányt mutat. (Angliában a tudományos közösségek javadalmai az elmúlt 30 évben 400 százalékkal nőttek, jegyzi meg Barnett, ami értelmezhető gazdasági és politikai befektetéseken alapuló felsőoktatási befolyásként is. Ráadásul a forrásallokáció mindig szelektív hatású, a felsőoktatás diszciplináris áttagolásának is eszköze.)

A tudomány egyes szektorainak érdekeltisége is elősegítette, hogy a felsőoktatás és a gazdaság közötti együttműködés egyre gördülékenyebbé vált. A rendszerek egyre inkább globalizációs hatások alá kerültek, a méretek és a tétek nőttek. A tudomány egyre nagyobb szerepet vállalt a társadalom működésének legitimálásában. A gazdaság területén például az újonnan kikísérletezett termékek (derivatívák) terjesztéséhez szükséges befektetői racionalitás kimunkálásában, a neoliberalis gazdasági működés irányában a bizalomszint erősítésében. Magyarországon talán kevésbé megszokott a lobbizás társadalompolitikai jelentőségéről nyíltan beszélni, Angliában azonban másképp van. A különféle banki alapítványok által szponzorált közgazdászcsoportok esetében kimutatható, hogy tudományos *igazságaik* és *anyagi érdekeik* között, ahogyan azt Habermas (2005) is jelezte, szignifikáns volt a korreláció. Barnett nem tudományellenes, nem posztmodern, inkább realista, amikor számot vet azzal, mi várható korunkban a tudomány igazságaitól, objektivitásától. A tudományosan objektív (evidence-based) ismeret olyan termék, ami az aktuális megrendeléstől függően *eltérő* gazdasági, politikai legitimációs igényeket igazol. A tudomány egyes csoportjai rugalmassá válnak a politika, a gazdaság irányába, és a megrendelői igényeknek megfelelő, forgalomképes projekttermékekkel, „objektív ismeretekkel kereskednek”.² Barnett felhívja a figyelmet arra, hogy ma-

² E recenzió készítője egy korábbi tanulmányában bemutatta, hogy az IBM óriáscég – mint globális tőkeerővel rendelkező nagyvállalat – milyen forгатókönyv mentén telepített policy célokat a nemzeti oktatási rendszerekbe (Török, 2007).

gán a tudományon (felsőoktatáson) belül is zajlik azoknak az adatokra alapozott társadalomértelmezési kereteknek a kimunkálása, melyek közvetetten gyengítik a felsőoktatás autonómiáját. A folyamat fenntartható, mert nemcsak a gazdaság és politika oldalán, hanem a tudomány egyes szegmenseiben is nyereség realizálódik. A tényekre és bizonyítékokra épített – tudományosan redukált – társadalomképre vonatkozó kereslet erősödése lehetővé teszi, hogy a legitimitációt biztosító tudásipar egyre meghatározóbb pozíciót töltsön be a társadalom célmenedzsmentje és irányítási struktúrái kialakításában. A társadalomirányítás professzionalizálódik, tudományosabbá válik, ezáltal szükségszerűen távolabb kerül az állampolgári befolyástól. Ez is indokolja, hogy Barnett művében harminckilencszer szerepel annak a Feyerabendnek a neve, aki többek között a tudomány társadalmi kontroll alá vonását követelte.

Barnett ismeretelméleti alapvetése világosan fogalmaz: a felsőoktatásról alkotott eszmény a megismerőtől függ. Ez alapján hangsúlyozandó, hogy a tudomány és a felsőoktatás önállóságának csökkenése csak akkor tekinthető problémának, ha az autonómiának valamilyen oknál fogva értéket tulajdonítunk, például Barnetttel egyetértve azt feltételezzük, hogy az autonómia a rendszer szabad önkibontakoztatásának előfeltétele. A felsőoktatás eszméje (ideája) azonban társadalmi konstrukció, ezért lehetséges arra az álláspontra helyezkedni, hogy az oktatási rendszer önállósága kedvezőtlen hatású strukturális tényező, ami fékezi az oktatás globalizálódásában rejlő lehetőségek kiaknázását. Abban a koncepcióban, mely szerint a felsőoktatásnak kevésbé elhatároltan – nyitottabb rendszerként – kellene a társadalom egészének integráns részévé válnia, nincs értelme a felsőoktatásnak a politikával és gazdasággal szemben fennálló ellenérdekeltségéről beszélni. Ha a felsőoktatást *nem* tekintjük autonómiájában védendő, önálló eszmeiséggel és funkcionalitással igazolható rendszernek, hanem a politika és a gazdaság integrált alrendszereként fogjuk fel, akkor céljai zavartalanul összehangolhatók a gazdaságéval, a politikáéval. Sokféle társadalmi érdekléssel egybevágtatták, hogy az állami forráselosztáson keresztül exogén értékelési eljárásokat telepítettek az intézményrendszerbe, és fokozták kapcsolódóképességét a gazdaság irányába. Mint minden változásban, adódtak vesztesek. Angliában már az 1970-es évektől érzékelhető volt az átalakulás hatása a bölcsészeti és a művészeti tudományok területén. Mára a bölcsészeti, művészeti diszciplínák „sebezhető oldalaivá” váltak az egyetemeknek – írja Barnett. Az ilyen tudományterületeken oktatók közül sokan intézményük felemelkedését gátló „ballasztot” érzik magukat. A helyzet komolyságára utal, hogy az egyetemen belül kialakult évszázados diszciplináris határok külső hatásokra történő újrendeződésének folyamatára Barnett a törzsi belháborúk metaforáját vette át Bechertől (1989).

A különféle partnerségekbe ágyazott fejlesztéskoncepciókon keresztül mára *erősödő strukturális kapcsolat* épült ki az oktatási rendszer és a gazdaság (munkaadók) szférája között. Barnett a maga részéről kritikai álláspontot foglal el a gazdaság, a felsőoktatás és a politika összehangolása kérdésében. Többféle kedvezőtlen kapcsolódási formáról ír. Szerinte az oktatási intézmények számára a munkapiaci elvárások irányában feltétel nélküli rugalmasságot javasoló narratívák a gazdaság értékelési eljárásait honosítják az oktatásban. Ilyen irányba hat az intézmények elszámoltatása a hallgatók általános és vállalkozói kompetenciáinak fejlesztéséről. Az oktatói és hallgatói karrierépítés növekvő teljesítménycentrikussága csökkenti a gondolkodásra, mérlegelésre, mélyebb megértésre fordítható időt, energiát. A felsőoktatásra irányuló külső hatások a *foglalkoztathatóság maximájában*, mint az emberierőforrás-elmélet vezérlő motívumában, kapcsolódnak össze.

Barnett szükösnek érzi az intellektuális tőketermelés ily módon definiált kereteit. Kritika alá vonja a felsőoktatás redukcionista meghatározását, mely a felsőoktatás fő céljává teszi, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója mentén az individuumba implantálja a gazdasági és politikai szereplők által javasolt szerepelvárásokat. Az ő felsőoktatásképe ennél lényegesen egyetemesebb.

Barnett az igazság és a tudomány mellett az *ideológia* fogalmát is alkalmazza, amikor a felsőoktatás eszméjére vonatkozó diskurzus lehetőségeit mérlegeli. Elemzéséből kiderül, hogy az objektivitásra leszűkült tudományt – kötődve a gazdasághoz, politikához – ideologikusnak tekinti. Megjegyezzük, hogy Barnett a gazdasági (pénzügyi) és politikai (hatalmi) összefüggéseket a magyar olvasó számára a szükségesnél valamivel elnagyoltabban kezeli, feltehetően azért, mert az angol olvasó a versenyalapú gazdaságról és a politika működéséről évszázados kulturális tapasztalatok alapján kialakult képpel rendelkezik. A hazai olvasó számára előnyösebb lett volna, ha a szerző némileg kifejtettebb háttérképet rajzol az angol piacgazdaság vagy a parlamentáris monarchia működéséről. Az ideológia fogalma kapcsán ezért a magyar olvasó számára érdemes kiemelni – amire Barnettnek elég utalnia –, hogy a modern tudomány nem a „virágozzék száz virág” egyenlőségi modellje alapján szerveződik. Mivel a tudástársadalomban meghatározóan fontos tőkeforma a tudás, ennek alakulnak ki (tudás)üzemei, piacai (versenyterei), érdekcsoportjai, lobbistái. A tudás mint tőke a rendszer cirkuláris folyamatainak egyik médiuma (közvetítő eszköze). A tudástőke társadalmi befolyássá is konvertálható, ezért a gazdaság és a politika részéről kereslet mutatkozik iránta. A technokrata tudományosságnak e téren pozicionális előnye van, hiszen olyan tudást termel, amely a hatalomhoz hozzáférést és annak megtartását fokozott mértékben elősegítő tényező lehet. (A jelenség illusztrálására elegendő egyes nemzetközi szervezetek

– például az OECD – tudásbázisára mint a nemzeti célmenedzsmenteket érdemben befolyásolni képes tényezőre utalni.)

Barnett az ideológia fogalmát három értelemben használja. Egyfelől a felsőoktatásra vonatkozó történeti teóriákat és hiedelmeket foglalja magában, másfelől a felsőoktatási intézmények belső működésében érvényes és megengedett cselekvéseket, interakciókat jelenti. Harmadrészt a hallgatók számára elérhető tananyag tekinthető ideologikusnak, egyszerűen azért, mert a tudás egésze sohasem közvetíthető, mindig bizonyos szempontok alapján szelektált tudás adódik át a hallgatóknak.

A felsőoktatás eszméjének történeti vonatkozásait a görög oktatásra való utalással indítja Barnett. Az ókorból a tudás eredendő redukcionista jellegének figyelembevételét (1), az értelemmel hozzáférhető, „magasabb eszmei világ” feltételezését (2), a kritikai vizsgálódások (dialógusok) folyamatában előállított tudás fontosságát (3), valamint a szabad és szenvedélyes igazságkeresést (4) emeli ki mint építő tradíciókat. A középkor felsőoktatás-eszméje Barnett szerint „demokratikusságot” tükröz. Az intézmények mindenki számára nyitottak, a tudós „céheken” és testületeken belüli szerepek kiegyenlítettek. A tudás tisztelete (és szentsége) e korszak terméke, és a mélyen tagolt, tudatos vitákban alakított, szisztematikus tudásrendszereket is ekkor építik ki. Az igazságkereső szellemi erőre épülő felsőoktatás megszerzi a korábban példa nélküli intézményes autonómiáját, és kialakulnak a tudományos fokozatok, elismerések.

Az angol olvasótábornak írott műben érthető, hogy a felsőoktatás eszmetörténeti visszatekintése a XIX. századból éppen John Henry Newman szellemiségét idézi. A spiritualitásában is nagyhatású teológus állt a felsőoktatás szempontjából meghatározó, oxfordi mozgalom hátterében. Eszmei hatása kimutatható az angol értelemben vett liberális, azaz pártatlan tudás fontossá válásában, valamint a tudásszerzés filozófiai, tehát a szempontok sokaságát mérlegelő jellegében. A XIX. században viharos sebességgel iparosodó Angliában Newman teóriája mérsékelni kívánta a felsőoktatásra nehezedő utilitarista nyomást, részben azzal, hogy az általa javasolt felsőoktatás *általános* – és nem csupán specifikus – tudást közvetít, részben azzal, hogy a tanulás motívumaként nem a közvetlen haszonszerzést, hanem a dolgok mélyére tekintést, egyfajta, a környezettől függetlenedni képes *önképzést* is feltételez. Általa vált az angol értelemben vett liberális felsőoktatás a szellemi kiválóság megszerzésének eszközévé, amibe beleértendő a karakter (jellem) formálása és a szellemi, fizikai önépítés is.

További orientációs pontokat keresve a XX. századból, Karl Jaspers örökségét idézi Barnett. Az 1946-ban publikált, *Az egyetem eszméje* (Die Idee der Universität) című mű – amely 1923-as előzményekre épült – felhívta a figyelmet arra, hogy a felsőoktatás a társadalmi *hatékonyság* kiszolgálása következtében túlságosan kö-

zel került a nacionalista politikákhoz, illetve a technológizált társadalomirányítási koncepciókhoz. Jaspers az akadémiai szabadságon éppen azt az intézményesült feltételrendszert értette, ami lehetővé teszi, hogy a tudomány saját belső értékeitől és logikájától vezéreltetve, kritika alá vegye az egyes korszakok normáit, struktúráit. Szerinte egy emberibb társadalom önálló szellemi irányválasztásra képes felsőoktatást igényel, nem olyat, ami legitimitációját más társadalmi alrendszerek kiszolgálására építi. Barnett kiemeli, hogy Jaspers az elsők között volt, akik az egyetemi világ tudásbázisát ismeretelméleti kritika alá vonták, és annak teoretikus megalapozatlanságát problémaként vetették fel. A felsőoktatás módszereire vonatkozó javaslataiban Jaspers a hallgatók aktiválását, kutatási szerepvállalásuk fontosságát hangsúlyozta. A tájékozódás és a munkavégzés *a tudás szabad világában* – Newmanhoz hasonlóan – szerinte is a személyiség fejlesztésének egyik eszköze.

Barnett egyértelműen utal arra, hogy a felsőoktatásra vonatkozó eszmék akkor is ideologikusak, ha történeti felvezetést kapnak. De éppen ideologikus erejüknél fogva képesek ellenállni a finansziális támogatások révén pozicionális előnyt élvező, mainstream teóriáknak, illetve megkérdőjelezni azt a folyamatot, amelynek során a felsőoktatás eszmeisége először szétaprózódott, majd eltűnni látszott. Barnett azért írt, hogy változtasson a kialakult helyzeten, melyben az elszámoltathatóság, a pénzértékalapú tudományosság, a hatékony finanszírozás, a maradéktalan tervszerűség, a jól működő versenymenedzsment, a fejkvótán alapuló forrásallokáció, a teljesítményindikátorok és a szelekció koncepciói alapján feldarabolódnak, majd megszűnnek a felsőoktatás eszmei és morális egységének visszaállítására vonatkozó törekvések. Ebben az értelemben a felsőoktatás vesztesre áll. A felsőoktatásra vonatkozó stratégiai tervezés egyelőre beszorult az oktatás *gazdasági hasznosulásának* és az egyéni hozzáférési jogosultságok bővítésének témaköreibe. Az egyetem „multiversity” lett az inkohereus funkciók egybecsatlakoztatásával, megtelepült nyilvános (public), valamint magán (private) feladatokkal, melyek újrafogalmaztatják az intézményi küldetésnyilatkozatokat. Barnett tehát, miközben feltárja a problémákat, a múlt ideológiai örökségéhez is visszanyúl, mint általában a gondolkodó emberek, ha eszmei világuk összetöredezik, és elhasználódnak az önértelmezést megalapozó jövőképek.

A következő sorokban a szerző jövőre vonatkozó javaslatait villantjuk fel. Barnett a hallgatók szempontjából is alaposan átgondolja a felsőoktatás eszméjét. Az angol liberális egyetemi hagyományokra visszautalva, feleleveníti a tanulás etikai, morális megalapozásának igényét. Feyerabend és Kuhn tudományra vonatkozó fejtegetéseire hivatkozik, amikor a tanítás interaktivitásának, dialogikusságának erősítésére tesz javaslatot. Egyik legérdekesebb gondolatmenetében megkísérli behatárolni az akadémiai szabadság hallgatói megfelelőjét. (Akadémiai szabadság

gon többek között az érdeklődésnek, tudományos érzékenységnek megfelelő egyéni témaválasztásokat tekintve Barnett.) Javaslatára szerint a hallgatók egyéni intellektuális orientációját támogatni kell, és *elméleti* képzésüket indokolt a középpontba állítani. Ahogyan műve kiindulópontjában is jelezte, minden tudás elkerülhetetlenül ideologikus, ezért a megfigyelési pontok rendezett, tudatos változtatásának képessége nélkül a megértés korlátokba ütközhet. Az elméleti áttekintőképesség híján a hallgató kiszolgáltatott. Barnett éppen ezért helyezkedik szembe azzal a terjedő gyakorlattal, hogy a hallgatókat mielőbb a kutatás frontvonalába küldjék. (Ennek divatja, a kutatóegyetem fogalmának kidolgozásával párhuzamosan, akkoriban terjedt el.) Megjegyzi, hogy az oktatási célzattal végeztetett kutatás amúgy sem azonosítható a tudományos céllal megtervezett vizsgálódással. Ha a hallgatók szűk kérdésvetéseket mentén, túlzottan korán kutatni kezdenek, nem lesznek képesek a kutatások háttérben meghúzódó konceptuális struktúrákat megkülönböztetni, és a *megismerési módok különbségéből* adódó következményeket érzékelni. Éppen ezért a hallgatók számára olyan kritikai dialogikusság feltételeit indokolt megteremtteni, amely, a jelenleginél mérsékeltbb tanulmányi terhelés mellett, hozzásegít a tudományág alapdilemmáinak belső megértéséhez, továbbá lehetségessé teszi azok kritikai értelmezését. Az oktatás nem valami kutatási rutin kialakításával, hanem az igazságkeresés és gondolkodás különböző formáinak megismertetésével lehet felsőbb oktatás. A tananyagcsökkentés ebben az értelmezésben pedig nem más, mint a gondolkodás szabadságára bejelentett igény.

A felsőoktatásban végzett kutatások túlzott térnyerése Barnett szerint az oktatók munkáját is kedvezőtlenül befolyásolja. Megfigyelhető, hogy előadásai tematikailag leszűkülnek folyó kutatásaikra, és mivel senki sem képes lényegi kritikával közelíteni saját kutatásához, a megfigyelési nézőpont kritikus elemzése általában elmarad. A projektek, kutatások sokaságában az oktatók túlterhelődnek, pedig elsődleges feladatuk az oktatás lenne, a kutatás csak másodrendű. Barnett szerint az egyetemi kutatások nagy részét meg kellene őrizni, de csak illusztratív és tanulási célú keretek között, a hallgatók számára ugyanis kevésbé fejlesztő hatású a kötött – újra nem gondolható – kutatási feladatok végzése. (Master- és PhD-szinten természetesen a szerző nagy jelentőséget tulajdonít a tudományos igényességgel konstruált egyéni kutatásnak, már csak azért is, mert ez az általa elsőrendű tanulási célnak tartott egyéni kritikai képességet erősíti.)

Barnett javaslatai között fontos szerepet tölt be a *multidiszciplinaritás* elősegítése. Érvei közül legfontosabb, hogy bizonyos társadalmi, környezeti problémák nem kezelhetők szaktudások bázisán, csak szélesebb diszciplináris koordinációval alapozható meg a stratégiai cselekvés. A diszciplinák közötti határok átjárhatóbbá tétele mellett érvelve az angol liberális felsőoktatási hagyományokra is utal. Esze-

rint a hallgatói érdeklődés sokrétűségének helyt kell adni, és túlzott diszciplináris bezárkózás esetén a tudás ismételt társadalmasítására van szükség. Ennek módja a tudományágak közötti együttműködés, a határterületek fejlesztése. Az eredmény egy holisztikusabb világnézet és olyan összefüggések felismerése lehet, melyek egyetlen szaktudományos nézőpont alkalmazásával nem tárhatóak fel.

Barnett előrelépést vár az *egyetemi közösségek* megerősítésétől is. Az egymástól szobányi távolságra dolgozó, eltérő diszciplinákat oktató tanároknak legalább olyan szoros kapcsolatot lenne célszerű ápolniuk egymással, mint amelyet fenn tartanak más egyetemeken (kontinenseken) dolgozó szakmai partnereikkel a projektek és a tudományos közélet keretei közt. A lokális korporativitás szelleme a külső partnerek szemében erősíti az egyetemet, és segítséget jelenthet az egyébként bezárkózó diszciplinák párbeszédbe vonásában. E tekintetben hasznosnak ítéli az 1964 utáni, minőségellenőrzési hagyományok felelevenítését. Az akkori minőségfejlesztési modell a jelenleginél kevésbé volt technokratikus, kommunikatív jellege révén jobban szolgálta a testületek, valamint az egyes személyek fejlődését, mint az újabb, erőteljesebben menedzseri szemléletű.

Barnett úgy látja, hogy a felsőoktatás megőrizhet valamit eredeti önállóságából, mely a személyiségfejlődés és a gondolkodásszabadság radikális tiszteletben tartásán alapult. Emancipatórikus célként fogalmazza meg azt a szándékot, hogy a leszűkített, reflexivitás nélküli, praktikus tudáson túlmenően, tágabb, egyetemesebb, reflexiót megalapozó tudás is kapjon helyet a képzésben. A jövőt mérlegelve az interdiszciplinaritásnak tulajdonít döntő jelentőséget, hiszen szerinte lehetséges a kétféle funkció – a gazdaság kiszolgálása és az egyetemes tudás generálásának – összeegyeztetése. Össztársadalmi szinten akkor könyvelhető el a legnagyobb nyereség, ha a felsőoktatásra vonatkozó reflexiókban megszületik az új feltételek közepette érvényes identitás és ideálkép.

Ronald Barnett 1990-ben írt, többször kiadott művének azóta többféle folytatását is kidolgozta. Elkészült a felsőoktatási ideológiák további elemzése (2003), megfigyelte a hallgatók szellemi fejlődésének lehetőségét a posztmodern bizonytalanság korában (2007), és a felsőoktatás eszméjére vonatkozó kérdésfelvetései mentén írásra invitált más szerzőket. Ennek jegyében született 2012-ben az a tanulmánykötet, melyről recenziós kötetünk következő írásában olvashatnak.

Hivatkozás

Barnett, Ronald (2003): *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham; Philadelphia, SRHE; Open University Press.

- Barnett, Ronald (2007): *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York, McGraw-Hill; Open University Press.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*. Milton Keynes, Open University Press.
- Jaspers, Karl (1946): *Die Idee der Universität*. Berlin, Springer-Verlag.
- Török Balázs (2007): Az óvodai csoportszobai számítógépek. *Iskolakultúra*, 4. sz. 115–126.

Kurucz Orsolya Ágnes

Az egyetem jövője, avagy a jövő egyeteme

Ronald Barnett (ed.) (2012): *The Future University: Ideas and Possibilities*
London; New York, Routledge.

Az *International Studies in Higher Education* címet viselő könyvsorozat a nemzetközi felsőoktatási rendszerek helyzetét, kihívásait és fejlődési lehetőségeit vizsgálja. Tematikája lefedi többek között a finanszírozás-finanszírozhatóság, a minőségbiztosítás, a társadalmi elkötelezettség, a nemzetközi kutatóműhelyek és a globális lehetőségek témakörét. E sorozat részeként jelent meg a *The Future Universities: Ideas and Possibilities* címet viselő, Ronald Barnett¹ által szerkesztett tanulmánykötet, amelynek központi kérdése: a jelenkor egyetemei miként értelmezik saját küldetéstudatukat, céljaikat. Vajon mit jelent egyetemnek lenni a XXI. században? Mik a lehetőségei és melyek a korlátai, milyen elképzelések mentén formálódik a jövő egyeteme? A kötet szerzői ilyen és ehhez hasonló kérdések mentén járják körbe a témát, illetve fogalmazzák meg merész és fantáziadús ötleteiket.

A kötet négy fejezetből épül fel: Formálódó jövő; Globális lehetőségek, Gondolatok az egyetemről; Egyetem a társadalomért. Az egyes fejezeteket alkotó tanulmányok általában illeszkednek az adott címmel jelölt témakörhöz, ugyanakkor némi önkényesség mutatkozik a szerkesztésben, hiszen több írás más fejezetben vagy akár a jelenlegitől eltérő tematikus felosztásban is közölhető lenne.

Az első fejezet szerzői a formálódó jövőt veszik górcső alá. Az új intézményi formákból adódik, hogy elmosódik a határ a köz- és privátszféra között, új tanu-

¹ A szerzőről lásd Török Balázs recenziója.

lasi formák születnek. A fejezet két tanulmányának szerzői – Sheldon Rothblatt és Louise Morley – úgy vélik, a tudás értékét annak gazdasági hasznossága határozza meg. Feltételezésük szerint ez a tendencia folytatódni fog a jövőben is, mivel a külső körülmények arra kényszerítik az egyetemeket, hogy mind jobban beolvadjanak a posztkapitalista társadalom domináns struktúráiba. Ezek a megállapítások két kérdést vetnek fel, amit a szerzők megkíséreltek megválaszolni.

Az első kérdés: vajon a fentebb leírt körülmények között érdemes-e egyáltalán az egyetem szellemiségéről gondolkodni? A szerzők azonos véleményen vannak: van létjogosultsága az ilyen jellegű eszme-futtatásnak. Rothblatt úgy véli, az egyetem eszmeisége egyfajta fogalmi ernyőként szolgál, amely strukturálja, rendszerezi a különböző tudományterületek és az azok képviselői által betöltött teret. Morley kevésbé optimista, megelégszik a pusztán reménnyel, hogy a jelenkor diskurzusai képesek teret adni az egyetemről való kreatív gondolkodásnak.

A második kérdés: az egyetem eszmeiségének újragondolása során mit érdemes megőrizni a múlt hagyományaiból? Meglátásuk szerint a jövő egyetemének egyrészt fel kell fedeznie a kritikai gondolkodást, szellemi műhelyként kell funkcionálnia, teret biztosítva a vezető irányelvek kidolgozásához, másfelől nem helyes a tradicionális eszmék teljes elutasítása, csupán újra kell értelmezni azokat a jövő egyetemének kontextusában.

A második fejezet szerzői a jövő egyetemének lehetőségeit veszik számba saját országukban. Annak ellenére, hogy az egyetem lehetőségei az adott kontextustól függenek, országoktól és régióktól függetlenül visszatérő témákkal találkozhatunk, mint például a teljesítményközpontúság előtérbe kerülése, a társadalom fejlődését támogató tudás felértékelődése vagy akár a szakmai orientáltságú oktatás térnyerése a bölcsészettudományok kárára. E közös vonások a fejezet országspecifikus leírásaiban egy globális kontextus irányába mutatnak, ami alkalmas keretet ad a XXI. századi egyetem lehetőségei és ideológiája vizsgálatára.

Leesa Wheelahan tanulmányában az ausztrál felsőoktatásra jellemző tendenciákat mutatja be. A második világháborút követően három nagy expanzív fázist különít el. Az első közvetlenül a háború végére datálható, amikor is a felsőfokú szakképző intézményekkel és tanárképző főiskolákkal párhuzamosan új egyetemek születtek. A második fázisban, az 1980-as évek végén, a meglévő szak- és tanárképző intézményeket összevonva vagy új egyetemek születtek, vagy már működő egyetemekhez csatolták őket. Napjainkban a felsőoktatási részvétel szélesítését célzó kormányintézkedések következményeként a harmadik nagy expanzió zajlik. Az 1980-as évek reformjai explicit módon kapcsolták az oktatást a gazdasági célokhoz. A tudásalapú gazdaság igényeinek megfelelően az egyetem egyfelől részt vesz a tudástermelésben, másfelől felvértezi a hallgatókat a szükséges ismeretekkel.

A fiatalokkal szemben egyre inkább elvárás, hogy átfogó ismeretekkel rendelkezzenek, de e tudásnak már nem kell értékítélettel párosulnia. Jelenleg az egyetem nem akadémiai tudást közvetít, nem közösségi vezetőket, állampolgárokat nevel, hanem a gazdasági és munkaerő-piaci érvényesüléshez elengedhetetlen készségek fejlesztésére koncentrál. A szerző szerint viszont a jövő egyetemének valódi tudást kellene közvetítenie, olyat, amely alkalmas alapként szolgál a kritikai gondolkodáshoz, az önálló döntéshozatalhoz és a társadalmi részvételhez.

Mario Díaz Villa a latin-amerikai egyetemek helyzetét méri fel, keresve, milyen célok és dimenziók mentén írható le. A XXI. században a felsőoktatási rendszer és a gazdaság közötti határ elmosódott, ami számos átalakulási folyamatot indított el. A változásokat a nemzetközi ügynökségek technokrata diskurzusai generálták, amelyek előtérbe helyezték a neoliberális irányelveket, és így az oktatás esetében a hangsúly a hatékonyságra és a szakmai jellegű képzésre került. A tanulmány szerzője szerint a jellegzetes latin-amerikai egyetemeknek a kontinens kulturális és társadalmi gazdagságát kell kifejezniük, ki kell harcolniuk az autonómiát és a szuverenitást.

Yusef Waghid a dél-afrikai egyetemek hanyatlására hívja fel az olvasó figyelmét. A felsőoktatási intézmények helyzetét az egyre növekvő instabilitás jellemzi. Az egyetemi oktatás az 1994-es demokratikus választások óta folyamatosan hanyatlik. Ennek az az oka, hogy az intézmények a fennálló demokratikus kormány utilitariánus követelményeinek próbálnak megfelelni. Az állami normatíva a felvett hallgatói létszám, illetve a tudományos publikációk számának függvénye. E körülmények azt eredményezik, hogy az egyetemek elvesztik autonómiájukat. A hitelt érdemlő kutatások helyett szinte fontosabbá válik, hogy az intézmény kellő számú cikket publikáljon, eleget téve a kormányzati követeléseknek. A haszonelvű ideológia uralmának következményeként az egyetem nem tudósokat, hanem szakembereket képez, az oktatók pedig nem törekednek a hallgatók erkölcsi nevelésére, a kritikai gondolkodásmód fejlesztésére. A szerző úgy véli, a jövő egyetemének szakítania kell a jelenlegi haszonelvű ideológiával, és tudományos alapon kell újjászerveznie magát.

A fejezet tanulmányaiból három konklúziót vonható le. Elsőként: a globalizáció új, átfogó tereket nyit meg az egyetemek előtt, amelyekben talán van esély arra, hogy újra az egyetem legyen a tudás forrása. Másodszer az egyetem fejlődését célzó diskurzusoknak, elméleteknek kreatív gondolkodásmóddal kell párosulniuk, kiváltképpen akkor, ha szembe mennek a jelenlegi uralkodó trendekkel. Végezetül az egyetem nem létezhet a társadalomtól elkülönülten. Fontos, hogy a jövő egyeteme olyan globális intézmény legyen, amely világszerte képes támogatni az oktatást, a kutatást és a társadalmi fejlődést.

Az egyetemnek már napjainkban számos lehetősége van a megújulásra, mind eszmeiségét, mind gyakorlatát tekintve. E lehetőségek országonként, sokszor még egy adott oktatási rendszeren belül is igen különbözőek. A harmadik fejezet szerzői olyan új megközelítéseket tárnak elénk, amelyek segítenek felismerni az egyetem előtt álló fejlődési utakat.

Nicolas Standaert a hálózatos egyetem koncepcióját vázolja fel. Arra keres választ, miképpen oldható meg, hogy a különböző tudományterületek kapcsolatba kerüljenek egymással. A hálózatos struktúra a szekuláris társadalmat és az oktatást egyaránt átalakította. Az új szerkezetben minden egyes tudománynak megvan a maga helye, emellett azonban organikus kapcsolatban is állnak egy közös térben, amelyet Standaert az interdiszciplinaritás fogalmával ír le. Átalakult az oktatók és a hallgatók közötti viszony. A kapcsolat központi eleme a kommunikáció és a tudáscsere, amiben a résztvevők egyenlő félként tekintenek egymásra. A XXI. századi információs és kommunikációs technológiák elterjedése révén a kommunikáció nem igényel konkrét fizikai teret. Ugyanakkor az egyetem számára kihívás, miként tudja összekapcsolni az oktatásnak teret adó helyet a hallgatókkal, akár globális, akár lokális szinten. A hálózatos egyetem a szerző szerint még felfedezésre vár, illetve esetében olyan struktúrát kell kialakítani, amely köztes tereket, kapcsolódási pontokat tartalmaz.

Donncha Kavangh szerint az egyetem eszménye úgy érthető meg, ha más intézményekkel kialakított kapcsolatán keresztül vizsgáljuk. Tanulmányában az egyetemet ahhoz a középkori bohóchoz hasonlítja, aki a királyhoz, a királyi udvarhoz kapcsolódik, aki egy provokátor, akinek lételeme, hogy kritizáljon s egyben inspiráljon másokat. E nézőpontból az egyetem az alapján definiálható, milyen kapcsolatban áll más uralkodó, független intézményekkel. Fejlődése során egyaránt kapcsolatba került az egyházzal, az állammal, a nemzettel, az ipar és a gazdaság képviselőivel. Az egyetem, amint a bohóc is, az igazság és az okság megtestesítője, ezért fontos, hogy ne kötelezze el magát egyetlen független intézmény mellett sem, ne váljon annak alattvalójává, különben nem lesz képes betölteni azt a szerepét, ami az értelmiség inspirálásban áll (ösztönzés a társadalom intézményeiben való aktív részvételre, illetve a fennálló rend kritikus szemléletére).

Gloria Dall'Alba tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyetem nem csupán a gazdaság, hanem a társadalom fejlődéséhez is hozzájárulhat. Az oktatás és a kutatás a változásról szól, az egyének és a társadalom formálásáról. Amikor a diákokat fejlődésük alapján értékelik, akkor erőforrássá válnak, ugyanez igaz az egyetemi oktatókra. Ez az instrumentális nézőpont azt a veszélyt hordja magában, hogy képtelenek leszünk magunkat más kontextusban vizsgálni. A technológizált önértelmezés helyett a szerző a gondoskodás koncepcióját vázolja fel. Ez a formális

oktatásban azt jelenti, hogy a hallgató tudásszintje, képességei fejlesztése mellett az is hangsúlyt kap, miként tanul meg létezni mint szakember, állampolgár és individuum. Az egyetemek nevelő szerepe evidens az egyének esetében, de fontos, hogy a kutatások és a társadalmi kapcsolatok terén is demonstrálja ezt. Amennyiben nem kizárólag a tudás és a képességek vannak a fókuszban, lehetőséget kap az egyetem arra, hogy valóban társadalmi intézményként funkcionálhasson a XXI. században.

Az egyetem régóta favorizálja a tudásalapú megközelítést, ami bizonyos szempontból rombolóan irracionális lehet. E megközelítés ugyanis távol áll a mindennapi élet problémáitól, és áthágja a racionális problémamegoldás szabályait. Nicholas Maxwell a bölcsességen, tapasztalaton alapuló kutatás lehetőségét veti fel tanulmányában. A multinacionális vállalatokra jellemző egyetemi kutatások célja a tudás és a technológiai know-how elsajátítása a társadalmi jólét előmozdítása érdekében. A modern tudományos kutatások és technológiai innovációk kétségkívül hatalmas fejlődést eredményeztek, ám számos negatív, nem várt hatásuk is volt. Ez utóbbiakhoz tartozik a túlnépesedés, a természetes élőhelyek kipusztulása, a környezetszennyezés, csak hogy néhányat említsünk. A tudományos kutatás elsődleges célja az ismeretek bővítése, ellenben nem minden esetben fogalmaz meg problémákat, illetve alternatív megoldásokat az adott gond orvoslására. Ugyanakkor az elmúlt 10-20 évben sok változás ment végbe, ami elmozdulást eredményezett a tapasztalaton alapuló kutatások irányába. A szerző a nagy-britanniai egyetemeket említi példaként, ahol számos tanszék, intézet, kutatóközpont jött létre, hogy környezeti (környezetszennyezés, klímaváltozás), szociálpolitikai (szegénység, társadalmi egyenlőtlenség, háborúk) problémákra koncentráljanak. A Cambridge-i Egyetem volt az első, amely átalakította meglévő intézeti struktúráját, felismerve, hogy az átfogó társadalmi, környezeti problémák megoldása nem várható el egyetlen tudományágtól, szükség van a releváns területek együttműködésére.

A fejezet négy szerzője egymástól eltérő koncepciókat vázol fel, ám néhány ponton többé-kevésbé azonos nézetet vallanak. Mindannyian a jelenleg érvényben levő ideológiától eltérőt javasolnak, és konkrét útmutatást is adnak a váltáshoz. Egyetértenek abban, hogy az egyetemről való gondolkodás alapja nem lehet pusztán a tudomány. Új kontextusban értelmezik a társadalmat, és bővíteni szeretnék a kapcsolatokat az eltérő tudományterületek között.

A XXI. század egyeteme nemcsak a társadalom egyik intézménye, hanem egyben fejlődéséért is felelős. Azon túl, hogy reflektál a társadalmi problémákra, kérdésekre, segíti azok megoldását. Ez a negyedik fejezet központi gondolata.

Jon Nixon értelmezésében az egyetem olyan közjónak számít, aminek bárki által hozzáférhetőnek kell lennie. Feladatát abban látja, hogy hozzájárul egy igazságosabb és méltányosabb társadalmi berendezkedés létrejöttéhez. Ennek érdekében

az oktatás nem korlátozódhat a pusztá ismeretátadásra, hanem intézményként felelős azért is, hogy a társadalom fejlődéséhez érdemben hozzájárulni képes hallgatókat neveljen. A szerző nem hagy kétségek között bennünket, írásának végén röviden felvázolja a közjóként funkcionáló egyetem minimális feltételeit.

Paul Standish tanulmányában arra a kérdésre keresi a választ, hogy a fennálló demokráciában milyen társadalmi szerepet tölt be, illetve miféle közfeladatot lát el az egyetem. Úgy véli, e funkció leginkább az oktató és hallgató kapcsolatában érhető tetten, a képzés ugyanis nem pusztán a tudásátadás folyamata, hanem annál sokkal több: közösségi interakció. Az oktató feladata a hallgató kritikai érzékének fejlesztése, bátorítása az önálló gondolkodásra, a nyilvános vitára. Nem helyes, ha előre kialakított kategóriákba kényszerítjük őket, hagyni kell megtapasztalni a függetlenség érzését, aminek következtében olyan különleges élménynek lehetnek részesei, amit csak az egyetemtől kaphatnak meg, és aminek keretében átélik a közösségi gondolkodást.

Jan Masschelein és Maarten Simons hasonló kontextusban vizsgálja az egyetem szerepét. Nem kívánják modernizálni, újraalkotni magát a fogalmat, sokkal inkább olyan intézményi formát kívánnak felvázolni, amely ösztönzően hat a közösségi érdekeket szem előtt tartó gondolkodásra.

Berte van Wyk és Philip Higgs a dél-afrikai egyetem jövőjét filozófia oldalról közelítik meg. Az afrikai közösségen alapuló kutatások fontosságát hangsúlyozzák, mivel ezek alkalmasak arra, hogy kiaknázzák a társadalomban rejlő értékeket, és erősítsék a közösség társadalomba vetett hitét. A szerzőpáros az ubuntu (afrikai eszmerendszer, melynek középpontjában a közösségi érdekek és mások tiszteletben tartása, az egymás kapcsolatos emberség áll), valamint a kommunalitás fogalmait használva értelmezi újra az egyetem eszméjét. A XXI. század egyeteme azzal járul hozzá érdemben a demokratikus dél-afrikai társadalom felépítéséhez, ha arra neve-li a hallgatókat, hogy elfogadják és tiszteljék az egyének függetlenségét.

A modern liberalizmus egyik legvitatottabb értéke a nyitottság. A fejezet utolsó tanulmányának szerzői – Michael E. Peters, Garrett Gietzen és David J. Ondercin – arra keresnek választ, hogy a XXI. századi információs és kommunikációs technológiák milyen új, a korábbinál nyitottabb intézményi struktúrákat eredményeztek. Az angol Nyílt Egyetem (Open University) két fejlődési szakaszon ment keresztül történelme során. Az első szakaszban a hangsúly a mindenki által elérhető tartalmakon volt. A második szakaszra a statikus tartalmak helyett a felhasználók közötti szabad információáramlás jellemző, az információ helyett az interakció tölt be a domináns szerepet. A jövőre vonatkozóan a fejezet szerzői egy harmadik intézményi forma lehetőségét vázolják fel, ami ötvözné az előző kettő pozitív tulajdonságait. A Nyílt Egyetem 3.0 a jelenleg uralkodó irányzat, ez a tudáskapitaliz-

mus helyett a tudásszocializmus alternatíváját nyújtja. A tudásszocializmus nem pusztán a közgazdasági ismeretekre koncentrál, elsődleges célja nem a hatékonyság növelése és a profitmaximalizálás, hanem a tudás és az ismeretek szabad áramlását támogató mechanizmusok kialakítása.

A kötet utolsó fejezetének szerzői azonos állásponton vannak a tekintetben, hogy az egyetem azt követően járulhat hozzá a társadalmi nyilvánosság szélesítéséhez, ha újraértelmezi a társadalomban betöltött szerepét. A XXI. század egyeteme akkor képes társadalmi változásokat előidézni, ha a társadalmi és a közösségi problémákra, igényekre koncentráló kutatásokat helyezi előtérbe. A modern, egyénközpontú társadalomban a másokkal való törődés egyre kevésbé jellemző, az egyetem viszont hatékonyan élesztheti újjá ezt a szociális aspektust. Ehhez elengedhetetlen, hogy az egyetem aktívan részt vegyen a közösségi életben, építse a közösségi reflexiót és elfogadást, hogy egy, a jelenleginél sokkal felvilágosultabb társadalom születhessen meg.

A kötet szerzői lehetőségek széles tárházát sorolták fel azzal kapcsolatban, milyennek kell lennie a jövő egyetemének. Abban azonban egyetértenek, hogy az egyetem előtt álló lehetőségek felismeréséhez és kiaknázásához, a fennálló körülmények megváltoztatásához egyfajta anarchizmusra, forradalmi szemléletmódra van szükség. Ez azonban nem lehet öncélú, fontos, hogy kötelességtudattal és olyan célkitűzésekkel párosuljon, amelyek nem rugaszkodnak el a realitás talajától.

Markó Tamás

Új kihívások a felsőoktatás világában – az (elit) intézmények szerepe a változásokban

David Palfreyman – Ted Tapper (eds) (2009): *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*
New York, Routledge Press.

A tanulmánykötet, melynek szerkesztői David Palfreyman, az Oxford Centre for Higher Education Policy Studies műhely vezetője és Ted Tapper, a Sussex Egyetem oktatója, az *International Studies in Higher Education* sorozat részeként jelent meg. A szerkesztőpáros közös érdeklődési területe a felsőoktatás-politika, ennek részeként, illetve e mellett Palfreyman a kormányzás és menedzsment témakörét, míg Tapper az állam és az egyetem közti viszonyt, annak is elsősorban a brit vonatkozásait elemzi, kutatja.

A könyv nemzetközi kontextusban mutatja be a felsőoktatás expanziója által generált változások, strukturális reformok, az egyetemeken lezajlott szemléletváltás hatásait, keresve az ún. elit intézmények szerepét az átalakulás folyamatában. Fontos definiálni, hogy a szerzők mit értenek a „világhírű”, a „top” vagy az „elit” jelzők alatt. Az egyetemeket számos dimenzió mentén lehet rangsorolni, például az oktatók vagy a hallgatók minősége alapján, vagy éppen az intézmények felvételi, rekrutációs procedúrájának mélysége szerint, vagy amint a kötet szerzői teszik, a kutatási szférára fókuszálva.

A kötet írásai témájuk alapján két nagyobb szerkezeti egységet alkotnak: az első részben a felsőoktatás területén bekövetkező nemzeti szintű változásokat bemutató tanulmányok olvashatóak, míg a másodikban azok, amelyek egy-egy kiválaszt-

tott ország elit egyetemei szemszögéből közelítik meg az új kihívásokat. Egy-egy ország, illetve elit egyetem kapcsán különböző kérdésekre kap választ az olvasó, ízelítőül néhány közülük: Mik a változások mozgatórugói? Létezik-e egyfajta globális összetartás a felsőoktatás nemzetközi rendszerében? Miként hatnak a globális trendek az alapvetően regionális, nemzeti felsőoktatási rendszerekre? Milyen scénáriók lehetségesek az elit egyetemek jövőjéről? Változatos kép tárul elénk, hiszen betekinthetünk többek között az amerikai, a brit, a skandináv, az indiai, a német, a dél-afrikai, az ausztrál, a japán, a kínai, a holland, a lengyel, a francia és a dél-amerikai felsőoktatás világába.

Jelen írás nem vállalkozhat arra, hogy a kötet minden tanulmányát ismertesse. Célszerűbbnek láttuk érdeklődésünket két országra leszűkíteni, így a továbbiakban azok strukturális változásait, valamint elit egyetemei helyzetét foglaljuk össze. Választásunk Lengyelországra és Németországra esett abból a megfontolásból, hogy földrajzi szempontból hozzánk közeli és történelmét tekintve számos hasonlóságot mutató államot mutassunk be.

A lengyel felsőoktatás strukturális változásait, valamint ezek hatásait Bialecki és Daborwa-Szefler *Polish Higher Education in Transition Between Policy Making and Autonomy* című tanulmánya járja körül. A megközelítési mód alapvetően történeti: az írás első része az 1990-es felsőoktatási törvényt megelőző helyzetre, majd a jogszabály kiadásához köthető átalakulásra fókuszál, míg a második rész a jelen kihívásaira, érintve a fenntarthatóság, a finanszírozás, az autonómia témaköreit.

A lengyel felsőoktatás reformját, hasonlóan a többi volt szocialista országhoz, döntően az alábbi folyamatok tették szükségessé: a gazdasági rendszer gyökeres átalakulása, a szabad piaci viszonyok térnyerése, a munkaerőpiac új elvárásai az iskolai végzettség tekintetében, ami a felsőfokú végzettség iránti igény meredek növekedéséhez vezetett. Az egyre nagyobb hallgatói létszámmal jellemezhető felsőoktatásra jelentős hatással voltak az európai integrációs, kooperációs tendenciák: kezdetben a nemzetközi mobilitási programok nyitottá válása, majd a Lisszaboni szerződés, illetve a későbbi ún. bolognai folyamat. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a reformok korántsem tekinthetők befejezettnek, megoldásra váró problémaként tekintenek a finanszírozásra, az egyes intézmények irányítására, ami összefügg az autonómia kérdésével, továbbá az oktatók megváltozott helyzetéből következő kihívásokra.

A már lezajlott változások közül talán a legfontosabb, hogy a 10 000 főre jutó hallgatók számát tekintve Lengyelország felzárkózott az európai élmezőnyhöz. A növekedés mértékét jól jelzi, hogy az 1990-es évhez képest 2005-ben az alapképzésre beiratkozott hallgatók száma megötszöröződött. Ez természetesen kikényszerítette az intézményhálózat bővülését is, ami a kezdeti időszakban feszültségekkel

járt, mert egyrészt az infrastrukturális környezet nem tette lehetővé, hogy minden hallgató beiratkozzon, másrészt azért, mert az oktatók arányának növekedése elmaradt a beiratkozott hallgatókéhoz képest. A mai napig jellemző, hogy a legtöbb oktató egyszerre több felsőoktatási intézményben vállal munkát. Az alapképzésen túl a doktori és a szakirányú továbbképzés iránti igény is erőteljesen növekedett: a vizsgált periódusban a doktori képzésre tizenkétszer annyian iratkoztak be, mint 1990-ben. A szerzők ugyanakkor figyelmeztetnek arra, hogy a mennyiségi növekedés együtt járt a diákság minőségi összetétele változásával, hiszen például a doktori programra konkrét jövőkép nélküli vagy éppen a munkanélküliség elől menekülők is jelentkeznek, illetve nyerne felvételt.

A felsőoktatási expanzió egyedi sajátossága Lengyelországban az intézményfenntartói szerkezet gyökeres átalakulása. Míg a szocialista időszakban mindössze három olyan magánegyetem működött, melyben a hallgatók – mai kifejezéssel élve – mesterdiplomát szerezhettek, addig 1990 után 315 ilyen intézmény létesült, a 130 állammal szemben. Hozzá kell tenni, ennek ellenére a hallgatók 66%-a állami felsőoktatási intézményben tanul. A két szektor közötti verseny mind a hallgatókért, mind az oktatókért, mind a támogatásokért különösen a 2006/2007-es tanévtől erősödik, miután a hallgatói expanzió megállt, sőt kisebb mértékben visszaesett.

Képzési területenként is átstrukturálódott a lengyel felsőoktatás. A gazdasági szakok folyamatosan őrzik vezető helyüket, utánuk a műszaki tudományok és a pedagógusképzés áll, ez utóbbi aránya azonban a kedvezőtlen munkaerő-piaci kilátások miatt folyamatosan csökken. A jelentkezők száma mégis jelentősnek mondható, ami a szerzők szerint annak köszönhető, hogy a pedagógusképzés költsége viszonylag alacsony, így mindazok számára vonzó, akiknek pusztán a diploma megszerzése a cél. Az orvosképzés iránti érdeklődés 2000-ig fogyó, majd az ezredforduló után csekély mértékben emelkedő tendenciát mutatott. A gazdasági mellett a társadalomtudományi képzések is egyre keresettebbek, ami nemcsak a szolgáltató szektor növekedésével függ össze, hanem azzal is, hogy az itt végzett hallgatók előtt megnyílt az út a közigazgatási munkahelyek felé, melyekhez korábban nem volt szükség diplomára, továbbá (különösen a kilencvenes években) egyszerűbb és olcsóbb volt oktatókat toborozni, mint egyéb képzési területeken. Az informatikai és a jogi képzések indításának csekélyebb mértéke részben a magasabb költségekkel, részben a kvalifikált oktatók hiányával függ össze, ez utóbbiak ugyanis a piacon sokkal magasabb jövedelmet érhetnek el, mint a felsőoktatási szférában. Az informatikai területre pályázó hallgatók száma a 2000-es évektől mindezek ellenére felfelé ível, hiszen az IT-ágazat EU-szerte kitartóan bővül.

A tanulmány második része a szerzők jelennel kapcsolatos kritikai észrevételeit tárja az olvasó elé. Elégtelennek látják az állami támogatások mértékét, melyek pél-

dául 2006-ban (a kutatói költségeket nem számítva) a költségvetési kiadások mindössze 0,95%-át tették ki. Bár ez az érték közel áll az EU-átlaghoz, a bolognai stratégia megvalósításához kevésnek tűnik. A finanszírozásban egyértelmű a törekvés a magán- és az állami fenntartású felsőoktatási intézmények egyenlő mértékű költségvetési támogatására. További fontos elv, hogy az önköltséges képzési formában tanulók száma nem haladhatja meg az államilag támogatottakét, ami azért került előtérbe, mert a tandíj kérdése nagy társadalmi vitákat gerjesztett. A nehezebb körülmények között élő, ám magasabb képzettséget megszerezni vágyó fiatalok tanuláshoz való jogai nem csorbulhatnak, ugyanakkor a költségtérítéses formában tanulók nélkül jelenleg fenntarthatatlan az oktatási rendszer.

A szerzők fontos megállapítása, hogy a kormánynak sokkal nagyobb szerepet kell vállalnia a felsőoktatás irányításában annak dacára, hogy ez heves ellenállást fog kiváltani az autonómiájukat féltő egyetemek vezetői köreiben. Szükségesnek tartják a munkaerőpiaccal való kapcsolat felélénkítését, a hiányzó kommunikációs lehetőségek megteremtését is, melyeket a legtöbb felsőoktatási intézmény még nem épített ki, azaz jelenleg környezetétől elszigetelten működik.

Amint azt korábban említettük, Palfreyman és Tapper kötetük második részébe az elit egyetemekkel foglalkozó tanulmányokat válogattak, és arra is utalunk, közülük a német szerzőpáros, B. M. Kehm és P. Pasternack írását (The German „Excellence Initiative” and Its Role in Restructuring the National Higher Educational Landscape) mutatjuk be. A címben szereplő program ötlete 2004-ben született, amikor is a német oktatási és kutatásokért felelős miniszter javasolta egy nemzeti verseny indítását azzal a céllal, hogy feltérképezzék azokat az intézményeket, amelyek potenciálisan világhírű egyetemekké válhatnak. A kezdeményezés hátterében az állt, hogy a beadványt előterjesztő szociáldemokrata Edelgard Bulmahn-nak sikerült felmérni azokat a sarkalatos pontokat, melyekben a német felsőoktatásnak fejlődnie kell: a jövőben élvonalbeli kutatásokat kell szervezni (és ezekre kell helyezni a hangsúlyt), kimagaslóan kvalifikált kutatókat, szakembereket kell képezni, ki kell szélesíteni a mobilizációs csatornákat, valamint ezen túl globális térben kell értelmezni a felsőoktatás világát. Az előterjesztés szakmai körökben és a közvéleményben egyaránt nagy felháborodást keltett amiatt, hogy alapvető szociáldemokrata elveknek mond ellent, hiszen lényegét tekintve néhány kiválasztott intézményt kíván extra forráshoz juttatni a többivel szemben. További konfliktusforrás volt, hogy a beadvány megszületéséig az oktatás a német tartományok felelőssége volt, így a tartományi miniszterek autonómiájuk veszélyeztetését látták a programban. Végül egy hosszú egyeztetési procedúra után a kormány azt javasolta, hogy az egyetemek három kategóriában pályázhassanak extra támogatásokért: doktori iskolák létrehozására, nemzetközi hírű, úgynevezett kiválósági

központok (clusters of excellence) kialakítására, valamint olyan stratégia kidolgozására, melynek legfőbb célja az elit intézménnyé válás. A döntéshozók folyamatosan figyelemmel kísérték az egyetemek erőfeszítéseit, valamint több szervezetet is létrehoztak a program felügyeletére.

Ezzel párhuzamosan számos vita zajlott arról, hogy a végső döntést az egyetemek képviselői vagy politikai vezetők hozzák-e meg. Abban sikerült megegyezni, hogy a szelekció kétlépcsős lesz, melynek első fordulóját 2006-ban tartották. Arról is tárgyaltak, hogy a versenyt bizonyos időközönként meg kell ismételni. Végül először a szakmai képviselők szelektáltak, a politikai szereplők csak a döntésnél kapcsolódtak be a procedúrába. A nyertes intézmények listáját 2007-ben hozták nyilvánosságra. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy mind a fejlődési stratégia, mind a kiválósági központok kategóriákban alulreprezentáltak a nyertesek között az észak-németországi intézmények. Magát a kiválasztási folyamatot pedig kritikával illetik egyrészt amiatt, hogy szerintük nem minden esetben született koherens, a kritériumoknak megfelelő döntés, másrészt a rendelkezésre álló információk meglehetősen csekély volta miatt.

A program jelentősen átrendezte a német felsőoktatás világát. Jelenleg három kategóriába lehet sorolni az intézményeket: az elsőben az elit egyetemek találhatók, a második, jóval nagyobb csoportban azok vannak, amelyeknek megvan a lehetőségük arra, hogy a jövőben top intézményekké váljanak, de jelenleg még nem azok. Végül az utolsó kategóriában található egyetemek elsősorban a BA/BSc képzésben résztvevőkért harcolnak, esetükben kevés esély látszik a felzárkózásra. Kérdés, hogy az egyes csoportok között idővel lesz-e átrendeződés, ugyanis a jelenlegi győztesek akár olyan előnyre is szert tehetnek, ami távlatosan biztosíthatja vezető szerepük megőrzését (esetleg az intézmények közötti különbség még tovább is nőhet). A nem elit kategóriába sorolt intézmények szemléletváltásra kényszerülnek, és keresniük kell azokat a területeket, ahol versenybe tudnak szállni a topon lévőkkel. Problémát jelenthet a későbbiekben az is, hogy a kooperáció, illetve a hallgatói mobilitás csak az azonos szintű intézmények között fog várhatóan megvalósulni, ez pedig ellentétes a bolognai reform törekvéseivel. Az azonban tény, hogy ekkora verseny még sosem volt a német felsőoktatás szereplői között.

A recenzió zárásaként, a kötet összes írásának ismeretében, az alábbiakat érdemes kiemelni. A változások, a reformok hátterében minden ország esetében a felsőoktatás expanziója áll. Ez egy olyan visszafordíthatatlan folyamat, amely minőségének, hasznosságának megítélése a mai napig vita tárgyát képezi. A jövőbeli felsőoktatási stratégiák megalkotásakor számos megoldatlan problémával kell szembenézni, így például a támogatások csökkenő mértékével vagy az oktatás minőségének esetleges romlásával (erre láthattunk példát a lengyel felsőoktatásban,

ahol az oktatók száma nem növekedett a hallgatókéval párhuzamosan). Köztudott, hogy a felsőoktatás reformját a gazdaság növekvő igényei is indokolják, az az oktatás-gazdaságtani megfontolás azonban, mely szerint az önköltséges képzésben tanuló hallgatóknak valóban sikeres munkaerő-piaci előmenetelt kell garantálni, már kevésbé valósítható meg zökkenőmentesen. A térítéses képzések bevezetése különösen azokban az országokban váltott ki heves vitákat, ahol komoly hagyományai vannak a nyílt, mindenki számára elérhető felsőoktatásnak (például Franciaország). Ezen országokban a költségek megosztásának újragondolása szükséges, nemcsak a hallgató és családja, hanem az állam és az adófizetők szempontjából is. Az egyetemeknek a jövőben az állami támogatások mellett a piacról is kell tudni finanszírozni önmagukat, meg kell találniuk a helyes egyensúlyt a két bevételi forrás mértékét illetően. Kiváló példa erre a kötetben helyet kapó, a japán felsőoktatását érintő elemzés. A tanulmányokból az is kirajzolódik, hogy a világ számos pontján komoly törekvések zajlanak az elit intézmények pozíciójának erősítésére. Az országok kormányai mindenhol támogatják a kutatási szférát, mégis egy hosszú folyamat elején járunk pusztán, melyben egyelőre csak a saját nemzeti közegben látható igyekezet az elit intézmények stabilizálására. A jövőben az várható, hogy az elit egyetemeknek a globális térben kell felvenniük a versenyt egymással, ami azt eredményezheti, hogy egyre inkább függetlenné válnak saját nemzeti szférájuktól.

Szabó Zoltán András

Egy történelmi zárójel – svédektől svédeknek

Guy Neave – Kjell Blücker – Thorsten Nybom (eds) (2006): *The European Research University. An Historical Parenthesis?*
Palgrave Macmillan, New York.

A 2006-ban megjelent angol nyelvű felsőoktatási szakkönyvet egy svéd, illetve egyesült királyságbeli szerkesztőhármas jegyzi. Kettő (Guy Neave és Thorsten Nybom) a történelemtudomány területén kezdték meg karrierjüket, előbbi a portugáliai székhelyű Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES) kutatási igazgatója, utóbbi a svéd Örebroi Egyetem történészprofesszora és rektorhelyettese. Kjell Blücker a Bank of Sweden Tercentenary Foundation kutatási titkár (research secretary) tisztségét tölti be. A közreműködő szerzők és egyéb munkatársak döntően svéd, illetve angol, német, holland és amerikai egyesült államokbeli egyetemek, intézmények oktatói, kutatói vagy vezetői.

Az *Issues in Higher Education* sorozat részeként megjelent *The European Research University* című tanulmánykötet megtévesztő elnevezést kapott. Az európai kutatóegyetemek átfogó jellemzése helyett jobbra skandináv példák és megközeletés túlsúlyával szembesülhet az olvasó, ami elsősorban annak tudható be, hogy a szerzők (általában nem bevallottan) saját országuk jellemzőiből általánosítanak. Fontos hangsúlyozni, hogy ennek ellenére – egy kivétellel – nem országtanulmányok jelennek meg a kötetben; így azonban az európai kutatóegyetemek történetének és jövőbeni kilátásainak bemutatását ígérő írások nem érik el kitűzött céljukat. A kemény borítós, 190 oldal terjedelmű könyv törzsszövege hat részre tagolódik, melyek összesen tizenöt tanulmányt (fejezetet) tartalmaznak.

Az előszó szerzője, Dan Brändström sajátos dichotómiára hívja fel a figyelmet: míg az amerikai kutatóegyetemek fő érdeklődési (és érdekeltégi) területe továbbra is az alapkutatás, addig az európai egyetemek az alkalmazott kutatások révén egyre inkább az üzleti szektor felé fordulnak, ami ezen intézmények tudásbővítő kapacitását veszélyezteti. Brändström az európai kutatóegyetemek egységes rendszerként való kezelhetőségét és értelmezhetőségét meglehetősen bizonytalannak látja.

Thorsten Nybom tanulmánya az európai tudástermelés jövőjével kapcsolatban fogalmaz meg kritikai észrevételeket. A szerző szerint Nyugat-Európa (és részben Észak-Amerika) az elmúlt két évtizedben bekövetkező gyors átalakulásának, valamint a tudománypolitikában, a kutatásfinanszírozásban és a felsőoktatásban beállt alapvető változásainak gyökerei az 1960-as évek közepére vezethetőek vissza. Véleménye szerint Európában az egyetemek és a nemzeti kormányok viszonya kölcsönös és mély bizalmatlanságon alapul, mellyel párhuzamosan (vagy ennek okaként – SZ. Z. A.) a kutatásfinanszírozás erőteljes bürokratizálódáson esett túl. A második világháborút követő három évtized tudománypolitikája „politizált tudománnyá” változott, ami a kutatásfinanszírozás esetében azt jelentette, hogy az akadémiai kiválóság helyébe a stratégiai, esetenként a társadalmilag és/vagy gazdaságilag releváns szempontok kerültek. A fentebb vázolt folyamat az 1980-as évek elején gyorsult fel, amikor Európa és az Amerikai Egyesült Államok közötti különbség egyre inkább nőni kezdett. Az ezzel párhuzamosan zajló alulfinanszírozottság egyfajta „intézményi anorexiát” eredményezett, jelentősen gyengült az intellektuális potenciál, s végül mindez az intézményes összeomlás egyre gyorsuló folyamatához vezetett. A cikk érdekessége, hogy bár jellemzően a pozitivistá történetírás terminológiáját használja, ezeket a kifejezéseket nem feltétlenül a fejlődés, haladás leírására (másképpen: nem pozitív értelmükben) alkalmazza.

Judith Herrin *A bizánci „egyetem” – Egy helytelen elnevezés* címet viselő (kiváló, de az európai kutatóegyetemek történetéhez csak erőltetetten kapcsolható) tanulmánya a Római Birodalom keleti felének felsőoktatását vizsgálja a középkorban. Hamar leszögezi, hogy Bizáncban nem volt egyetem annak párizsi, bolognai, cambridge-i vagy oxfordi értelmében. II. Theodosius (401–408) reformjával Konstantinápoly a Keletrómai Birodalom felsőoktatási központjává vált, az ezt követő évszázadokban pedig tovább erősödött. Az arab hódítás után a felélénkülés első jelei a VIII. század közepén mutatkoznak, majd a IX. századtól az egyház és a birodalom intenzív együttműködése figyelhető meg az oktatás biztosítása érdekében. A két központ a palota és a patriarkátus volt, előbbit a IX. századtól a XIII. század elejéig az állam finanszírozta. A XI–XII. századi virágzásnak, a negyedik keresztes hadjárat keretében, Konstantinápoly elfoglalása vetett véget. A város visszafoglalásától (1261) a török hódításig (1453) intenzív szellemi élet zajlott.

Sheldon Rothblatt „Az egyetem mint utópia” címet viselő tanulmányában vázolt, megreformálhatatlan egyetem képe nem egyedülálló a felsőoktatás-történeti munkák körében (vö. például Siegfried Bär A Céh című munkájával). A szerző Clark Kerr 1963-as híres előadásorozatát idézi, ahol az egész társadalmat kiszolgáló egyetem (*multiversity*) képe mint történelmi szükségszerűség jelenik meg. Ezt követően Rothblatt az „önmagáért való ideális világ” és az „elkerülhetetlen külső nyomás” eredőjeként jeleníti meg az egyetem jellemzőit. A különböző utópiatípusok boncolgatását követően arra a konklúzióra jut, hogy az egyetem (mint utópia) nem létezik. Galileit parafrázálva úgy véli: „Az utópikus egyetem mégis mozog.”

Inge Jonsson és Tore Frängsmyr cikkei hasonló címet viselnek: míg előbbi történeti perspektívából vizsgálja az egyetem, a kutatás és a politika kapcsolatát, addig utóbbi (mindössze két oldal terjedelmű) tanulmánya ugyanezen a területen célozza meg az anakronisztikus elképzelések eloszlátását. Frängsmyr arra mutat rá, hogy a kutatás(politika) kifejezései meglehetősen modernnek. Az egyetemi szabadság (*academic freedom*) vagy a szabad kutatás (*free research*) kevéssé használt kifejezések voltak 1900 előtt. A XVII. században az egyetem fő feladata a diákok számára nyújtott klasszikus képzés gondozása volt. A XVIII. században, ha volt is kutatás, az magánkezdeményezésű volt, s csupán a XIX. századtól válik a kutatás az egyetemi tevékenységek szerves részévé.

Guy Neave meglehetősen pragmatista felfogású tanulmányának címe (a korábbiakhoz képest ugyan bújtatva) szintén a kutatás-egyetem-politika hármast hordozza. A cikk a humboldti egyetemmodell komplexitása (ti. több mint kutatás és oktatás együtt) mellett érvel, majd a weberi gondolat mentén az egyetem „elefántcsonttorony” jellegét emeli ki. Az ún. érdektelen kutatást (*disinterested research*) nem tartja hasznosnak; véleménye szerint a külső érdeklődést, illetve igényt kiszolgáló kutatás többet nyújt, mint az „elméleti tudás”. Neave megállapítja, hogy az első szisztematikus kutatástámogatás Nagy-Britanniában valósult meg (1915-ben), ezt követően Franciaországban és Nagy-Britanniában is kiépült a kutatásfinanszírozás struktúrája. Már ekkor megfigyelhető a bölcsészeti- és a természettudományi diszciplínák aszimmetrikus finanszírozása.

Svante Lindqvist fejezete elsősorban arra fókuszál, hogyan maradt le Európa az Amerikai Egyesült Államok mögött (elsősorban a Nobel-díjasok mint indikátor alapján). Kritizálja azt az elképzelést, miszerint a bruttó nemzeti termék (GNP) kutatás-fejlesztésre fordított százalékának növelése – a „fekete doboz” modell alapján – megemeli a Nobel-díjasok számát az adott országban. A szerző elismeri a pénz szerepét, de cáfolja annak linearitását. A Nobel-díjak tekintetében a XX. század első felében Európa, ezt követően az Amerikai Egyesült Államok dominált. Fontosnak tartja megjegyezni, hogy a Nobel Alapítvány csak a születés kori és a

díjazáskori nemzetiséget ismeri el (és regisztrálja), így a több országot érintő életpályák hiányosak. A tanulmányban indokolatlan gyakorisággal kerül elő id. Pieter Brueghel személye, akit számos alkalommal idéz egy olyan tanulmányban, ami a *Breaking with the past* című könyvrészben kapott helyet.

Bernd Henningsen szerint a XX. századi német egyetem nem tudja betölteni „a társadalmon belüli válsággal foglalkozó” intézmény szerepét. Ebben meghatározó az a tény is, hogy a decentralizációnak köszönhetően a német tudományosságról való eszmecsere nem nyilvános politikai fóruma. A szerző a Berliini Egyetemet egyfajta mítosznak tekinti, és Humboldt modelljét egyben végzetesnek (vagy végzetesen hiányosnak) tartja, a ma egyetemének a tanítás és a kutatás mellett ugyanis az információ lett a harmadik pillére.

Björn Wittrock Humboldt örökségét járja körül, és az európai egyetemek jövőjét ecseteli. Fő problémaként említi meg, hogy a társadalom- és bölcsészettudomány területén (értelemszerűen) nem támaszkodhatunk a Nobel-díjakból leszűrt empirikus adatokra. A szerző szerint a kora XIX. században az egyetemek túlélése nemcsak Franciaországban és Németországban, hanem egész Európában is kérdés volt (többüket fel is oszlatták). A válság törvényszerűen összekapcsolódott Humboldt nevével és a Berliini Egyetem 1810-es alapításával. A szerző ezt követően az európai kutatóegyetemek angol és német változatait, valamint a humboldti egyetem három válság-, illetve átalakulási periódusát ismerteti.

A Peter Scott által jegyzett fejezet egyfajta felütésként a Lisszaboni nyilatkozat irreális célkitűzéseire világít rá. Általános vélekedés, hogy az Amerikai Egyesült Államok egyetemei sikeresek, ezért a transzatlanti modellhez hasonló egyetemet kell felállítani, még ha ez a hagyományok feladásával is jár. A szerző szerint azonban nem nyert igazolást, hogy az amerikai modell Európa egyetlen választása. Scott a kutatóegyetem címkét – egészen a legutóbbi időkig – redundánsnak tartja, hiszen (túlzó egyszerűsítéssel) minden egyetem kutatóegyetem volt. Ez a megnevezés pedig azt implikálja, hogy Európa legjobb egyetemeinek dominánsan a kutatásra kell koncentrálniuk. Úgy véli, két tényező igazolja a klasszikus európai egyetemek kutatóegyetemekké válását: a tudásalapú társadalom és a globalizáció jelensége. Utóbbi esetében kiemeli, hogy nem új trendről van szó, hiszen szigorú értelemben véve is már a XVI. századtól beszélhetünk világgazdaságról. Gibbons és munkatársai tipológiájára hivatkozva az 1-es és 2-es típusú kutatás különbségeit vázolja fel, majd utóbbi jellemzőit mutatja be egy oldal erejéig. Az európai és az amerikai kutatóegyetemek összevetését követően a szerző azt a paradox (és egyben szarkasztikus) következtetést vonja le, hogy az európai kutatóegyetemeknek nincsen jövője, de az legalább fényes.

A Wilhelm Krull tollából születő tizenegyedik írás adta a kötet alcímét: jellemző vélekedés, hogy az európai kutatóegyetem egyfajta „történelmi zárójel” volt. A szerző azonban nem biztos ebben a megállapításban. Krull az egyik fő problémát a kutatási támogatások nem rendeltetésszerű felhasználásában látja. Véleménye szerint a kutatás forradalma így összegezzhető: a kiváló elméket (*bright mind*) kell díjazni, nem az egyes projekteket vagy témákat.

Madeleine Leijonhufvud tanulmánya a kutatástámogatás „forradalmát” mutatja be az 1980 utáni Svédországban. A szerző – statisztikai adatokra való hivatkozás és pontos időhatárok nélkül – megállapítja, hogy az elmúlt két évtizedben a felsőoktatásban részt vevők száma megkétszereződött, a PhD-hallgatók aránya pedig több mint kétszeresére nőtt. A tanulmány a Svéd Kutatási Tanács (*Swedish Research Council*) szemszögéből írja le a kutatásfinanszírozásban zajló folyamatokat, kevésbé tudományos, sokkal inkább „belső” szakmai szempontból.

Sverker Gustavsson szerint a (kutató)egyetemek jövőjét nem elsősorban az Európa versus Amerikai Egyesült Államok kontextusban kell látni. Bár elismeri Peter Scott tájékozottságát, megállapításait több ponton támadja: praktikus következtetései kapcsán megjegyzi, rálátása az egyetemi policykre nem jelent garanciát konklúziói helyességére. Véleménye szerint a problémák gyökere nem a neoliberalizmusban, hanem abban áll, hogy az egyetem nem tudja szétválasztani feladatait a társadalom egyéb komponenseitől (például jóléti állam, piacgazdaság, demokrácia stb.).

Ulrich Teichler fejezete nem tud túl sok újszerű megállapítást megfogalmazni a megelőző tanulmányokhoz képest. Újra előkerül a „kutatóegyetem” fogalmának 10. fejezetben vázolt problémája (bár erre nem reflektál a szerző), majd a hagyományos kutatóegyetemet ért kritikákat összegzi, és ezekhez kapcsolódóan módosítási javaslatokat fogalmaz meg. A tanulmány további részében főképpen a tudástermelés (*knowledge production*) fogalmát igyekszik árnyalni.

Stig Strömholm – bevallottan egyszerűsítő – összegzésében öt olyan állapotot, feltételt határoz meg, amelyek a képzés és a kutatás alapjait jelenthetik, s a fiatal európaiak egyre nagyobb hányadát motiválhatják felsőfokú tanulmányok folytatására. Az ebben megjelölt számadatok esetében – hasonlóan Leijonhufvud tanulmányához – nem hivatkozik a forrásokra. A befejező tanulmányt (kissé pátoszos) „etikai misszió” megfogalmazásával zárja.

Formai tekintetben fontos kiemelni, hogy az egész könyvre jellemző a francia, a latin, a német, az ógörög (görög betűkkel) kifejezések (gyakran feloldás nélküli) használata, valamint a svéd nyelvű munkák címeinek fordítás nélküli feltüntetése. Emellett az idegen nyelvű kifejezések dőlttel szedése sem minden esetben következetes; mindezek jelentősen nehezítik a tanulmányok teljes értékű értelmezését.

A múlt és a jelen idő sajátos keveredése egyes mondatokban, az elvértve megjelenő nyomdahibák, az esetenkénti hibás központosítás, a grafikonok hiányos feliratozása és skálázása, valamint a 91. és 92. oldalon megfigyelhető többszori szövegazonosság jelenti a könyv megemlíthető formai hibáit. Összességében elmondható, hogy bár a szerzők többször hivatkoznak egymásra, a kötetet gyenge szerkesztési koncepció jellemzi, és az egymást gyakran átfedő témájú fejezetek miatt sok ismétlés (és esetenként ellentmondás) lelhető fel a tanulmánykötetben.

Az ókori-középkori említéseket leszámítva Közép-, Kelet- és Dél-Európa teljes egészében kimarad a kötetből, az Amerikai Egyesült Államok – mint vetélytárs – azonban többször felbukkan a tanulmányokban. Mivel ezt a hiányt a kötet egyetlen ponton sem indokolja, joggal merülhet fel az olvasóban, hogy az európai kutatóegyetem fogalmát a szerkesztők és a szerzők kizárólag Nyugat- és Észak-Európában (utóbbi esetében főként a skandináv térségben) tudják értelmezni. A fogalom egyértelmű definiálása azonban elmarad, így ezeket az aránytalanságokat kizárólag az alkotók egyoldalú megközelítésével, esetenként nyílt részrehajlásával lehet magyarázni.

Hasonló elfogultság észlelhető az egyetemek tudományos tevékenységének megítélésében is: a Nobel-díjasok számának elsődleges (mondhatni kizárólagos) faktorként kezelése részben a szerzők származásának, részben az egyik szerkesztő ilyen irányú érintettségének (a közgazdasági Nobel-émlékdíjat létrehozó alapítvány kutatási titkára) tudható be. Nem elhanyagolható az a gesztus sem, hogy a kötetet Stig Strömholmnak, az alapítvány korábbi elnökének ajánlották.

Magyarország – a fentebb említett okokból – nem jelenik meg a tanulmánykötetben, hacsak a 11. fejezetben felbukkanó, magyar–brit–amerikai gazdaságtörténelemszéként aposztrofált Polányi Károly gondolatait nem vesszük számításba. A magyar kutatóegyetemek (Európán belül elfoglalt helye) iránt érdeklődők számára így a *European Research University* című tanulmánykötet kevés releváns tartalmat hordoz, de a külföldi felsőoktatás iránt érdeklődők számára is inkább a kontinens északi és nyugati részéről szolgálhat adalékkal.

Szemerszki Marianna

Új kihívások és válaszok a felsőoktatásban

Jürgen Enders – Harry de Boer – Don Westerheijden (eds) (2011): *Reform of Higher Education in Europe*.
Rotterdam: Sense Publishers.

A *Felsőoktatási reform Európában* című kötet az elmúlt negyedszázad felsőoktatási átalakulásait elemzi, igen sokszínűen. Kiadásának apropóját a hollandiai székhelyű Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) fennállásának 25. évfordulója adta. Valamennyi elemzés a felsőoktatás-kutatások olyan területéről íródott, amellyel a központ kutatásaiban jelenleg is foglalkozik vagy valaha foglalkozott, így minden cikk szerzője kötődik a kutatóműhelyhez, többségük jelenleg is ott dolgozik. A tanulmányok olyan fontos témákat érintenek, mint a képzési szerkezet átalakulása, a minőségbiztosítás, az intézménymenedzsment és -finanszírozás, az intézményi környezet és az egyetemek kapcsolata, a nemzetköziesedés, s mindezt a kilencvenes évek kezdete óta zajló átalakulások, reformok nézőpontjából teszik, amelyek között kitüntetett szerepet kap a Bologna-folyamat. A kiadvány nemcsak az európai fókusz és a tematikus sokszínűség miatt lehet érdekes a magyar olvasó számára, hanem azért is, mert a kutatóközpont immár több évtizede az európai felsőoktatás-kutatások egyik meghatározó szereplője, nevéhez számos nemzetközi, ezen belül az Európai Felsőoktatási Térséghez, illetve az Európai Unióhoz kapcsolódó kutatási projekt fűződik. Amellett, hogy a kötet címe az elmúlt évtizedek felsőoktatási változásainak európai szintű bemutatására utal, s mint ilyen, önmagában is felkelti a kutató érdeklődését, a recenzió szerzőjének személyes indíttatása is volt, amikor e könyvet kezébe vette, hiszen a kilencvenes évek legelején – azaz a

CHEPS indulása után nem sokkal – kezdő kutatóként egy egyhetes tanulmányút erejéig alkalma volt bepillantani a központ munkájába.

A kötet fejezetei lényegében önálló tanulmányok, bár a szerkesztésben érezhető egyfajta ív a nemzetközi szintet globálisan érintő felsőoktatás-politikai lépések hatásainak elemzésétől a specifikusabb, egy-egy országot vagy egy-egy konkrét területet érintő témák irányába. Ugyanakkor az írások lazán kapcsolódnak egymáshoz, s a szerkesztők nem törekedtek a teljességre, a felsőoktatás nem minden vetületét vizsgálták, illetve nem minden területét jelenítették meg ugyanolyan mélységben.

A szerkesztői előszóként szolgáló bevezető tanulmány röviden összefoglalja a kilencvenes évek óta a felsőoktatás rendszerében bekövetkezett európai szintű változásokat, politikai reformokat oly módon, hogy egyben közös értelmezési keretet is ad a kötetben szereplő tanulmányoknak, amelyek mindegyikéről rövid összefoglalást is olvashatunk. A tanulmánykötet első fele azokba az európai szintű folyamatokba és azok hatásaiba nyújt betekintést, amelyek a szupranacionális szervezetek és az európai szintű szabályozás mind nagyobb előretörését eredményezik. A könyv második része inkább az egyes országokon belüli, illetve európai szintű szabályozásokon túli tényezők hatásait tárgyalja, okkal, hiszen a legtöbb európai országban a Bologna-folyamattól és a Lisszaboni stratégiától függetlenül is jelentős reformlépések történtek a 80-as, 90-es évektől kezdődően. Ezek közé tartozik az állam szerepének megváltozása, a piaci tényezők egyre intenzívebb megjelenése a felsőoktatási rendszerekben vagy a felsőoktatási rendszerek egyre nagyobb komplexitása és heterogenitása.

Marika Faber és Don Westerheijden írásának (*European Degree Structure and National Reform*) fókuszában a többciklusú képzési rendszer áll. Általános európai kitekintéssel, de négy ország – Franciaország, Hollandia, Olaszország és Oroszország – képzési rendszerét részletesebben is megvizsgálva arra keresi a választ, miért és hogyan került sor a közös európai képzési rendszerre való áttérésre, szemléletesen érzékeltetve azt a sokféle motivációt, ami az egyes államokat jellemezte e téren. Az országleírások bemutatják, hogy a képzési szerkezet átalakulásának voltak ugyan előzményei, ugyanakkor a Bologna-folyamat a legtöbb helyen további jelentős lökést adott a nemzeti felsőoktatás-politikák alakulásához. E kettős hatás eredményeképpen a képzési rendszerek közelebb kerültek ugyan egymáshoz, de ezenközben megtartották nemzeti sajátosságait, sokszínűségüket is.

Andrea Kottmann tanulmánya (*Reform of Doctoral Training in Europe*) szinte az előző írás folytatása nemcsak abban az értelemben, hogy a többciklusú képzési rendszer harmadik, befejező szakaszáról szól, hanem azért is, mert e képzési típus szabályozása kapcsán is érzékelhető az európai és a nemzeti szint kettőssége. A doktori képzés reformját már a 90-es években is sokan sürgették, valójában

azonban a 2003. évi berlini kommuniké kiadásától datálódik a képzésről folytatott diskurzus európai szintre kerülése, jóllehet – a jó néhány területen megfigyelhető közeledés ellenére, például az ún. salzburgi tíz alapelv – a doktori képzés és a fokozatok rendszere országonként továbbra is eltérő. Napjainkban e képzés jelentősége dinamikusan nő, az európai egyetemek egyre fontosabbnak tartják a doktori vagy kutatói iskolák alapítását, működtetését. A szerző egy rövid történeti és elméleti áttekintés után a doktori képzés Bologna-folyamatban elfoglalt helyét és a reformtörténések gyors ütemének okait vizsgálja, kitérve a standardizálásban fontos szerepet játszó Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) tevékenységére. E képzési terület európai reformjának nemcsak az a sajátossága, hogy meglepően gyorsan zajlott, hanem az is, hogy abban az egyes felsőoktatási intézmények, illetve azok autonóm döntései lényegesen nagyobb szerepet játszottak, mint a kormányzati döntések, azaz az építkezés leginkább alulról felfelé történt. S bár a szerző amellettt érvel, hogy a jó gyakorlatok megosztása, a szorosabb együttműködés az egyes intézmények számára gyümölcsöző, vannak, akik a hátrányokra, így elsősorban a növekvő versenyre hívják fel a figyelmet, illetve arra, hogy a doktori képzések reformja kapcsán továbbra sem kap kellő figyelmet a változó munkaerőpiacra való felkészítés.

A felsőoktatás europaizálódása messze túlmutat a politikai deklarációkon, s a nemzetközi mobilitás viszonylatában sem csupán a hallgatók/oktatók nemzetközi áramlásáról beszélhetünk. Az Erasmus-program 25 éves múltja tekint vissza, s hatással van a felsőoktatási intézményekre, a nemzeti politikákra és a nemzetek feletti fejleményekre egyaránt. A Maarja Beerkens és Hans Vossensteyn által jegyzett tanulmány (*The Effect of Erasmus Programme on European Higher Education*) azt mutatja be, hogyan nőtte ki magát a program az egyszerű hallgatócsere-programból, hogyan bővültek céljai, milyen hatása van a programnak a felsőoktatás, ezen belül az oktatás és tanulás minőségére, a kutatásra, az egyetemi szervezet egészére, a különböző egyetemi szolgáltatásokra. A program azonban nemcsak az egyes intézmények szintjén hat, hanem jelentős szerepe van az egyetemek közötti nemzetközi kapcsolatok építésében, valamint a felsőoktatási szupranacionális szervezetek (például az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség, ENQA) megerősítésében is.

Az európai szintű beavatkozások hatásait taglaló tanulmányok között találjuk Frans van Vught írását (*Responding to the EU Innovation Strategy*), aki az európai innovációs stratégia létrejöttének körülményeivel és az Európai Unió kutatással-fejlesztéssel kapcsolatos elképzeléseinek, egységesülő szemléletének változásaival foglalkozik. Bár voltak már előzmények, érdemben a 2000-ben elfogadott Liszaboni stratégia volt az első olyan európai szintű dokumentum, amely fő célként azt tűzte ki, hogy Európa 2010-re a világ legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú

gazdaságává váljon, ami elindította a vitát többek között az egyetemek tudásgazdaságban betöltött helyéről és szerepéről. E szerint az egyetemeknek oly módon kell alkalmazkodniuk a változásokhoz, hogy miközben kiszolgálják a növekvő társadalmi igényeket, figyelembe veszik a nemzetköziesedésből adódó következményeket, illetve építenek az egyetem és az ipar hatékonyabb együttműködésére, ezáltal az oktatás, a kutatás és az innováció jobb összehangolására. A tanulmány ezeket a felsőoktatás és kutatás szempontjából felmerülő kihívásokat, továbbá az azokra adandó potenciális válaszokat rendszerezi: kitérve a kedvezőtlen demográfiai folyamatokra, a kutatásra fordított erőforrások és a humán erőforrás-kapacitások kedvezőtlen arányaira, az állami és a magántőke oktatásban és kutatásban játszott szerepére, valamint arra, amit a szupranacionális (EU-szintű) szabályozás, illetve együttműködés jelent a felsőoktatási intézmények és kutatóközpontok számára. Európa felsőoktatási intézményei és kutatóhelyei mind akadémiai értelemben, mind a forrásokhoz való hozzáférést tekintve, mind pedig regionálisan egyre erőteljesebben differenciálódnak, ami a kutatási-fejlesztési lehetőségeiket is erőteljesen érinti, és arra készíti őket, hogy stratégiai helyzetüket – immár az európai szinten – a korábnál jóval pontosabban igyekezzenek felmérni. A felsőoktatási intézmények pozíciója és szerepe tehát változóban van, ezért is fontosak azok a kutatások, amelyek ezt a belső differenciáltságot képesek valamilyen módon megmutatni – például az európai felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere (U-Map), az új egyetemi rangsorolási rendszer (U-Multirank) –, s amelyekre az intézményi menedzsment is tud építeni.

Az ezt követő tanulmányok egy kicsit eltávolodnak a nemzetek feletti folyamatoktól, s azokat a reformokat, változásokat és hatásokat elemzik, amelyek tőlük függetlenül formáltak, formálják a felsőoktatást. Természetesen ezen átalakulások egy jelentős része is nemzetközi jellegű, azaz nem országspecifikus változásokról van szó. Ugyanakkor kiindulópontjuk nem az alkalmazkodás valamiféle meghatározott direktívához, európai szintű kezdeményezéshez, hanem sokkal inkább egyfajta szerves fejlődés, a megváltozott társadalmi-politikai rendszerekhez való igazodás eredménye. Ezen jelentős változások közé tartozik az, amit az egyetemek „harmadik missziójaként” emlegetnek, s ami egyben Arend Zomer és Paul Benneworth tanulmányának (*The Rise of the University's Third Mission*) témája is. Az írás kiindulópontja, hogy az utóbbi évtizedekben az egyetemeket olyan új kihívások érték, amelyek miatt maga az egyetem fogalma és szerepe is erőteljesen átalakult, beleértve az intézménytípus feladatát, irányítását és finanszírozását is. Az egyetemek társadalmi szerepvállalása a hetvenes évek óta nő, a már említett, harmadik missziónak nevezett tevékenységekkel az utóbbi évtizedekben egészült ki. A tanulmány a holland példát mutatja be részletesebben, megkülönböztetve az

átalakulás három fázisát. Hollandiában a harmadik misszió kiépülése az egyes intézményekben eltérő módon és különböző ütemben valósult meg, s a tapasztalatok azt mutatják, hogy az egyetemek e reformfolyamatnak nemcsak elszenvedői lehetnek, hanem kezdeményezői, ösztönzői is. Ugyanakkor ez az egyre komplexebbé váló szerepkör nem csupán az egyes intézmények életére van hatással, hanem az egyetemek és az állam viszonyát is formálja.

Az ún. bináris felsőoktatási rendszer elemei nagyon sok országban tovább élnek, noha a két szektor közeledése egymáshoz – többek között a bolognai folyamat következtében is – nyilvánvaló. Egbert de Weert *Transformation or systems convergence?* címmel írt tanulmánya a szakmai orientáltságú egyetemek (Universities of Applied Sciences, UAS) jövőjéről és a velük szemben támasztott kihívásokról szól, elsősorban a kutatás szemszögéből. Az írás első részében a szerző az egyetemi és nem egyetemi szektor közötti eltéréseket, illetve az UAS-szektor kialakulásának történelmi sajátosságait, specifikus vonásait foglalja össze, kitérve a forráselosztásban, a presztízsből, a kutatási aktivitásban és tematikákban, módszerekben megmutatkozó különbségekre is. Részletesen tárgyalja az angliai politechnikumok történelmi fejlődését, kitekintve olyan problémákra, amelyek az európai szakmai orientáltságú egyetemek számára általában is tanulságosak lehetnek. Összességében megállapítja, hogy a kutatási tevékenység Európában e szektorban is egyre kiterjedtebb, amelynek okai részben a tudásgazdaság kihívásaival, részben a növekvő regionális fókuszokkal, részben ezen intézmények oktatási tevékenységeivel, illetve a hallgatók által elsajátítandó kompetenciák körének bővülésével hozhatók összefüggésbe. Az írás második része azt taglalja, milyen típusú kutatások lehetnek a legadekvátabbak az UAS-szektor számára. Különböző klasszifikációkat és más-más országokból származó (Finnország, Hollandia, Írország, Németország, Svájc) példákat bemutatva többféle lehetőséget vázol fel. A szerző megállapítása szerint leginkább a keresletvezérelt, gyakorlatorientált, esetenként a regionális jellegű kutatások lehetnek eredményesek, amelyek a különböző ipari szervezetekkel együttműködésben, kívánatosan proaktív módon (tehát nem csupán az ipar rövid távú, azonnali igényeit kiszolgálva) valósulnak meg, s szem előtt tartják a kutatás, az oktatás és a tanulás egységét.

A felsőoktatásban lezajlott átalakulások, a szektor feladatainak differenciálódása és komplexebbé válása kapcsán az irányíthatóság kérdése is egyre inkább előtérbe kerül. Míg a korábbi évtizedekben a felsőoktatás irányítása lényegében az intézmények és az állam közötti viszonyt jelentette, a kilencvenes évek óta az egyetemirányítás sokkal bonyolultabbá vált. Nemcsak a viszonyok váltak komplexebbé, hanem a köztes szinteken is egyre több szereplő vonódott be. A kormányzatok felsőoktatást irányító szerepe tehát az utóbbi időben jelentős mértékben megváltozott, s a kvázi

piaci körülmények közepette folyamatosan szembekerülnek azzal a problémával, hogyan képesek szabályozni felsőoktatási rendszerüket, figyelemmel kísérni a kitűzött célok megvalósulását. Adrie Dassen és Paul Benneworth tanulmánya (*Understanding the Limits to Higher Education Policy Networks*) arról a lehetséges megoldásról és egyben ennek korlátairól szól, amit a „policy network” rendszere jelenthet a felsőoktatás számára. A szerzők egy igen sikeres finn példából (*Finnish Innovation Platform*) kiindulva, a tudás és innovációs közösségek (*European Knowledge and Innovation Communities*) létrejöttét és működését mutatják be részletesen. Ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy ami egy adott szituációban és körülmények között sikeresen működik, nem feltétlenül szolgál általános receptként.

A kutatók, kutatói csoportok különféle módon reagálhatnak az őket érintő környezeti változásokra, egy tipológia szerint háromféle stratégia különböztethető meg: alkalmazkodás a külső szabályokhoz és érdekekhez, szimbolikus megfelelés (symbolic compliance), illetve proaktív manipuláció és egyezkedés. A Ludovika Leisyte és Jürgen Enders által jegyzett tanulmány (*The Strategic Responses of English and Dutch University Life Scientists to the Changes in their Institutional Environments*) annak az empirikus vizsgálatnak az eredményeit mutatja be, amelyet kutatói csoportok, intézetek bevonásával végeztek 2005 és 2008 között Hollandiában és Angliában. Azt vizsgálták, hogyan reagálnak a kutatói csoportok a külső környezet kihívásaira – kormányzati, állami prioritások, a forrásokért való versengés, a felsőoktatási intézményből érkező akadémiai és az eltérő menedzsmentszemponatok, külső stakeholderok megjelenése –, illetve melyik magatartásmód milyen mértékben és miben jelentkezik. Azt találták, hogy bár különböző reagálások léteznek a teljes konformitástól a szimbolikus megfelelésen és a proaktív manipuláción át a megegyezésig, a kutatócsoportok jellemzően ezek valamifajta egyvelegét alkalmazzák a külső kezdeményezésekre adott válaszaikban. Egyik leggyakoribb stratégia az a fajta szimbolikus megfelelés, amely során az akadémiai értékeket, a kutatói szabadságot és érdeklődést próbálják a szponzorok igényeivel összehangolni. Ez esetenként nagyfokú kreativitást igényel, sikeressége pedig nagyban múlik többek között a kutatószervezet hitelességén, korábbi eredményeik elismertségén, továbbá a neves kutatók részvételén. A proaktív manipulációval a kutatószervezetek aktív befolyást gyakorolhatnak a forráselosztásra, illetve a kutatási feladatokra is, míg a konform magatartás elsősorban a túlmunkákban nyilvánul meg.

Az előző tanulmányok már átvezetnek ahhoz a témakörhöz, amit a „government” és a „governance” – a magyar nyelvben nem könnyen visszaadható – különbsége jelent. Az utóbbi időkben Európa országaiban több külső és belső tényező hatására a felsőoktatási rendszerek irányítása kapcsán újszerű filozófiák és formák kerültek előtérbe, ami leginkább az egyetemi kormányzási forma előretörésével ér-

zékeltethető. A felsőoktatás irányítási rendszere tehát az utóbbi években jelentősen átalakult, s ez nemcsak a kormányzati szintre igaz, hanem az egyes felsőoktatási intézmények döntéshozatalára, irányító testületeire is. A legtöbb helyen duális vezetési rendszer működik: van egy irányítótestület vagy tanács (*board, council*) és egy, alapvetően az akadémiai ügyekben illetékes szenátusi testület (*senate*). Elterjedt gyakorlat, hogy a külső szervezetek képviselői (stakeholderek) is részt vesznek a döntéshozatalban. Harry de Boer és Jon File tanulmánya (*Old Wine in New Skins: The Long Evolution of Supervisory Boards in Dutch Higher Education*) a felügyelőtanács (*supervisory board*) példáján mutatja be e stakeholderek részvételét, mindezt történeti áttekintésben, jelezve egyrészt, hogy a külső szereplők bevonása a döntésekbe nem teljesen új keletű fejlemény, másrészt bemutatva a holland felsőoktatás-irányítás sajátos elemeit.

A kötet utolsó írása ismét visszavezet az összeurópai szintre, a direktívákkal ugyan nem szabályozott intézményi finanszírozási modellek világába, de ahol a közös európai szabályozás hiányában is megfigyelhetőek olyan trendek, amelyek valamiféle közös jellemzőkkel bíró modell kialakulása felé hatnak. A finanszírozás típusa egy szervezet esetében az output mérhetőségétől, illetve a tevékenységek jellegétől függ, a felsőoktatási intézmények – mint általában a közintézmények – azonban speciális feladatot látnak el, így tevékenységük jóval nehezebben mérhető, ami egyben a finanszírozás kalkulációját is megnehezíti. Ben Jongbloed *Funding through Contracts: European and Institutional Perspectives* címmel írt tanulmányában a különböző finanszírozási lehetőségeket veszi sorra, s megállapítja, hogy a piacorientált kormányzati megközelítések egyre inkább előtérbe helyezik a teljesítmény- (*performance-based budgeting*) és a szerződésalapú finanszírozást (*financing through contract*). Az Eurydice 2008-as jelentésére alapozva az európai országok esetében négy fő módozat különíthető el, ezek arányának 1995 és 2008 közötti változása áll az írás fókuszában. A szerző azt találta, hogy mind a formula-, mind a szerződésalapú finanszírozás súlya nőtt, bár akadnak még országok, ahol egyértelműen a báziséven alapuló vagy a megegyezésre/alkura épülő finanszírozás a domináns.

A tanulmánykötet mindazoknak hasznos olvasmány, akik jobban szeretnék megérteni az európai felsőoktatás elmúlt három évtizedének történéseit, ezek főbb mérföldköveit, a rendszert kívülről ért hatásokat, valamint az intézmények, kormányzatok ezekre adott válaszait. A kötet – összhangban a kutatóintézet elmúlt évtizedben végzett kutatási tapasztalataival – alapvetően policy-irányultságú, kevésbé szociológiai nézőpontú, így elsősorban azok érdeklődésére tarthat számot, akik a felsőoktatás-politikák változásait és azoknak a rendszer egészére, illetve az egyes intézményekre gyakorolt hatásait kívánják mélyebben megismerni. Bár a

tanulmányok főként a nyugat-európai, ezen belül a holland viszonyokat elemzik részletesebben, és kevesebb figyelem jut azon folyamatokra, amelyek Kelet-Közép-Európában játszódtak le az elmúlt évtizedekben, a kötetben szereplő témakörök mindegyike hordoz valamilyen üzenetet e térség országai számára is, részben az európai szintű szervezeti kapcsolódások okán, részben azoktól függetlenül, így a kötet remélhetőleg a hazai felsőoktatási rendszer aktuális problémáinak felismeréséhez és a megoldási utak megtalálásához is közelebb viszi az olvasót.

Imre Anna

Elit-, tömeg-, általánossá vált képzés, átmenetek

Michael Burrage (ed.) (2010): *Martin Trow. Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal.*
Baltimore, John Hopkins University Press.

Martin Trow (1926–2007), szociológus és közpolitika-elemző, a kaliforniai Berkeley Egyetem professzora volt, ahol a felsőoktatás-kutatási központot vezette. Egyike volt a legismertebb felsőoktatás-kutatóknak, hacsak nem a legismertebb.

A 600 oldal meghaladó terjedelmű kötet szerkesztője az ő írásaiból válogatott össze nagy hatású munkákat (*groundbreaking works*), felölelve alkotói korszaka egészét. Túlnyomó többségük a szerző legfontosabb témáját, a felsőoktatás expanzióját járja körül. A könyv egyik érdekessége, hogy az összegyűjtött írások műfajuk szerint esszék, amelyek igen terjedelmesek, ám könnyen olvashatóak annak ellenére, hogy átfogó, mélyre nyúló és pontos megfogalmazásokkal élő, elemző szövegek. A másik érdekesség, hogy a szerző neves szociológus kollégái minden esszé elé írtak egy-egy néhány oldalas bevezetőt, melyek az adott írásokat kontextusba helyezik, és Trow-val kapcsolatban személyes elemeket is felvillantanak.

Az alábbiakban a kötet leghosszabb, legfontosabb és egyben legismertebb esz-szóját ismertetjük, amely az első részben, a sokat sejtető, *Egy kitarató téma felbuk-kanása* című részben kapott helyet. A könyv témáját és egyben címét is fémjelző mintegy 60 oldalas esszé *Az elit felsőoktatás és az eltömegesedett felsőoktatás közötti átmenet problémái* címet viseli, és már az első oldalakon felbukkan benne számos, máshonnan már ismerősen csengő elnevezés, tendencia, összefüggés. Az írást végigolvasva ez a benyomás megerősödik, s az olvasó meggyőződésévé válik, hogy az

1974-ben született, az OECD számára készített esszé – a kérdés tartalmi aktualitása és a jelenségek pontos leírása miatt – akár ma is íródhatott volna.

A szerző a későbbi részletező elemzést megelőlegező megállapítása szerint a növekedés számos problémával jár együtt az oktatási rendszerekben, így például a finanszírozás, az irányítás, a tanulók rekrutációja, az oktatók szocializációja terén, hogy csak a legfontosabbakról essék szó. A tudományos elemzések sajátossága, hogy az egyes jelenségeket többségük jellemzően a specifikus területek szerint külön kezeli. Trow ezeket a különböző részterületeket egységben tárgyalja, mint a felsőoktatás expanziójának megjelenési formáit vagy következményeit, talán ezért is nevezi az írást esszének, nem tanulmánynak.

A növekedés a felsőoktatásban legalább három területen figyelhető meg: elsőként a hallgatói létszámban, másodsor az intézmények méretében, végül pedig a megfelelő korcsoport részvételi arányában. E bővülések mindegyike sajátos problémákat eredményez. A létszámnövekedés például az irányításban jelent új kihívást, de az oktatók és a hallgatók szocializációja szempontjából is problémás lehet, mivel elkerülhetetlenül a tanár–diák kapcsolat gyengülését eredményezi. Az intézmény-méret kiterjedése növeli az oktatók terheit, több lesz az adminisztráció, a megbeszélés, a feladat, és egyre kevesebb idő marad az elmélyült munkára. Ez centrifugális erejű változásokat indít be: az oktatók több időt igyekeznek az intézményen kívül tölteni, a kutatásokat is az egyetemen kívül folytatják, ez befolyásolja az intézményi normák alakulását, továbbá a növekedés a rendszer egészére is hat, elsősorban gazdasági és politikai következményeket idézve elő. A korcsoportonkénti nagyobb arányú részvétel a továbbtanulással összefüggő normákat is befolyásolja, ennek pedig egyaránt nagy jelentősége van a tanulói motivációik és az intézményi klíma szempontjából.

A felsőoktatás fejlődésének fázisai, azaz az expanzió folyamata az európai országokban jól követhető az OECD jóvoltából. Az adatok alapvetően két tendenciát mutatnak. Egyrészt az elit egyetemek bővülését, funkcióváltását, másrészt az egyetemi szektor tömegessé válását. A korcsoportonkénti 15% felettire növekedett felsőoktatási részvétel az országok többségében számos változást indít el a nem elit szektorban a tömegoktatás irányába, ahol nemcsak az intézmények mérete változik meg, de az akadémiai standardok, a tanterv, a hallgatók összetétele, a tanulói utak, a tanulók és az oktatók szelekciója, az irányítás is.

A változást Trow három fázisban írja le: az elit, a tömeg- és az általánosság vált oktatás szakaszait különböztetve meg. Hangsúlyozza azonban, hogy e három fázis csak ideáltípus, Max Weber-i értelemben, célja pedig a közös problémák meghatározása és azonosítása. A problémák az alábbiak: funkcionális kapcsolat a különbö-

ző komponensek között; az egyes fázisok, szakaszok közti változásokkal összefüggő átmenet; a felsőoktatás és a szélesebb társadalom közti kapcsolat kérdése.

Fontos hangsúlyozni, hogy az egyes szakaszok közti átmenet nem jelenti azt, hogy az előző fázis(ok) formái és mintázatai eltűnének a rendszerből. Ellenkezőleg, a tapasztalat azt mutatja, hogy ezek egyes intézmények keretei között megmaradnak. Az is fontos megfigyelés, hogy a folyamat egyenetlen, az egyes részek átalakulása nem egyidejű, hanem egymást követően és sokféleképpen mehet végbe. A három fázis közti váltás több vonatkozásban megragadható, ezeket a szerző részletesen is bemutatja.

A felsőoktatás átalakulása mindenekelőtt a *beiskolázott csoport méretével* függ össze. Az elit egyetemi rendszerrel bíró országok tapasztalatai azt mutatják, hogy az intézmények képesek voltak jelentős változás nélkül bővülni addig, amíg a korcsoportnak csak kb. 15%-át iskolázták be. Ezen a ponton azonban kezdett megváltozni a karakterük, s ha ez sikeres volt, akkor lényeges fordulat nélkül újra elérhették, hogy a korcsoportnak már az 50%-át iskolázzák be, ahol ismét jelentős változáson kell átesniük.

A bejutás esélye összefügg az *attitűdökkel* is, azaz azzal a képpel, ami a továbbtanulással kapcsolatosan él az emberekben. Amikor a bejutást korlátozzák, akkor az privilégiumnak tűnik, akár születési előjogok, akár képességek indokolják. Az emberek a bekerülést a felsőoktatásba 15% felett egyre inkább úgy látják, mint a formális képzettség megszerzéséhez való jogot, amikor pedig 50% felé közelít vagy e fölé ér a részvétel, már kötelességnek tűnik a továbbtanulás.

Az egyes szakaszok a *felsőoktatás különböző funkcióihoz* is kapcsolódnak, mind a tanulók, mind a társadalom egésze számára. Az elit felsőoktatás elsősorban az uralkodó osztály felkészítését szolgálja, a kormánypozíciókra és a magas szintű szakmaiságot igénylő hivatásokra történő felkészítést. A tömegoktatás időszaka még mindig az elit felkészítését jelenti, de az előzőnél tágabb értelemben. Az általánossá válás időszakában már az egész népesség képzéséről van szó, aminek a fő célja a tanulónépesség adaptivitásának fokozása egy olyan társadalomhoz, amelynek legfőbb jellemzője a gyors társadalmi és technológiai változás.

Az elit egyetemeken a *tanterv és a tanítás formái* erősen strukturáltak. A kurzusok tartalma specializált, a professzorok elképzeléseihez igazodó. A tömeges felsőoktatásban már a modulárisabb kurzusok jellemzőek, amelyek egymásra épülése csak részben strukturált, ami (a kreditrendszerrel) sok, rugalmas kombinációs lehetőséget is megenged. Az általánossá vált felsőoktatásban a képzés koncepciója jobban elmosódik. E szakaszban az akadémiai formák elutasítása a vizsgákra is kiterjed, és az értékelés szükségessége is megkérdőjeleződik. A tartalmi változásokkal párhuzamos az oktatás tipikus formáinak és a tanuló–tanár viszonynak az

alakulása is. Az elit rendszerekben a legjellemzőbb a szeminárium, ami a hallgató és az oktató közt egy személyesebb kapcsolat kialakulását teszi lehetővé, és egyben kompatibilis az elit szerepekre való felkészítéssel. A tömegoktatás fázisában a tudás és a készségek átadására kerül a hangsúly, az oktatás formálisabbá válik, növekszik az asszisztensek szerepe. Az általánossá váló felsőoktatásban a tanár és a diák közti közvetlen kapcsolat háttérbe szorul, s nagyobb szerep jut a technikának.

A *tanulói karrierút* is megváltozik az egyes szakaszok közti váltás során. Az elit egyetemekre a tanuló közvetlenül a középiskolai tanulmányokat követően lép, és megszakítás nélkül tanul a végzésig. A tömegessé váló egyetemekre a hallgatók többsége szintén a középiskola után lép be, de növekvő számban vannak olyanok is, akik egy hosszabb külföldi utazást vagy munkavállalást követően. A könnyebb bejutás nagyobb lemorzsolódást is eredményez. Az univerzálissá váló egyetemen a belépés halogatása, a tanulmányok megszakítása gyakori jelenség, és sokan vannak munkatapasztalattal bírók is a tanulók közt. Az egész életen át tartó tanulásra helyeződő hangsúly kompatibilis a formális oktatás és az élettapasztalatok más területei közti határ elmosódásával. Másik jelenség, hogy a tanulólétszámmal párhuzamosan nő a hátrányosabb háttérrel belépők aránya, és sokan vannak, akik a tanulás mellett dolgoznak is. Ez a tendencia a tanulói létre és motivációra is hatással van, ugyanakkor nagy különbséget jelent, hogy a tanulók 30, 40 vagy 50%-át jellemzik-e a fentiek. Kapcsolódó jelenség a diákhitelek, a részmunka és a szendvicskurzus jelentőségének növekedése.

Az *intézmények közti különbségek* is látványosabbak. Az elit egyetemek inkább homogének, ahol a részegységek is hasonlóak egymáshoz. A tömegesedett egyetemek átfogóbbak, a részegységek többfélék lehetnek színvonalukban is, s egymás közt sokféle kapcsolódást építenek ki a hallgatók és az oktatók átjárása érdekében. A tipikus intézmények méretüket és karakterüket tekintve egyaránt különböznek. Az elit egyetemek közösségek, egy-két ezer hallgatóval. Ha nagyobbak, akkor több kisebb egységet alakítanak ki, mint ahogyan Oxford és Cambridge példája mutatja. A nagyobb egyetemek kevésbé nevezhetőek közösségeknek, inkább az intellektus városainak, 30–40 ezer hallgatóval. Az elit egyetemek élesen elkülönülnek környezetüktől, a tömegegyetemek falai még megvannak, de már átjárhatóak, az általánossá vált egyetemek határai már igen gyengék.

A *döntéshozatal* szempontjából az elit egyetemeken a legnagyobb befolyással a szűk elitcsoportok rendelkeznek, amelyek még ismerik egymást, és a legfontosabb értékekben osztoznak egymással. A tömegegyetemeken szintén nagy befolyással bírnak az ilyen elitcsoportok, de már más érdekcsoportok jelentősége is megnő. Az általánossá váló egyetemeken a szélesebb közvélemény és a populáris média hatása is befolyással lehet a döntésekre.

Az elit egyetemeken az *akadémiai standardok* általában közösen vállaltak és magasak. A tömegegyetemek részegységei változóak, egyenetlenebbek e tekintetben. Az általánossá válás fázisában lévő egyetemek más teljesítménykritériumot alkalmaznak: kevésbé az egyértelmű standardokat, mint inkább a hozzáadott értéket veszik figyelembe.

A *hozzáférés elveit tekintve* az elit egyetemeken az előírt státusz átadta helyét a meritokratikus elveknek, amit a középiskolai bizonyítvány megléte vagy speciális vizsgák letétele jelent. A tömegesedett egyetemeken a meritokratikus kritériumok elfogadása szintén általános, emellett azonban megjelenik az esélyegyenlőség elve (kompenzációs programok és további, nem akadémiai kritériumok a bejutásnál). Az univerzálissá vált egyetemek és intézmények esetében már nem annyira az egyének, hanem az egyes csoportok közötti esélykülönbségeket igyekeznek kiegyenlíteni.

Az *egyetemi igazgatás* is jelentős átalakuláson megy keresztül. Az elit egyetemeket részidős akadémikusok vezetik, akik az adminisztrációt illetően amatőrök. A nagyobb tömegegyetemeken az adminisztratív személyi állomány megnő, és a felső vezetés olyan korábbi egyetemi emberekből áll, akik fő tevékenységévé az adminisztráció vált, alattuk pedig bürokraták növekvő sokasága szorgoskodik.

Az elit egyetemeken a tényleges hatalom az idősebb professzorok kezében van. Ahogyan nő az egyetem, úgy kerülnek egyre inkább fiatalabb csoportok is hatalomközelbe, kihívást jelentve az egyetemi oligarchia számára. A tömegegyetemeken a hatalom jobban megoszlik ezen csoportok között. Komoly belső feszültség elsősorban az elit és a tömeges egyetem közötti váltás során jelentkezik. Ahogy a fiatalabbak egyre inkább hatalomhoz jutnak, a régi konszenzus felborul. A belső kapcsolatok nem épülnek többé változatlanul fennálló, széles körben osztott közös előfeltevésekre, a folyamatos bizonytalanság konfliktusok forrásává válhat.

A felsőfokú oktatás expanziója azonban nem csak egyetlen mintázat mentén mehet végbe. Az esetek jelentős részében megelőzi a középfokú oktatás általánossá válását, ilyen esetekben azt lehet mondani, hogy a felsőoktatás kiterjedésének a következménye a középfokú oktatás expanziója, és nem fordítva.

A felsőoktatási tanulói beiskolázás szintén különböző fázisokon ment át. A legkorábbi szakaszban még meritokratikus elvek és erős szelekció mentén történt, ami komoly egyenlőtlenségeket vitt be a rendszerbe, hiszen nem lehetett mindenkinek azonos hozzáférési esélye a szükséges bizonyítványok megszerzéséhez. A következő szakaszban sajátos erők, például a gazdaság igényei vagy a demokratikus változás irányába ható késztetés azt eredményezheti, hogy nő a felsőfokú programokban tanulók száma (ez a 15%-ig tartó fázis). Az előnyökkel először a középosztálybeli diákok tudtak élni. A harmadik szakaszban a szociológusok és a politikai erők

nyomására az esélykülönbségek tudatosodnak, ezek a középfokú oktatás szerkezetének átalakítása, például a komprehenzív elvek irányába hatnak, vagy a felsőfokú oktatásba való bejutási lehetőségek szélesedése felé. Az utolsó szakaszban a felsőoktatást eléri az esélykiegyenlítődések igénye, és olyan nyitott vagy széles körű beiskolázással jellemezhető intézmények indítását követeli meg, amelyek már nem ugyanazt a formális bizonyítványt kívánják meg a felvételhez.

A beiskolázás az a pont, ahol a felsőfokú oktatás a társadalmi struktúra alakulására leginkább hatással lehet. Az expanzió elsősorban a középosztály gyerekei lehetőségeit tágítja ki, ezért általában az 5%-ról 15%-os részvételi növekedés szakaszában nincs nagy ellenállás. Ahogy azonban a további növekedés az alsóbb osztályok csoportjait is eléri, úgy válik a középosztály számára egyre nyilvánvalóbbá az ezzel járó fenyegetettség. A belső irányítással összefüggő területek különösen erősen ellen tudnak állni, ezek bizonyulnak a leginkább konzervatív elemeknek a felsőoktatáson belül.

Abban, hogy hogyan viszonyulnak az egyetemi szereplők a változáshoz, Trow két dimenziót különböztet meg. Az egyik: az egyetemek támogatják-e az elitből tömegintézménnyé válás folyamatát, annak minden következményével együtt (expanzióval szembeni attitűd), a másik: a felsőoktatás funkciójáról való gondolkodás. Trow e két dimenzió mentén négy csoportot különböztet meg. A *tradicionalisták* idősebb professzorok, akik szelektív gimnáziumokba jártak, ők elzárkóznak a változástól. A *tradicionalista expansionisták* támogatják az expanziót, de azzal a reménnyel és feltétellel, hogy az akadémiai normák megmaradnak, azaz az intézmények nem alakulnak át alapvető módon. Az *elitista reformerek* bizonyos reformokat elkerülhetetlennek gondolnak, részben a tanulás változása következtében, részben az akadémiai oligarchia hatalmának csökkentése miatt, amit egyébként az egyetemi demokratizálódás legfőbb akadályának tartanak. Az *expansionista reformerek* pedig többnyire baloldali érzelmű, társadalomtudományi területről érkező fiatalok, akik az egyetem adott berendezkedését minden reform és demokratizálódás legnagyobb akadályának látják. Indíttatásuk inkább politikai, kevésbé oktatási, és gyakran külső politikai erőkkal szövetkeznek. Megítélésük szerint az egyetemet mind vertikálisan, mind horizontálisan ki kell terjeszteni a gazdasági, társadalmi változások érdekében.

A növekedés és a minőség iránti elkötelezettség együtt, komoly *dilemmát* okoz. A kérdésnek három fő összetevője van: a nyitás irányába mutató egalitárius elkötelezettség, a többnyire a hagyományos egyetemek oldaláról megfogalmazott kritériumok, illetve a költségek.

Az esszében felmerül a kérdés: Vajon mire lehet hosszabb távon számítani a fenti tendenciákkal kapcsolatban? A szerző megítélése szerint a növekedés, a társadalmi

igények tartós fennmaradása miatt, valószínűleg folyamatos marad. Az állandósuló növekedés és a vele járó átalakulás szembeszegülő társadalmi és pszichológiai erőket mozgat meg. Felmerül a túlképzés kérdése. A húzó és taszító (*push* és *pull*) erők, azaz egyrészt a társadalom részéről érkező nyomás, másrészt a gazdasági, a diplomás foglalkozások iránti, a szolgáltatási szektorok munkaerőigénye irányába mutató húzóerő, nagy szerepet játszanak a folyamatok alakulásában. Az egyik oldalon a foglalkozásszerkezeten belül a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások megjelenése alakítja a változásokat, a másik oldalról a foglalkozások oktatási inflációja és az elvárások növekedése az alacsonyabb iskolai végzettségek leértékelődéséhez vezet. A felsőfokú képzés tömegoktatássá válásának következményeképpen megszűnik a szoros kapcsolat az oktatás és a munkaerőpiac között. A változások gyorsaságát a társadalom demokratizálódása és a gazdaság átalakulása befolyásolja. A diverzifikálódás is várhatóan tovább növekedik, egyrészt felfelé, a felnőttoktatás és az egész életen át tartó tanulás felé, és kifelé, az emberek otthona és munkahelye irányába. Az említett tendenciák mellett természetesen további társadalmi és technológiai változásokra lehet számítani.

A téma a kötet utolsó esszéjében – *Reflexiók az elitképzéstől a tömeg- és az általánossá vált képzések közti átmenetekre. A felsőoktatás formái és szakaszai a modern társadalmakban a második világháborút követően* – bukkan fel ismét. Az eredetileg 2006-ban publikált írás az európai kontinens fejlett országai felsőoktatási expanzióval összefüggő tendenciáit tekinti át a második világháborútól a 2000-es évek elejéig. Fogalmi apparátusa és megközelítése azonos a korábbi írással, szerkezete is hasonló, a tárgyalt folyamatok és tendenciák nemkülönben. Tulajdonképpen úgy is olvasható, mint ami 30 év elmúltával egy másik közegben és időszakban teszteli az eredeti elképzelések időtállóságát, az 1974-es esszében megfogalmazottakat. Így gondolja ezt az utolsó szöveg elé írt bevezetőjében John Brennan, angol szociológus is. Méltatja az írást, bár úgy véli, a szerző nem minden szempontból elfogulatlan az európai oktatási rendszerekkel szemben a felsőoktatási rendszerek összehasonlításakor, a 2006-os írás összességében annak bizonyítéka, hogy az elmélet kiállta az idő próbáját.

Bander Katalin

A bekerüléstől a munkaerő-piaci beválásig – Átalakuló egyenlőtlenségek a felsőoktatásban

Gaële Goastellec (ed.) (2010): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*

Rotterdam; Boston; Taipei, Sense Publishers.

Gaële Goastellec a Lausanne-i Egyetem Társadalmi és Politikai Tudományok Tanszékének oktatója, szociológus. A felsőoktatási egyenlőtlenségek témában több mint 50 tanulmánya jelent meg, számos kötet szerzője, illetve szerkesztője.

A felsőoktatási egyenlőtlenségek alakulását a XX. század közepe óta jelentős kutatói érdeklődés övezi Európa- és Észak-Amerika-szerte. Ekkor a felsőoktatásba való bekerülés még egy szűk – egy adott kohorsz 5–10%-át kitevő – réteg privilégiumának számított, a témával foglalkozó kutatások elsősorban az e tekintetben megmutatkozó esélykülönbségekre koncentráltak. A fejlett világ felsőoktatási rendszereiben az utóbbi évtizedekben jelentős változások következtek be, amelyek új megvilágításba helyezték a felsőoktatási szelekció kérdését. A Gaële Goastellec szerkesztésében megjelent *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education* című tanulmánykötet, a felsőoktatási szelekciót az érettségi utáni továbbtanulási esélyek különbségeivel azonosító felfogást meghaladva, a felsőoktatási egyenlőtlenségek többszintű, komplex értelmezését adja. A könyv nemzetközi perspektívából tekint a felsőoktatási egyenlőtlenségek kérdésére, a benne szereplő nyolc tanulmány mindegyike egy-egy ország (túlnyomórészt nyugat-európai or-

szágok és az USA) példáján, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel gyűjtött empirikus adatok és másodelemzések révén mutatja be a felsőoktatás által generált, közvetített és felerősített egyenlőtlenségek alakulását. A tanulmányok egy-egy országra – esetenként ennél szűkebb körre, például egy egyetemre – vonatkozó eredményei, következtetései a felsőoktatási rendszerek eltérő felépítése, tradíciói és jellemzői következtében más országokra nem vagy csak korlátozott mértékben általánosíthatók, a szerkesztő és a szerzők szándéka azonban nem is erre irányul. A kötet fő törekvése: felhívni a figyelmet a felsőoktatási expanzió által már érintett országokban az egyenlőtlenségek új típusainak megjelenésére, amelyek e képzési szint teljes spektrumán keresztül, a belépéstől a diploma megszerzéséig, a posztgraduális képzésnél megjelenő szelekción át a munka világába való kilépésig jelen vannak és éreztetik hatásukat.

A könyv legfontosabb mondanivalója már az előszóban megfogalmazódik: *A hozzáférés egyenlőtlenséget eredményez (Access means inequality)*. Az első olvasásra paradoxonnak tűnő állítás arra utal, hogy az utóbbi évtizedekben a felsőoktatási férőhelyek bővülésének hatására a belépés egyenlőtlenségei csökkentek ugyan – ezáltal szélesebb rétegek számára vált lehetővé magasabb szintű tanulmányok folytatása –, viszont éppen a tömeges belépés, az egyre sokfélebb helyzetű és motivációjú hallgatói csoportok megjelenése teremt növekvő egyenlőtlenségeket a felsőoktatás rendszerén belül, valamint a munka világába való kilépés során. A felsőoktatási egyenlőtlenségek új típusai a felsőoktatás rendszerszintű átalakulásának tükrében vizsgálhatók, amelyet a kötet három folyamat – az *expanzió*, a *differenciálódás* és a *nemzetköziesedés* – kontextusában értelmez.

A hallgatói létszámbővítés rövid időre a demokratizálódás illúzióját keltette a felsőoktatásról folyó tudományos diskurzusban, a felsőfokú tanulmányokhoz való hozzáférés egyenlőtlenségeinek csökkenésére lehetett számítani. Ezzel szemben a témában folyó kutatások a *bekerülési esélykülönbségek* fennmaradását mutatták ki. Ennek oka, hogy az előnyös társadalmi helyzetű csoportok pozicionális jószággként tekintenek a diplomára, és megszerzése érdekében monopolizálják a belépést a felsőoktatásba. Így az alacsonyabb státuszúak felsőoktatási részvételi aránya egy adott képzési szinten csak akkor kezdhet növekedni, ha a kedvezőbb pozícióban lévők részvétele már megközelíti a 100%-ot. Eszerint az intergenerációs oktatási egyenlőtlenségek fennmaradását még az expanzió sem szünteti meg, csak a teljes körű részvétel egy adott oktatási szinten. Ezt a jelenséget a szakirodalom maximálisan fennmaradó egyenlőtlenségnek (*maximally maintained inequality*) nevezi (Raftery–Hout, 1993), amiből az következik, hogy az oktatási rendszer vertikális egyenlőtlenségei idővel egyre feljebb tolnak: az alacsonyabb képzési szintek teletöltésével a magasabb szintekre való bejutásnál reprodukálódnak. A felsőoktatás

kontextusában ez azt jelenti, hogy az érettségi utáni továbbtanulásnál jelentkező esélykülönbségek helyett egyre inkább a posztgraduális képzési programokra (például a mester- vagy a doktori képzésre) történő bekerülés egyenlőtlenségei kerülnek előtérbe.

A vertikális egyenlőtlenségek magasabb szintre helyeződése mellett napjaink felsőoktatási rendszereinek további jellemzője a *horizontális* (egy adott képzési szinten érvényesülő) *egyenlőtlenségek* új típusainak megjelenése, ami nem választható el a felsőoktatás differenciálódásának és nemzetköziesedésének kérdésétől. A horizontális differenciálódás egyfelől a felsőoktatási intézmények szintjén, másfelől a képzési területek és programok tekintetében értelmezhető, és abban nyilvánul meg, hogy a továbbtanulási döntés meghozatalánál a személyes érdeklődési kör és motivációk mellett mindinkább előtérbe kerülnek a potenciális képzőintézmények és a szakok egyedi jellemzői (például a felsőoktatási intézmény hírneve, a diploma presztízse, az intézmény földrajzi elhelyezkedése, a választott szak piacképessége, a végzetek elhelyezkedési mutatói). A folyamat következményeként egyre határozottabb, horizontális jellegű választóvonal alakul ki a nagyvárosi, elit egyetemek munkáltatók által keresett diplomát adó képzéseire járók, valamint a kisebb, többnyire vidéki felsőoktatási intézmények alacsonyabb presztízssű, kevésbé piacképes szakjainak hallgatói között a felsőoktatási tanulmányi útvonal és a munkaerő-piaci karrier tekintetében. A két csoport közötti választóvonal a társadalmi előnyök és hátrányok iskolai leképeződéseként a felsőoktatás egyenlőtlenségeket újratermelő szerepét jelzi. Ezt a jelenséget *Samuel Lucas* egy 2001-es tanulmányában *hatékonyan fennmaradó egyenlőtlenségnek* (*effectively maintained inequality, EMI*) nevezte. A fogalom lényege, hogy a kedvező társadalmi-gazdasági helyzetben lévő családok akkor is képesek biztosítani gyermekeik számára az iskolai előnyöket, ha az adott képzési szinten – például a felsőoktatási alapképzésben – a részvétel gyakorlatilag teljes körűvé válik, mégpedig oly módon, hogy a magas presztízssű intézmények leginkább piacképes, elit szakjaira juttatják be őket.

A későbbi munkaerő-piaci karrier szempontjából a fentiekhez hasonló előnyt jelent a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel. A külföldi tanulmányi vagy szakmai gyakorlati tapasztalat révén a hallgatóknak lehetőségük nyílik nemzetközi kapcsolatok kialakítására, társadalmi tőkájük bővítésére, miközben a multinacionális környezet kulturális toleranciára, az európai értékek elfogadására és rugalmasságra neveli őket, ezáltal javulnak az elhelyezkedési esélyeik, és inkább hajlandóak lesznek a későbbi munkavállalói mobilitásra is. Az uniós országokban a nemzetközi hallgatói mobilitásban részt vevők aránya átlagosan a teljes hallgatói létszám egytizedére tehető, amely átlag jelentős, nyolc-tízszeres különbséget takar a mobilitásban élen járó és a lemaradó országok között. Az EU 2020-as stratégiá-

jának része a részvételi arányok emelése, aminek az az oka, hogy a hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés mindinkább egyenlőtlenségképző tényezővé válik, ami a társadalmi és anyagi háttér több változójával összefüggésben hatékonyan fennmaradó (EMI-típusú), horizontális egyenlőtlenségeket teremt a felsőoktatási tanulmányi pálya során.

A tanulmánykötet a felsőoktatási egyenlőtlenségeket három szinten értelmezi, amelyek mentén három logikai egységre tagolódik: 1) bekerülés a felsőoktatás különböző szintjeire (*inequalities of access*); 2) diplomaszerezés vagy felsőoktatási eredményesség (*inequalities of success*); 3) kilépés a munkaerőpiacra.

Az első rész két tanulmánya közül Martina Vukasovic és Cláudia S. Sarrico írása a felsőoktatási egyenlőtlenségek konceptualizálására és operacionalizálására tesz kísérletet a szerb felsőoktatás példáján. A tanulmány központi kérdése: hogyan definiálhatók a felsőoktatási egyenlőtlenségek, és hogyan lehet mérni azokat? Ezt körülvárva a szerzőpáros ismerteti az oktatási és a társadalmi egyenlőtlenségek közötti kapcsolat fő irányait, az egyenlőtlenség legfontosabb definícióit, valamint a felsőoktatási egyenlőtlenségek tipizálására alkalmas elméleti megközelítéseket. A tanulmány bevezető, elméleti jellegét hatásosan ellensúlyozza a szerb felsőoktatásban jelen lévő egyenlőtlenségeket bemutató empiria. Az elemzés során a szerzők a társadalmi-gazdasági háttér multidimenzionális – a szülők iskolai végzettsége mellett egyéb, például foglalkozási státuszra, kulturális fogyasztásra vonatkozó változókat is figyelembe vevő – megközelítése mellett érvelnek, amelynek gyakorlati alkalmazására azonban a szerb hivatalos statisztikai adatgyűjtés hiányosságai következtében nem volt módjuk. A felsőoktatási egyenlőtlenségek vizsgálatánál a kvalitatív eszköztár (interjúk, fókuszcsoportok) fokozottabb használatát javasolják, amely lehetővé tenné például a társadalmi háttér és az egyéni motivációk hatásának elkülönítését. Felhívják a figyelmet a társadalmi és az oktatási egyenlőtlenségek egymást erősítő hatására, amelyet körforgásként (*inequality cycle*) ábrázolnak. Mire az egyén eljut a felsőoktatásig, háromszor halad végig ezen a cikluson, aminek eredményeképpen a kezdeti előnyös vagy hátrányos társadalmi helyzete az iskolai pályafutása végére erősen konzerválódik, és eltérő iskolai végzettségekben, munkaerő-piaci lehetőségekben ölt testet.

Michele S. Moses tanulmánya a hátrányos helyzetűek felsőoktatási részvételét elősegítő *pozitív diszkriminációs politikákat (affirmative action policies)* vizsgálja. A tanulmány a pozitív diszkriminációt a felsőoktatási bejutásnál tapasztalható – a vizsgált országokban gyakori – etnikai alapú megkülönböztetés kizárására alkalmas megoldásként említi, ugyanakkor a közép-európai országokban (például Magyarországon) más típusú (hátrányos anyagi helyzetből, fogyatékoságból vagy gyermeknevelésből fakadó) felvételi egyenlőtlenségek kompenzálására is alkal-

mazzák. A szerző hipotézise szerint az egyes országok társadalmi és kulturális tradíciói, politikai közege és nemzeti történelme egyaránt hatással van a pozitív diszkriminációs intézkedések értelmezésére, kommunikálására és legitimálásuk módjára. A fentiek közül az utóbbi kérdéskört kiemelve öt ország (Brazília, Dél-afrikai Köztársaság, Franciaország, India, USA) példáján mutatja be, hogy a négyféle legitimációs típusnak (kompenzáció, társadalmi igazságosság, gyakorlati szempontok, diverzitás), az egyes országok egyedi jellemzőitől, nemzeti és társadalmi kontextusától függően, eltérő kombinációi léteznek. Moses amellet foglal állást, hogy a hátrányt csökkentő megkülönböztetés felsőoktatási alkalmazását mindegyelőtt a társadalmi igazságosság morális és előrettekintő érvrendszere igazolhatja, amely a vizsgált országok közül leginkább Brazíliában érvényesül. A társadalmi igazságosságon alapuló érvelés ereje a szerző szerint abban rejlik, hogy mindenki számára előnyös megoldás, ez jeleníti meg leginkább a társadalom jobba tételébe vetett hitet, valamint a közös felelősségvállalást egy egyenlőbb esélyeket biztosító iskolarendszer létrehozása érdekében.

A második rész három tanulmánya a felsőoktatás eredményességi oldalát vizsgálja. Kiindulópontjuk az a feltevés, hogy a felsőoktatás tömegesedésével az egyenlőtlenségek mindinkább a diploma megszerzésére, illetve az alacsonyabb képzési szintről a magasabbra való továbblépésre tevődnek át. Az eredményességnek az egyes felsőoktatási képzési szinteken különböző értelmezései lehetnek. Ezeknek és a befolyásoló társadalmi háttértényezőknek az azonosítása alkotja a tanulmányok fő célkitűzését.

Magali Jaoul-Grammare írása a felsőoktatás két pontján – az alapképzés utáni első, illetve a negyedik év elvégzését követően – vizsgálja a felsőoktatási tanulmányok folytatásának valószínűségét. A francia felsőoktatásra vonatkozó elemzés célja a két megjelölt időpontban sikeres – a felsőoktatási pályán továbbhaladó – hallgatók profiljának megrajzolása. A kvantitatív elemzéshez használt adatbázis a felsőoktatásból 1998-ban kilépett nemzedék tagjai közül azokat tartalmazza, akik a Bachelor fokozat megszerzése után még legalább egy évet a felsőoktatásban töltöttek. A faktorelemzéssel végzett vizsgálat eredményei szerint az első év után továbbhaladó hallgatók jellemzően nem ismételték évet a középiskolában, Bachelor fokozatukat természettudományi területen szerezték, és elitszakon (például orvosi) tanultak tovább. Ezzel szemben a középiskolai évismétlők és az irodalmi, illetve gazdasági Bachelor fokozattal rendelkezők nagyobb eséllyel szakították meg tanulmányaikat egy évvel az alapképzés befejezése után. A negyedik év végén a férfiak, valamint a francia nemzetiségű, vezető beosztású szülők gyermekei felülreprezentáltak a tanulmányaikat folytatók között, míg a nőket, az alkalmazotti vagy munkáscsaládból származókat és a külföldi szülők gyermekeit az átlagnál jobban

fenyegeti a lemorzsolódás veszélye. A fentiek alapján a szerző kimutatja, hogy a felsőoktatási szinteken felfelé haladva a társadalmi háttér szerepe egyre meghatározóbb: minél tovább folytatja az egyén a felsőoktatási tanulmányait, annál kevésbé a korábbi döntései, és annál inkább a társadalmi háttére befolyásolja a tanulmányi pályán való továbbhaladást. A francia oktatási rendszer tehát – a magyarhoz hasonlóan – jelentős szerepet játszik a kezdeti társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek fennmaradásában.

A kötet negyedik tanulmánya, Carol Schmid munkája az amerikai felsőoktatási struktúra sajátosságaiba nyújt betekintést, ezen belül az ún. közösségi főiskolák (*community colleges*) szerepét és a felsőoktatási egyenlőtlenségekre gyakorolt hatását vizsgálja. A közösségi főiskolák többségükben kétéves képzési idejű programokat kínáló intézmények, amelyek nagyszámú fiatalnak adnak lehetőséget a felsőoktatásba való belépésre, ugyanakkor kritikusaik szerint egyfajta mellékvgányt is jelentenek, ahonnan csak kevesek jutnak tovább a magasabb szintekre, a Bachelor és Master fokozatokat kibocsátó hagyományos főiskolákra és egyetemekre (*public colleges and universities*). A szerző a felsőoktatási eredményességet – kissé szűken értelmezve – a négyéves főiskolákra való továbblépéssel és a Bachelor fokozat megszerzésével azonosítja, és az e tekintetben megnyilvánuló társadalmi esélykülönbségeket vizsgálja. Megállapítja, hogy a közösségi főiskolákon magasabb a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetben lévők (nők, idősebbek, alacsony jövedelműek, etnikai kisebbségek) aránya, mint a hagyományos főiskolákon. Ugyanakkor a közösségi főiskolák hallgatói szocioökonómiai háttértől függetlenül kisebb eséllyel szereznek Bachelor fokozatot, mint akik eleve a hagyományos négyéves főiskolákon kezdték a tanulmányaikat. Ez azt jelenti, hogy a közösségi főiskolák – bár demokratizálják a hozzáférést a felsőoktatáshoz – egyúttal kedvezőtlen hatást gyakorolnak a későbbi tanulmányi útvonalra és a Bachelor fokozat megszerzésének esélyére. A tanulmány konklúziója a kötet egészének mondanivalóját tükrözi: *a felsőoktatásba kerülés egyenlőtlenségeket szül, amelyek az eredményesség és a magasabb képzési szintekre való bekerülés tekintetében mutatkoznak meg.*

A fenti gondolatsort folytatja Paul Wakeling, aki az angol felsőoktatásban vizsgálja az oktatási egyenlőtlenségek áttolódását a magasabb képzési szintekre (a Bachelor fokozat megszerzése utáni időszakra). Elemzésének kiindulópontja korábbi kutatások azon megállapítása, mely szerint a társadalmi-demográfiai háttértényezők hatása az oktatási rendszerben felfelé haladva az egyes szintek közötti átmeneteknél egyre csökken. A szerző kimutatja, hogy a szakértelmiségi és menedzseri háttérrel rendelkezők nagyobb eséllyel lépnek tovább mester-, illetve doktori képzésre, mint a középső társadalmi osztályok és a munkáscsaládok gyermekei. A nyers továbblépési rátákkal jellemezhető társadalmi esélykülönbségek háttérben azonban részben

más típusú, a felsőoktatás horizontális differenciálódásából fakadó egyenlőtlenségek állnak. Ez utóbbiak változóit az elemzésbe bevonva a szerző megállapítja, hogy a posztgraduális tanulmányokra való továbblépést elsősorban akadémiai tényezők – az első diploma minősítése, a felsőoktatási intézmény típusa és a képzési terület – befolyásolják, a társadalmi háttér önálló hatása viszont csekély. Ennek oka, hogy a kedvezőtlen társadalmi pozícióban lévők már az első felsőoktatási képzésre is csak alacsonyabb presztízssű intézményekbe tudnak bekerülni (*track effect*), ami jelentősen befolyásolja a további tanulmányi útvonalait, és csökkenti a Bachelor fokozat utáni továbbtanulás valószínűségét. Az intézménytípus és a társadalmi háttér szerinti egyenlőtlenségek tehát összekapcsolódnak, egymás hatását erősítik, jelentős különbséget idézve elő például a magas presztízssű angol kutatóegyetemek és az alig néhány évtizedes múltra visszatekintő felsőoktatási intézmények között.

A harmadik rész három tanulmánya a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet során jelentkező esélykülönbségeket vizsgálja egy speciális szegmens, az egyetemi munkaerőpiac példáján. Benoit Crét és Christine Musselin írása arra keresi a választ, hogy Franciaországban az egyetemi oktatók rekrutációja során milyen karrieregységek érvényesülnek, és ezek milyen tulajdonságokkal rendelkező személyeket érintenek leginkább. A menedzsment tanszékek főállású oktatóinak kiválasztási folyamatát vizsgálva a bekerülési egyenlőtlenségek négy dimenzióját különböztetik meg: 1) a bekerülés feltételeinek változása történeti megközelítésben (1976/77 és 2006/07 között tízévenkénti kohorszoknál); 2) a bekerülésre ható, korábról származó egyenlőtlenségek; 3) a kiválasztás során érvényesülő szelekció; 4) a kiválasztás eredményei – a legjobb jelöltek jellemzői az egyes időszakokban. Következtéseikben megállapítják, hogy a jelentkezés időpontja – azonos felkészültségű jelöltek feltételezve – jelentősen befolyásolja az egyetemi állás pályázatok sikerességét: egyrészt az elérhető pozíciók száma évről évre nagymértékű – akár 30%-os – ingadozást mutat, másrészt a kiválasztást végzők preferenciái változnak az évek során. A rekrutáció eredményét korábról származó egyenlőtlenségek is alakítják, amelyek közül kiemelendő a családi háttér hatása, a tudományos közeg (a kutatói team) befolyása a jelölt felkészültségére, a kibocsátó felsőoktatási intézmény és a témavezető presztízse (*site effects*), valamint különböző egyéni tényezők (például hajlandóság a földrajzi mobilitásra). Kiemelendő, hogy a kiválasztás folyamatában gyakran ún. *network hatások* érvényesülnek, vagyis az adott intézményben doktori fokozatot szerzettek előnyt élveznek az oktatói pozíciók betöltése során.

Az egyetemi karriert befolyásoló tényezők közül a nem szerepét vizsgálja a kötet hetedik tanulmánya. Farinaz Fassa és Jacques-Antoine Gauthier írása a Lausanne-i Egyetemen 1990 és 2005 közötti időszakban tanuló doktorandusz hallga-

tókkal és az egyetem oktatóival készült kérdőíves felmérésen alapulva betekintést nyújt a svájci egyetemi munkaerőpiac sajátosságaiba és azon belül a nők helyzetébe. A professzori pozíciókba való kiválasztást befolyásoló strukturális, intézményi és egyéni tényezők vizsgálata mellett céljuk a karrierutak modellezése, amelyeknek négy típusát különböztetik meg: 1) ideiglenes predoktori; 2) tartós posztdoktori; 3) korai kiválóság karrierút; 4) teljes egyetemi karrier. Az elemzés nemi egyenlőtlenségeket tár fel az egyetemi karrier alakulása terén. Kimutatja, hogy a tipikus karrierutak bejárásának valószínűsége korrelál a megkérdezettek nemével: a nők a kevés földrajzi mobilitással járó, az egyetemi karriert a kutatási asszisztensi pozíciónál befejező, ideiglenes predoktori karrier esetén felülreprezentáltak, míg a nagyobb mobilitást feltételező, az egyetemre kívülről, az asszisztensinél magasabb pozícióba való belépést jelentő posztdoktori karrierút a férfiakra jellemző nagyobb arányban. A nők a családi kötelezettségeik miatt rendszerint kevésbé mobilak, ami nemi egyenlőtlenségeket hoz létre az akadémiai szelekció során, másrészt önszelekciót is generál. A kutatás jelentőségét az adja, hogy kvantitatív adatokkal igazolja azt az interjúk alapján már korábban megfogalmazott összefüggést, amely szerint a földrajzi mobilitás követelményének való megfelelés nagyobb nehézséget jelent a nőknek, és hátrányos helyzetbe hozza őket az egyetemi karrierhez való hozzáférés terén. Ezáltal hozzájárul annak megértéséhez, hogy a nők miért találhatók jóval kisebb számban az egyetemi ranglétra felsőbb szintjein, és miért rosszabbak az esélyeik a továbblépésre, mint a férfiaknak.

A kötet utolsó tanulmánya Marc Kaulisch és Susan Böhmer írása, témája a társadalmi-gazdasági háttér és a korábbi iskolai életúttal összefüggő egyenlőtlenségek hatása a posztdoktori karrierutakra. Németországi vizsgálatukban azokat tekintették hátrányos helyzetűnek, akik a doktori fokozat megszerzése után nyolc évvel nem rendelkeznek határozatlan idejű egyetemi státusszal. Az elemzés során megállapították, hogy az idősebbek, a doktori tanulmányaikat egyetemi forrásból finanszírozók és a nemzetközi mobilitásból kimaradók nagyobb eséllyel állnak tartós egyetemi alkalmazásban, mint határozott idejűben a disszertáció megvédését követő nyolcadik év végén. Kiemelendő, hogy nyolc évvel a doktori fokozat megszerzése után *a kért neme, társadalmi-gazdasági háttéré és családi helyzete már nem tekinthető egyenlőtlenségképző tényezőnek* a határozatlan idejű státuszhoz való hozzájutás szempontjából. A tartós egyetemi alkalmazás terén érvényesülő szelekciót sokkal erősebben befolyásolják az egyetemi tanulmányokhoz kötődő (*academic*) változók, például az egyetemi diploma minősítése, a nemzetközi mobilitásban való részvétel, a doktori program finanszírozásának módja, a doktori fokozat minősítése és az életkor a fokozat megszerzésekor. Mindez arra utal, hogy a társadalmi szelekció és a szocioökonómiai háttérhez kötődő egyenlőtlenségek el-

sősorban az iskolai karrier korábbi szakaszaiban érvényesülnek, hatásuk a doktori fokozat megszerzését követően, az egyetemi karrierút során, egyre gyengül. Elképzelhető tehát – legalábbis Németország esetében az adatok erre utalnak –, hogy a határozatlan idejű egyetemi státuszhoz vezető út utolsó lépcsőfoka bizonyos típusú egyenlőtlenségek felső határát, megszűnését jelenti.

A recenzió tárgyául szolgáló kötet legfontosabb hozadéka annak bemutatása, hogy a tömegesség szakaszába lépett felsőoktatási rendszerekben az esélykülönbségek természete megváltozott, alakulásuk így már nem érthető meg kizárólag a felsőoktatásba való belépés vizsgálata révén. Az egyenlőtlenségek fokozatosan a felsőoktatás magasabb szintjeire helyeződnek át, és egyre több dimenzióban jelentkeznek (bekerülési vs. diplomához jutási egyenlőtlenségek, egyéni vs. kollektív egyenlőtlenségek, egyének vs. intézmények közötti egyenlőtlenségek). A feljebb tolódás és a multidimenzionalitás mellett az új típusú felsőoktatási szelekció további jellemzője az esélykülönbségek döntően kvalitatív – nehezebben megfogható és számszerűsíthető – jellege. Ennek következtében az eddig használatos kategóriák egyre kevésbé alkalmasak a változások leírására, új értelmezési keretek bevezetésére van szükség. Erre az igényre reflektálva az összefoglaló tanulmányban a kötet szerkesztője az előző fejezetek empirikus anyagára építve egy fogalmi keretet vázol fel, amely a felsőoktatásba való belépést, eredményességet és a munkaerő-piaci kiemetet befolyásoló tényezők és folyamatok egymásra hatásának bemutatása révén kiindulópontul szolgálhat a felsőoktatási egyenlőtlenségek jövőbeni vizsgálatához.

Hivatkozás

- Lucas, S. R. (2001): Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*, Vol. 106. No. 6, pp. 1642–1690.
- Raftery, A. E. – Hout, M. (1993): Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921–1975, *Sociology of Education*, Vol. 66. (January) pp. 41–62.

Fehérvári Anikó

Az európai felsőoktatás – a szélek szemszögéből

Voldemar Tomusk (2006): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*
Dordrecht, Springer

Voldemar Tomusk az Open Society Foundations' International Higher Education Support Program igazgatója Londonban. Szociológiából doktorált Finnországban, Turku egyetemén. A felsőoktatás területén több fontos publikációt is jegyez. A magyar olvasók az *Educatio* folyóiratban találkozhattak már egy írásával¹, amelyben sajátos szemszögből mutatja be a Bologna-folyamatot, többek között még egy tiroli nadrág is színre lép.

A kötet igazi újdonsága, hogy a felsőoktatás elmúlt évtizedbeli változásait szokatlan, egyedi szemszögből, a periféria nézőpontjából mutatja be. A könyv 12 fejezetének többsége ország-, illetve régióspecifikus (Norvégia, Finnország, Franciaország, Észtország, Macedónia, Bulgária, Törökország, Grúzia, Közép-Európa), kisebb része inkább problémaorientált, így például a hallgatói képviselet helyzetét vagy a vizsgálódó, szabad értelmiség kihalását állítja fókuszba. Az eset- és problémafeltáró, így nagyon eltérő tanulmányokat Tomusk szerkesztői koncepció fogja egybe, ennek lényegét, illetve a kötet ívét, az egyes írások közötti kapcsolatot a bevezetőben vázolja. Mi is ez az ív?

A könyv alapvetően a Bologna-folyamat, az egységes európai felsőoktatás létrehozására tett kísérlet éles hangú kritikája. A szerző/szerkesztő nem rejti véka alá ál-

¹ <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/2102>

lásponjtját: az Európai Unió felsőoktatásra vonatkozó célkitűzéseit és nyilatkozatait tragikomikusaknak látja. Véleménye alátámasztására egyrészt az Európai Tanács (ET) 2000-es és 2005-ös állásfoglalását idézi. Az ET az ezredfordulón stratégiai célkitűzéséként azt fogalmazta meg, hogy a következő évtizedben Európa váljék a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú gazdaságává. Az öt évvel később kiadott ET-dokumentum bár elismeri, hogy vannak még hibák, a kitűzött célt változatlanul elérendőnek tekinti. Másrészt bemutatja és összehasonlítja az európai és azon kívüli országok gazdasági növekedésének éves szintjét (ezen keresztül Európa lemaradását), illetve utal arra, hogy Európa nagyon különböző nemzetállamokból áll, melyeket nem lehet egységesen kezelni. Ezekből következően tartja Tomusk az ET elképzeléseit utópikusnak, az eszmék nevetséges voltát pedig – a tőle megszokott módon – több neves filozófus gondolatával támasztja alá. Talán egy recenzióban kevésbé kell ragaszkodnunk a tudományos metaforákhoz, ezért az EU voluntarista megnyilvánulását a *Gyalog galopp* lovagjához hasonlítjuk, aki még végtagok nélkül is úgy érzi, van még esélye a győzelemre.

Közismert, hogy az Európai Unió felsőoktatás-fejlesztési elképzelései szorosan kötődnek a gazdasághoz, hiszen a Bologna-folyamat – a célok szintjén – a gazdasági növekedést és a versenyképességet igyekszik előmozdítani. Ugyanakkor Tomusk szerint az ilyen elképzelések azt tükrözik, hogy az ábrándokat kergető eurobürokratákat nyilván nem érdekli a történelem, azaz figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy az európai modern felsőoktatás egy-egy nemzetállam érdekeinek szolgálatára jött létre, kitermelve a mindenkor szükséges nemzeti elitet.

A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatást tekintve nem létezik egységes európai rendszer vagy akár modell. Összeférhetetlen intézmények, képzési programok, fokozatok, végzettségek vannak, amelyek történelmileg egy-egy nemzetállamon belül alakultak ki, sokszor éppen arra fókuszálva, hogy szomszédjaik versenytársai legyenek. Lehet persze a középkori egyetemek hagyományairól, a professzorok és a hallgatók vándorlásáról beszélgetni egy jó vacsora mellett, mondja Tomusk, de messzemenő következtetéseket levonni ebből nem szabad. Az egyetemeket mindig teljes szabadságot kapó professzorok irányították, és az elmúlt 400 évben nemzetállamonként különálló felsőoktatási rendszerek alakultak és működtek.

A másik történelmi tény, melyet a szerző az eurobürokraták figyelmébe ajánl, a Bologna-folyamathoz szintén csatlakozó, volt szocialista országokkal kapcsolatos. Ezen államok felsőoktatása nem éppen virágzó. Sok nehézséggel küzdenek, közülük a finanszírozási problémák a legégetőbbek. Önmagában az a tény, hogy az egy tanulóra eső költségek számottevő különbséget mutatnak az egyes európai országokban, komoly akadálya egy egységes felsőoktatási rendszer létrejöttének.

Az egységes felsőoktatás igénye természetesen összefügg az egységes Európa víziójával. Történetileg a Bologna-folyamat a Magna Charta Universitatum aláírásával kezdődött 1988-ban. Tomusk szerint ez az a szerződés, amelyet egyik fél sem gondol komolyan, ám lehetőséget ad az ünneplésre és az örömré. A Chartában megfogalmazott alapelvek lényege akkoriban a kommunista blokkal szembeni fellépés, az ottani oktatók melletti kiállás volt, hiszen a nyolcvanas években több egyetem is alkalmazott kelet-európai tudósokat. A Charta tehát az összetartozás jelképe is volt. Visszanézve a Bologna-folyamat ellenmondásos eredményeire, a Charta alapelvei – az egyetemi autonómia, a kutatás és az oktatás elválaszthatatlansága, a tudomány szabadsága, az európai humanista hagyományok – teljesen eltűntek a későbbi reformokból.

Tomusk kitér arra is, hogy az európai felsőoktatással kapcsolatos elképzelésekre többféle erő hatott, illetve azok megvalósítási folyamata során maguk a célok is változtak. Az egységes európai felsőoktatás kialakításában előbb a kulturális, majd a politikai, végül a gazdasági dominancia érvényesült. Az 1991-ben megfogalmazott dokumentumban már egyértelműen a gazdasági szükségszerűség került előtérbe. A fejleszteni kívánt területek a következők voltak: részvétel és hozzáférés a felsőoktatásban, partnerség a gazdasági életben, folyamatos képzés, nyitott és távoktatás, európai dimenzió a felsőoktatásban. Ez utóbbi a következő szempontokban érvényesül: hallgatói mobilitás, intézmények közötti együttműködések, Európa megjelenése a tantervekben, a nyelvtudás központi szerepe, tanárképzés, a képzési programok és végzettségek azonosítása, a felsőoktatás nemzetközi szerepe, policy elemzések, párbeszéd a felsőoktatási szektorral.

Nyolc évvel később (1999-ben) az európai oktatási miniszterek dekrétuma már csak hat tényezőt tartott meg az előzőekből: összehasonlítható fokozatok, két fő ciklus a képzésben, a kreditrendszer kialakítása, a mobilitás elősegítése, együttműködés a minőségbiztosítás terén, európai dimenzió a felsőoktatásban. Az újabb nyilatkozatban, 2001-ben még három további cél került be az eddigiek közé: az élet-hosszig tartó tanulás bevezetése, a felsőoktatási intézmények és a hallgatók bevonása a folyamatba, az Európai Felsőoktatási Térség vonzerejének elősegítése. Mindezt értékelve Tomusk arra a következtetésre jut, hogy az új évezredben hangsúlyeltolódás érzékelhető: célá az európai felsőoktatás mint európai termék megteremtése és eladása válik. Vagyis a Bologna-folyamat célja immár kettős: egyrészt a magasan képzett európai munkaerő, másrészt egy eladható termék létrehozása.

Visszatérve a kötet ívéhez és a szerkesztői szándékokhoz, a bevezető fejezet négy aspektust emel ki, melyet a könyv olvasása során figyelmünkbe ajánl a szerző. Az első szempont a csatlakozás motivációja. Különböző és rendkívül tanulságos, hogy az egyes országok milyen késztetéssel léptek be a Bologna-folyamatba.

A második dimenzió a célok és a tagság közötti viszony. Tomusk szerint ez egyben a Bologna-folyamat legjelentősebb ellentmondása, illetve a megvalósulás legnagyobb akadálya. Miközben a legfontosabb szándék az európai belső piacot támogató, nyitott felsőoktatási térség létrehozása, aközben az Európai Uniót alkotó országok száma fokozatosan 28-ra nőtt, és még számos balkáni ország csatlakozása várható a közeljövőben. Bár Oroszország valószínű soha nem lesz az EU része, a Bologna-folyamathoz csatlakozott, ám senki nem gondolhatja komolyan – véli Tomusk –, hogy egyszer majd hatmillió orosz diák, élve a hallgatói mobilitás lehetőségével, elindul európai tanulmányokat folytatni.

A könyv részletesen foglalkozik Európa és a periféria viszonyával. A szerző megállapítja, hogy a Bologna-folyamat felülről lefelé (top-down) zajlik, de úgy tűnik, ebben a reformban nincs centrum. Ami megfogható: a kiadott nyilatkozatok, dekrétumok, ugyanakkor nem látható, kik irányítják, alkotják ezeket. Ironikus, hogy Franciaország, amely az európai integráció középpontjában áll, a Bologna-folyamat periferiájára szorult.

A negyedik szempont, hogy nemcsak földrajzi értelemben beszélhetünk centrumról és perifériáról, hanem az egyes szereplők szintjén is. Látható, hogy a Bologna-folyamatban a tudósok, oktatók is a perifériára szorultak. A Bologna-folyamat készségeket és kompetenciacsomagokat ad el, kreditekben számolva. Ez nem kedvez a tudós, a szemlélődő értelmiségiek képzésének, a tudományos és szakmai személyek képzése csak néhány jól finanszírozott elit egyetem feladata marad.

A bevezető rész után szemezgetünk a többi tanulmányból is néhány gondolatot. Először két északi ország példája következik, amelyek Bolognát okosan és átgondoltan használták fel saját céljaikra. *Norvégia* azért kapcsolódott a Bologna-folyamathoz, hogy saját nemzeti reformját az európaihoz kapcsolja, és így a korábban elszigetelt felsőoktatását bevigye a nemzetközi véráramba. A norvégok tudatos, végiggondolt előkészítés után csatlakoztak. Az előkészítés része volt a döntéselemzés, amelyben a nemzetközi trendek hatását elemezték. Egy náluk korábban már bevált módszert használtak, a „garbage can”-t, melynek az a lényege, hogy nem a dolgok normál lefolyását vizsgálják, hanem azonosítják a problémákat, a szereplőket, a megoldási módokat és a döntési lehetőségeket. Ebben az elemzésben arra a következtetésre jutottak, hogy az európai szintű fejlesztéseknek nem szabad konkrét intézményi szintű változásokat kikényszeríteniük, mert ez nemzeti szintű feladat. Következésképpen a Bologna-folyamat eszméi úgy érvényesülhetnek a leginkább, ha azok nemzeti kontextusba/fordításba kerülnek.

Norvégia nemcsak földrajzilag, hanem politikailag is a periférián helyezkedik el. Nem tagja az Európai Uniónak, ugyanakkor számos program részese (Socrates, Leonardo, EU kutatási keretprogramok stb.). A K+F szektorban is jelentősek a

nemzetközi együttműködései. Norvégia hagyományosan szorosan kötődik a többi északi országhoz. Már az Európai Felsőoktatási Térség létrejötte előtt létezett a Nordic együttműködés a skandináv országok között (ebben több olyan tényező is szerepelt, például a képesítések elismerése, hallgatói mobilitás, amely a Bologna-folyamatnak is része).

A Bologna-folyamat sok tekintetben párhuzamosan futott a nemzeti felsőoktatási reformmal. Norvégia végrehajtotta a Bolognai nyilatkozat legtöbb pontját: a képzési szerkezet megváltoztatása mellett egységes minősítési rendszert is bevezetett. Ez azonban csak úgy valósulhatott meg, hogy nemzeti szinten már a Bologna-folyamat elindulása előtt megvolt a változtatási szándék és az elkötelezettség minden szereplőben. Úgy csatlakoztak és teljesítették a legfontosabb elvárásokat, hogy azokat a nemzeti problémák megoldásaként valósították meg. A tanulmány szerzője, Ase Gornitzka két tanulságot von le: egyrészt a nemzetközi folyamatok esélyt adhatnak a nemzeti reformok elősegítésére, másrészt a Bologna-folyamat nem mentes az ideológiáktól. A norvégok a perifériaszerep leküzdésébe csomagolták a Bologna-folyamatot.

Finnország úgy kapcsolódott be a Bologna-folyamatba, hogy az oktatási tárca szándékosan kereste a nemzeti felsőoktatás azon problémáit, amelyekre a Bologna-folyamat adhat választ. Így például a kétciklusú képzés elősegíti a nagyfokú lemorzsolódás csökkentését, támogatja a munkába való sikerebb átmenetet, hozzájárul az egész életen át tartó tanuláshoz, erősíti a hallgatói mobilitást, kedvez az egyéni képzési tervek elterjedésének. Ez utóbbiak egyben azt is jelzik, hogy nemcsak a rendszer, hanem az egyén is profitál. Ahogy a Bologna-folyamat során az egyes szempontok hangsúlya változott, ez a nemzeti oktatáspolitikában is megjelent: az oktatási miniszterek 2001-es és 2003-as találkozója után nagyobb hangsúlyt kapott a minőségbiztosítás és a végzettségek egységesítési igénye. Ami a Bologna-folyamat konkrét nemzeti megvalósítását illeti, a finnek három fronton kapcsolódtak a folyamathoz: a nemzeti jogszabályok, a tartalom és a curriculum szerkezete, illetve az intézményi akkreditációs rendszer felállítása szintjén. Ehhez három módszert használtak: nemzeti bizottságokat hoztak létre a jogszabályi változások előkészítésére, illetve a tartalmi változások kidolgozására, valamint nemzeti szemináriumokat szerveztek a Bologna-folyamatról (ez az érzékenyítést szolgálta). Hogy mennyire komolyan vették a dolgot, az is mutatja, hogy megvalósítási tervet készítettek, sőt felügylték a tervhez viszonyított megvalósulást is. Fontos kiemelni, hogy a finn felsőoktatási struktúra nem hierarchikus, vagyis az oktatási tárca nem diktálhat az intézményeknek, csak támogatást ad, és egyeztetések révén hajtja végre a reformokat.

Milyen problémák merültek fel a végrehajtás során? Az írás szerzői, Jussi Viilimaa, David Hoffman és Mira Huusko megemlítik, hogy egy dolog eladni vala-

mit, és egy másik megvalósítani. Általános vélekedés, hogy Finnországban jól működik a felsőoktatás, ezért többen is megkérdőjelezték a változtatás indokoltságát. Problémaként merült fel a BA-diploma munkaerő-piaci értéke, és szakértői kritikát kapott a minőségbiztosítás is, mert nem sikerült mindenre – oktatásra, kutatásra, adminisztrációra, szolgáltatásra egyaránt vonatkozó – rendszert kifejleszteni.

A *francia* esettanulmány egy szociológiai-politológiai elemzés arról, hogy Franciaország miért jár élen az EU-integrációban, és miért marad le a Bologna-folyamatban. A francia értelmiség (legyen bármilyen párt tagja) mindig is erősen elkötelezett volt az integráció iránt, így a felsőoktatás területén is, az Európai Felsőoktatási és Kutatási Térség megvalósításában, a modernizációban, de mindezt a napóleoni, illetve a humboldti egyetem szellemiségében. Vagyis csak addig a pillanatig fogadták be ezt a modernizációt, amíg saját rendszerükkel konvergensenek bizonyult.

A franciák nemzeti identitásának fontos része a nyelv. A francia nyelv marginalizálódása miatti félelem is az oka annak, hogy a Bologna-folyamatban a perifériára kerültek. A „frankofóniát” a kormányzó elit és az akadémiai közösség is magáévá tette, ráadásul az egész társadalomban mélyen gyökeret vert az Amerika-ellenesség. Az akadémiai közösség az egyetemi autonómiára hivatkozva ellenállt mindenféle változtatásnak, így az angolszász paradigmát megszemélyesítő menedzserizmusnak is, amit angolszász összeesküvésnek tekintenek. A kormányzati szinten érvényesülő frankofónia odáig terjedt, hogy megalapították a frankofónok nemzetközi szervezetét, amelynek célja a francia nyelv hegemóniájának megtartása, s amelybe 55 ország lépett be, olyan fejletlen államok is, mint például Benin vagy Szenegál, amelyeket Franciaország tanulmányi ösztöndíjakkal és egyéb módon – például a franciául megjelenő publikációkat anyagilag – támogat. (A francia akadémia közösség kiemelten kezeli, hogy hány francia és hány angol tudományos publikáció jelenik meg a világban. E szervezetnek is köszönhető, hogy a világon a legtöbben franciául publikálnak.)

A következő esettanulmány – egy lengyel szerző tollából – *közép-európai* nézőpontból elemzi a Bologna-folyamatot. Némi kritikai éllel állapítja meg, hogy a folyamatban nagyon sok eltérő ország vesz részt. Úgy látja, a szupranacionális és a nemzeti kormányok elkötelezettek, ám maguk az érintettek, az akadémiai közösség inkább közömbös, márpedig ha éppen a tudományos szakma nincs meggyőzve, meggyőződve a reformról, az egész folyamat megtorpanhat. Fennáll a veszélye annak is, hogy az egész Bologna elméleti síkon marad, és másfajta gyakorlati döntések születnek helyi szinten, az intézményekben. A szerző megemlíti, hogy a Bologna-kiadványok, -publikációk gyakran csak általános leírások, homogénnek

feltételezik a felsőoktatást, a kultúrát, és egyáltalán nem veszik figyelembe azt a sokszínűséget, amit a csatlakozó országok mutatnak.

A szerző azt a lehetőséget is felveti, hogy a Bologna-folyamat a nyugat-európai országoknak eredményes lehet, míg a volt szocialista országok számára nem ad kedvező megoldást felsőoktatásuk átalakítására, így még nagyobb lesz a szakadék a két régió között.

Az *észti* esettanulmány szerzője arra hívja fel a figyelmet, hogy a Bologna-folyamatot és a különböző dekrétumokat nem szabad csak önmagukban vizsgálni, hanem sokkal szerteágazóbban, az EU stratégiájával együtt kell elemezni, mert a bolognai hatás mélyebb. Észtország esetében kérdésként merül fel, hogy megtartható-e a nemzeti identitás, a nemzeti nyelv az európai közösségben, az európai felsőoktatásban. A kérdés történelmi alapját a szovjet megszállás adja. A felsőoktatási intézmények képesek lesznek-e visszaadni, kitermelni a helyi, nemzeti elitet, és megőrizni az észti nyelvet? Az angol nyelv térhódítása világszerte általánossá vált, igaz ez az oktatásban és a könyvkiadásban betöltött szerepére is. Emiatt nő a nyomás az észti felsőoktatási intézményekre – hiszen egyre többen mennek külföldre tanulni, a hazai felsőoktatási intézmények pedig gyakran csak akkor maradnak versenyképesek, ha idegen nyelvű képzést ajánlanak –, hogy továbbra is az észti elitet újratermelő funkcióját lássák el, továbbítsák a nemzeti értékeket, identitást.

A *macedón* esettanulmány a tanítás-tanulás gyakorlatával és átalakulásával foglalkozik. Megállapítja, hogy a kreditrendszer bevezetése alapvető változást hozott: az előadás-központú helyett megjelent a tanulóközpontú oktatás, illetve a kredit szemlélet ösztönzi a hallgatói mobilitást is. Ugyanakkor a tanulmány szerzője azt is megjegyzi, hogy az adminisztratív változások és a valós folyamatok gyakran eltérnek egymástól. Így hiába van tanulásieredmény-alapú rendszer, ha intézményi szinten nem használják azt. Az a tapasztalat, hogy hiába szerveztek szemináriumokat az új szemlélet terjesztésére, azok erős ellenállásba ütköztek. Valószínű erre sokkal hosszabb időt kell hagyni az oktatóknak, mint azt eredetileg tervezték.

A *bolgár* esettanulmányban hasonló konklúziót von le a szerző, mint macedón kollégája. A szocialista rendszerben működő felsőoktatás a Bologna-folyamat hatására elvesztette öröklött jogait. Az új képzési szintekkel, a kreditrendszerrel és az akkreditáció bevezetésével létrejött egy modern európai felsőoktatás Bulgáriában, de azt az egyes szereplők még nem tették magukévá, jelentős ellenállás mutatkozik körükben. Igen nagy a különbség a jogi keretek és az intézményi szintű működés között. A Bologna-folyamat sikere az akadémiai közösségtől függ, nevezetesen attól, mennyire valósítják meg az elképzeléseket intézményi szinten.

A *Törökországról* szóló tanulmány kicsit rendhagyó. Nemcsak a felsőoktatásról ad ismertetést, hanem az ország általános társadalmi, demográfiai, oktatási viszo-

nyairól is, jelezve azt a sokszínűséget, ami jellemzi, illetve azt a távolságot, ami Európától elválasztja. Az oktatással kapcsolatban a szerző utal arra, hogy jelenleg a legnagyobb kihívás nem a felsőoktatás átalakítása, hanem az analfabetizmus felszámolása. A felsőoktatási rendszerrel kapcsolatban megteudhatjuk, hogy annak gyökerei egyaránt táplálkoztak a humboldti (II. világháború előtt) és az amerikai modell (II. világháború után) szellemiségéből. Ugyanakkor a szerző, jelezve a jelentős különbséget Európa és Törökország között, ironikusan saját magát és akadémiai közösségét is „nomád közösség”-nek nevezi.

Törökország és Grúzia példája azt mutatja, hogy a felsőoktatási reform politikai célokat is szolgál. A Bologna-folyamat Grúzia számára az Európához való csatlakozás útját, az európai integráció lehetőségét nyitja meg. *Grúziában* a függetlenség kivívása után gazdasági összeomlás következett be, amely a felsőoktatást is hátrányosan érintette. A súlyos pénzügyi nehézségek mellett a szovjet múlt örökségével is meg kell küzdeniük, például hiányzik az oktatástervezés gyakorlata, ahogyan a menedzsmenttapasztalat is, a tananyag tartalma, a tanulási és tanítási módszerek pedig elavultak. A Szovjetunió szétesésével széthullt a korábbi szovjet struktúrában működő kutatás, és miután helyette nem alakult ki más, mindentől elszigetelten működik a grúz K+F szektor. A felsőoktatás fejlesztése kiemelt fontosságú feladat Grúzia számára, ettől várják egy erős nemzeti polgárság kialakítását.

Mit adaptált Grúzia a Bologna-folyamatból? A kétciklusú képzési szerkezet bevezetése jelenti az egyik fontos beavatkozást, azonban a képzési szerkezet megváltoztatása felemásan sikerült: a régi elpusztult, az újnak pedig még nem alakult ki közös kerete. Tartalmi és minőségbiztosítási szempontból egyelőre komoly hiányosságok vannak, ezt külföldi szakértők bevonásával igyekeznek enyhíteni. A reformnak nincs kellő koordinációja intézményi szinten sem. Felmérések szerint sem az oktatók, sem a hallgatók nem tudják, mi a különbség az alap- és a mesterképzés között. További probléma az alapképzésből kilépők foglalkoztathatósága. A Bologna-folyamat másik nagy reformját, a kreditrendszert egyelőre még nem minden grúz egyetem vezette be, és sajnos ott, ahol működik, sem feltétlenül kompatibilis az ECTS-sel. A szerző azt is kiemeli, hogy az egyetemi autonómia kérdését Grúziában más kontextusba kell helyezni, mint Európa más országaiban. A szovjet éra bukása után az egyetemek nagyobb autonómiát kaptak, amely azonban sok esetben súlyos korrupcióhoz vezetett, az állam ezért az autonómia csökkentésére törekszik.

Az orosz esettanulmány, egy metaforát használva, arról értekezik, vajon lehet-e közös európai konyhát létrehozni. (Az ételhasonlatot a kötetben más szerzők is használják.) Ez esetben azért találó a hasonlat, mert az a kérdés, hogy egy-egy ország mennyire ragaszkodik a saját konyhája megőrzéséhez, illetve mennyire engedi be a McDonald's -ot vagy a Pizza Hut-ot. Úgy tűnik, Oroszország szívesen csatla-

kozik a franchise rendszerhez. Ugyanakkor a Bologna-folyamatot – ahogy máshol is – három független erő befolyásolja: gazdasági, kulturális és politikai. Mindegyiknek megvan a saját csapata, szakértői gárdája. Ha a konyhahasonlatnál maradunk, akkor három séf egymástól függetlenül kezdi el készíteni az ételt ugyanazokból a hozzávalókból – az eredmény kiszámítható.

A Bologna-folyamat nem egyszerűen egy oktatási projekt, sokkal inkább szolgálja a nemzetek közötti kulturális megértést. Oroszország számára azért fontos a Bologna-folyamathoz való kapcsolódás, mert így nemzeti felsőoktatása és kutatása nemzetközi kontextusba helyeződik, integrálódik az európai tudományos közösséghez, és az új finanszírozási lehetőségek hozzájárulnak az ország gazdasági fejlődéséhez.

A következő tanulmány *a hallgatók szempontjából* elemzi a Bologna-folyamatot. Az európai felsőoktatás térben és időben is radikálisan átalakult, ezért fontos, hogy időről időre újraértelmezzük és azonosítsuk a hatalmi központokat. Az a kérdés tehát: kik a valós szereplők, mik a valódi érdekek? Az Európai Unió, az Európa Tanács mellett vannak olyan aktorok is, amelyek hatása vitathatatlan a Bologna-folyamatra (OECD, WTO).

A Bologna-folyamat erősen átpolitizálódott, a felsőoktatási szektor összekapcsolódott az EU gazdaságfejlesztési stratégiájával. A helyzetet még komplexebbé teszi, hogy ezzel egy időben jelen vannak az egyes tagállamok erős nemzeti érdekei is. A hallgatók egyre inkább a felsőoktatás fogyasztóivá válnak, de nemzetközi szervezetük, az ESIB nem tudja betölteni szerepét, a Bologna-folyamatot irányítók közül a partvonalra került. Ennek több oka is van, a legfontosabbak: a szervezet átpolitizálódott, rosszul használja fel forrásait, differenciálatlan hálózatokat működtet, amelyekben egymásnak ellenérdekelt csoportok jelennek meg.

Hogyan összegezhető a könyv mondanója? A tanulmányok kemény kritikai észrevételei nyomán nem bontakozik ki más alternatíva. Vagyis inkább az a lehetőség látszik reálisnak amit az északi országok példája mutat, hogy egy közös európai reformot minden résztvevő nemzeti szempontjainak megfelelően adaptál, a megvalósításba minden érintett szereplőt bevon, és elegendő időt hagy a végrehajtásra. Nehéz megfejteni, mi is a Bologna-folyamat. Időben és térben is sok változás következett be a reformban, újabb szereplők tűntek fel a színen, míg mások visszavonultak. A felsőoktatás átalakulása egyszerre kulturális, politikai és gazdasági folyamat, így olyan sok érdek kapaszkodott belé, hogy már nem könnyű átlátni, mit szolgál igazán.

Pálvölgyi Krisztián

Egy angol felsőoktatás-kritika margójára

Trevor Hussey – Patrick Smith (2012): *The Trouble with Higher Education, A Critical Examination of our Universities*
London, Routledge.

A kötet mindkét szerzője a Buckinghamshire New University oktatója. Trevor Hussey professor emeritusként dolgozik az egyetemen, fő kutatási területei a filozófia, a pszichológia és az evolúciós biológia. Patrick Smith 1980-ban került jelenlegi állásába, korábban iskolákban és kollégiumokban tanított. Fő érdeklődési területei a tanulás, a fejlesztés, illetve az utóbbi időben a munkahelyi, vállalati környezetben történő tanulás, képzés (work-based learning) világa.

Hussey és Smith könyvükben az angol felsőoktatási rendszer átfogó kritikáját vázolják fel. Álláspontjuk háttérben egy jól körülhatárolt elképzelés húzódik meg azzal kapcsolatban, hogy egy ideális felsőoktatási rendszernek hogyan, milyen elvek mentén kellene működnie. Hogy kritikájuk mozgatórugói világossá váljanak, először ezt az elméleti keretet érdemes áttekintenünk.

A szerzőpáros hét olyan funkciót emel ki, amelyek meglétét a jó felsőoktatás elidegeníthetetlen sajátosságának tartják. A felsőoktatás feladata, hogy (1) *támogassa a személyes fejlődést* és a teljesebb élet elérését; (2) *támogassa a társadalmi jólétet* azok számára is, akik nem vesznek részt a felsőoktatásban; (3) *őrizze a szabadságjogokat*, azaz éljen az akadémiai szabadsággal, vállalja fel társadalomkritikai szerepét; (4) *kreativitásával támogassa az innovációt*, a fejlesztést, végezzen alapkutatásokat; (5) *legyen a tudás tárháza*: őrizze és interpretálja az adott társadalom kulturális örökségét; (6) *disszeminálja a tudást*, (7) *legyen a szakmák kapuőre*, vagyis segítsen az egyes szakmákhoz kapcsolódó standardok érvényesítésében. E hagyományos

szerepértelmezés kiegészül a szabad oktatás (liberal education) gondolatiságával, melyet olyan értékek határoznak meg, mint az igazság szeretete, a kritikus szemlélet, a tanulás megbecsülése, a felelősségvállalás a pontosságért, a toleranciáért és az igazságosságért, a bizonyítékokon alapuló érvelés preferálása, valamint az elkötelezettség a szellemi szabadság mellett. Ebben a keretben értelmezik a szerzők azt a minőséget és – ahogy ők fogalmazzak – „páratlan tanulási tapasztalatot”, amelyet az egyetemnek bármiféle átalakítás és modernizáció ellenére meg kellene őriznie.

A szerzők öt fő területen illetik kritikával az angol felsőoktatási rendszert. Az első – és egyben a többi bírált terület megjelenésének, térnyerésének egyik meghatározó oka – a *felsőoktatás expanziója*. Nem magát az expanziót találják problémásnak – sőt bizonyos szempontból üdvözlendőnek is vélik –, hanem a jelenség nem megfelelő kezeléséből adódó következményeket tartják igen veszélyesnek. Az expanzió hatására hatalmas, kor- és társadalmi osztály szerint a korábbinál sokkal változatosabb hallgatótömeg kerül be a felsőoktatási rendszerbe. Ezzel párhuzamosan – noha a felsőoktatásra fordított összköltség nőtt – az egy hallgatóra fordított kiadások összege jelentősen csökkent. A hallgatói támogatásokat megszüntették, bevezették a tandíjakat, melyek fizetését hitelek teszik lehetővé. Mindezen folyamatok következményeként jelentősen növekedett a hallgatói lemorzsolódás. Erősen sérelmezik azt a változást is, hogy két jól meghatározott intézménytípus különült el a felsőoktatásban: a kutatóegyetem és az oktatási feladatokra specializálódott intézmény, mely utóbbit a szerzők a gyári tömegtermeléshez hasonló jellemzőkkel bíró intézményként írják le. Álláspontjuk szerint ezzel sérült az a „páratlan tanulási tapasztalat”, amelyet korábban a hallgatók egyetemi tanulmányaik során átélhettek.

A második problémásnak ítélt terület a *menedzsmentszemlélet térnyerése*. Hussey és Smith szerint a menedzserizmusnak van egy olyan rejtett hiedelme, hogy maga a menedzselés valójában fontosabb, mint az adott szervezet által folytatott alaptevékenység, ami nemkívánatos hangsúlyeltolódásokhoz vezet. Mivel a kormányok egyre kevésbé hisznek abban, hogy az intézmények hatékonyan költik el a nekik juttatott forrásokat, egyre bonyolultabb elszámoltatási és menedzsmentrendszerek működtetésére bátorítják őket. Ezen bürokratikus ellenőrzőrendszerekkel a szerzők szerint az a fő probléma, hogy egyrészt természetükből adódóan egyre nagyobb teret nyernek, egyre több forrást vonva el a szervezet más tevékenységeitől, másrészt nem rendelik alá magukat azon működéseknek, amelyek támogatására tulajdonképpen létrejöttek, éppen ellenkezőleg, önállósodnak, a saját nézőpontjukat kezdik hangsúlyozni. Ha a menedzsment rosszul és erőszakosan működik, akkor alapjaiban alakítja át azt, amit kezel. Hussey és Smith szerint jelen esetben ennek az a következménye, hogy az oktatás árucikké válik, és a tudást, valamint a képessége-

ket menedzselhető pakkokba – modulokba – osztják fel. Ez ki is jelöli számunkra a következő két olyan területet, amelyet a szerzők erős kritikával illetnek.

A *piaci és a fogyasztói ethosz erősödése* két fő jelenségben ragadható meg. Az egyik elem – ahogy az imént említettük – az oktatás árucikké válása, ami több okból is veszélyforrás. Egyrészt amikor valami áruvá válik, nem egyedülálló jelenségként, hanem helyettesíthető, értékskálán elhelyezhető és mással összevethető dologként gondolnak rá, ami az oktatás esetében lealacsonyító. Másrészt a piacok fenntartják vagy növelik az egyenlőtlenségeket, miközben lehetőséget teremtenek a korrupcióra. A harmadik probléma, hogy amennyiben a hallgató nem a társadalomtól kapja, hanem maga vásárolja a képzését, akkor nem érzi, hogy bármivel is tartozna a társadalomnak, ez pedig aláássa az állampolgári felelősséget. A szerzők szerint jobb, ha az egyetem és a hallgató közötti viszony az állam és az állampolgár viszonyára, és nem a szupermarket és a vásárló viszonyára emlékeztet. Az árucikké válás mellett a piaci ethosz másik eleme a hallgató fogyasztóvá válása. Ez – ahogy az eddigiekből is kitűnik – magában hordozza a felsőoktatási intézmény és a hallgatók, valamint az oktatók és a hallgatók viszonyának megváltozását, piaci alapokra helyeződését. Ennek a szerzők nem csupán a negatív következményeit említik. Pozitívumként jelenik meg például, hogy a hallgató fogyasztói szerepben kevésbé tolerálja a „selejtes terméket”, azaz a rossz minőségű oktatást.

Trevor Hussey és Patrick Smith úgy tekint a *modularizációra*, mint az olcsó tömegoktatást lehetővé tévő eszközre. Alapvető problémának látják, hogy amennyiben a modulok kapcsán pusztán szummatív értékelést használnak, akkor a képzés nem biztosítja a hallgatóknak a kívánatos tanulási élményt. Ráadásul a párhuzamos modulokra épülő, csak szummatív értékelést használó gyakorlat legfeljebb motivált, céltudatos és önálló tanulásra, önreflexióra képes hallgatók esetén lehet működőképes. A gyakorlatban azonban éppen azokban a tömegoktatási profilú intézményekben alkalmazzák ezt a megközelítést, ahol nem ilyen problémamentesen tanuló fiatalok vannak többségben. A moduláris oktatás kapcsán gyakran említik előnyként, hogy a hallgatók maguk tervezhetik meg az oktatásukat, hogy a moduláris felépítés átjárhatóságot biztosít az egyetemek között, illetve hogy akkor is van módja a hallgatónak tanulmányai elismerésére, ha a képzést nem tudta teljesen befejezni. Hussey és Smith igyekeznek ezeket az érveket cáfolni. Véleményük szerint oktatási szempontból megkérdőjelezhető, hogy a hallgató által – sokszor időbeosztáshoz kapcsolódó indokok alapján vagy a könnyű kreditszerzés szándékával – válogatott modulok alkossák a képzés tartalmát. A teljesen szabadon kombinált (pick and mix) képzéseket egyébként legtöbbször az oktatók és a munkaadók sem nézik jó szemmel. Az átjárhatósággal kapcsolatos érvet szintén a koherens képzés igényével cáfolják. A be nem fejezett képzéshez kapcsolódó modulokkal pedig vélemény-

nyük szerint nagyon nehezen kezdhet bármit is egy hallgató, ha már a fiatalok fele diplomás, és a végzettség megszerzése már az átlagos fizetés eléréséhez is szükséges.

Az utolsó kritikával illetett terület a *tanulási eredmények* (learning outcomes) világa. A szerzők azon az állásponton vannak, hogy a tanulási eredmények lát-szólagos precizitása csak illúzió. Még a legegyszerűbb tevékenységek megítélése is többértelmű: például a „képes felmászni a kötélén” tanulási eredményként a kö-télmászás nagyon különböző módozataira mondható rá. Komplexebb tevékeny-ségek esetén ez a probléma fokozottan jelentkezik. Arról nem is beszélve, hogy a tudásnak vannak olyan dimenziói, amelyek nem fejezhetőek ki verbálisan. Az ezek verbalizálására tett kísérletek a szerzők szerint eleve kudarcra ítéltettek. Kritizálják továbbá a tanulásieredmény-alapú szemlélet azon elképzelését, miszerint a tanulás jól körülhatárolt szakaszok lineáris progressziójaként értelmezhető.

Mіндеzen dilemmák vázolósa után a szerzők megoldási lehetőségeket is meg-fogalmaznak. Szükségesnek érzik az *egyetemek finanszírozásának növelését*, illetve a felsőoktatás ingyenessé tételét minden olyan hallgató számára, aki az akadémi-ai kritériumoknak megfelel. Sürgetik a tandíj eltörlését és a hallgatói támogatások visszaállítását is. E felvetések lényegében az egyetemek állami finanszírozásával kapcsolatosak, és kimondottan az akadémiai álláspontot tükrözik. Nem valószínű, hogy ilyen méretű expanzió mellett csupán a szándék hiánya miatt nem valósul meg a szerzők által vázolt ideális finanszírozás. Ez egy olyan problematika, amivel a felsőoktatási intézmények önmagukban nem sokat tudnak kezdeni, így a könyv címében megfogalmazott „trouble” sem csupán a felsőoktatáshoz köthető.

Hussey és Smith a felsőoktatáshoz közvetlenebbül kapcsolódó javaslatokkal is előállnak. Egyrészt amellet érvelnek, hogy a sokat kritizált, túlzottan bürokrati-kus és erőszakos menedzseri szemlélet, illetve az intézményi szereplők szélsőségesen nagy autonómiája helyett olyan köztes megoldást kell választani, amely mind-kettő erőnyeit ötvözi. Ez akkor valósulhat meg, ha a szereplők felismerik, hogy az egyetemi közösség a hallgatók és az oktatók mellett sok egyéb szakemberből is áll. E felismerés elvezethet a megosztott, kollegialitáson alapuló működéshez, ahol megvan az együttműködés szándéka, az új ötletek kölcsönös kritikus kont-rollja, illetve a szervezeten belüli „silókat” lebontó partnerség. A szerzőpáros által vázolt szervezeti működés alighanem vállalható, sőt kívánatos. Ugyanakkor az is valószínű, ha egy menedzsment területen tevékenykedő szakembert kérdeznénk, ez ellen neki sem lenne túl sok kifogása. A menedzserszemlélet sem szükségképpen gondolkodik olyan szélsőségesen, ahogy azt kritikájukban a szerzők vázolták, sőt feltehetően a menedzserszemlélet oldalán is léteznek az általuk javasolthoz hason-ló, ésszerű megoldások.

A szerzőpáros azt is kívánatosnak tartaná, ha a tanulásieredmény-alapú szemlélet helyett egy másik, átmenetekre (transitions) építő megközelítés érvényesülne a felsőoktatásban. Ezt egy alapvetően *tanulóközpontú szemlélet*ként írják le, ahol azokat a legfontosabb változásokat, amelyeken a tanulónak keresztül kell menniük, a lehető legszemélyesebb módon lehet rendszerbe szervezni. A legnagyobb átmenet (amikor a naiv kezdő megfelelő tudással és képességekkel rendelkező szakemberré válik) persze több, kisebb átmenet sorozataként zajlik le. E folyamat során egyrészt nagy hangsúlyt kap a formatív értékelés, amely lehetőséget ad a tanulók folyamatos monitorozására, ugyanakkor a hallgatói önállóság és a metakogníció is meghatározó elem. Az idő és az erőforrás elosztása a hallgatói szükségleteknek megfelelően történik, ezért – persze korlátok között – mindenki a maga tempójában haladhatna. A szummatív értékeléshez vezető folyamat pedig, legalábbis bizonyos mértékig, tárgyalás kérdése lehetne. Tulajdonképpen ez a javaslat is jól alátámasztható pedagógiai érvekkel, azonban ha a tanulásieredmény-alapú tanulásszervezést nem a szerzők által vázolt merev, szigorú taxonómikus rendben gondolkodó, szummatív értékelésre fókuszáló megoldásként értelmezzük, akkor a bírált megközelítés az általuk leírt koncepcióhoz hasonló előnyökkel rendelkezik. Márpedig találunk bőven tanulóközpontú, formatív és szummatív elemeket egyaránt alkalmazó, a tervezett tanulási eredményeket rugalmasan kezelő megközelítést. Persze ez nem meglepő, hiszen miért ne lehetne tanulásieredmény-alapú tanulásszervezés esetén formatív értékelést alkalmazni? Pusztán az, hogy a tanulási eredményeket taxonómikus rendszerben helyezzük el, miért jelentené azt, hogy a tanulást csak ezen a rendszeren lineárisan végighaladó folyamatként lennénk képesek elképzelni? Ráadásul a tanulási eredményekre építő pedagógiai megközelítés fogalomrendszere, felhasználásnak módja is jóval kidolgozottabb a vonatkozó szakirodalomban, mint ahogy Hussey és Smith az „átmeneteket” vázolja.

Hussey és Smith könyvének vitathatatlan érdeme, hogy számtalan olyan, a felsőoktatást érintő kérdésre hívja fel a figyelmet, amelyet jó, ha szakmai diskurzus övez. További pozitívum, hogy sok csapdát, rossz megoldást és veszélyforrást azonosítanak, amelyeket érdemes elkerülni. Komoly gyengesége ugyanakkor, hogy e szélsőségesen negatív elemeket nem esettanulmány-jelleggel, egy-egy konkrét példával illusztrálva mutatja be, hanem összegyűjtve általánosítja az angol felsőoktatási rendszer egészére.

A könyvnek ugyanakkor a tanulásieredmény-alapú és a menedzsmentszemlélet felsőoktatási implementációjával kapcsolatban hazai viszonylatban felhasználható tanulságai is vannak. Egyrészt látható, hogy a két szerző egyetemi oktatói nézőpontból, egy külső erő hatásaként éli meg a változásokat, amelyekre negatívan reagálnak, úgy érezve, a rendszer meghatározó szereplőiként ők jobban átlátják és meg

tudják fogalmazni, mire lenne szükség. Ezt meg is teszik, hiszen egyfajta alulról felfelé építkező (bottom-up) innovációként kifejlesztettek egy olyan modellt, amit alkalmasnak tartanak a tanulási eredményekre alapozott megközelítés vélt gyengeségei kiküszöbölésére. Ez viszont azt jelenti, hogy a Buckinghamshire New University rendelkezik a rendszer jelenlegi problémáinak felismerésére és megoldási javaslatok kidolgozására használható kapacitással. A probléma csak az, hogy mivel a külső kényszernek megélt learning outcome szemlélet tényleges lehetőségeinek feltérképezésére nem motiváltak, nem érzékelik kellőképpen, hogy az általuk felvetett problémák jó részére a megfelelően alkalmazott learning outcome szemlélet is megoldást kínálhat. A menedzsmentszemlélet esetében szintén ezt tapasztaljuk.

Hussey és Smith kritikai munkája jól érzékelteti, hogy a felsőoktatásnak a XXI. század elején jelentős kihívásokkal kell megküzdenie. A társadalmi környezet átalakulása változásra kényszeríti a felsőoktatási intézményeket, és erre az országok felsőoktatási szakpolitikáinak és maguknak az intézményeknek is reagálniuk kell. Ezzel kapcsolatban érzékelhetőek tendenciák, kitapinthatóak irányok, azonban ahogy a jelen recenzió tárgyát képező könyv is jelzi, a területen jelenleg is intenzív szakmai vita zajlik. Még ha nem is értünk egyet a szerzőpáros minden következtetésével, az vitathatatlan, hogy Hussey és Smith írása kulcskérdéseket feszeget, és érdemben járul hozzá ehhez a diskurzushoz.

Szabó Zoltán András

Évtizedes jóslatok a harmadik világ guruiról

Philip G. Altbach (ed.) (2003): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*
New York, Palgrave Macmillan.

A könyv szerkesztője, Philip G. Altbach alap-, mesterfokú egyetemi és doktori tanulmányait is szülővárosában, Chicagóban folytatta, majd – elsősorban oktatói-kutatói tevékenysége révén – az Amerikai Egyesült Államok nagy presztízssű egyetemein (Harvard, Wisconsin–Madison, Berkeley) dolgozott. Jelenleg – két professzori állása mellett – a bostoni székhelyű Centre for International Higher Education (CIHE) igazgatója, fő szakterülete az összehasonlító és nemzetközi felsőoktatás-kutatás.

E témákban született munkái között fontos (egyben hiánypótló) helyet foglal el *The Decline of the Guru* című, 338 oldalas kötete, amely az akadémiai professzió kérdéskörét vizsgálja a fejlődő, illetve közepes jövedelmű országok körében. A könyv éppen egy évtizede látott napvilágot, így e recenzió is a szerzők *korabeli* álláspontját, az ezredfordulón aktuálisnak vélt problémákat hivatott bemutatni. Bár az írások többször bocsátkoznak rövid távú jóslatokba, ezek beválását jelen összefoglaló nem vizsgálja.

A szerkesztő által jegyzett bevezető tanulmány az akadémiai professzió és a hozzá kapcsolódó munkahelyek kérdéskörét vizsgálja a fejlődő országokban. Az érintett régiókról ambivalens képet fest: annak ellenére, hogy a felsőoktatás expanziója itt a legnagyobb a világon, az akadémiai professzióról és munkáról meglévő ismeretek kifejezetten negatív felhangúak. A munkakörülmények és a díjazások nem kielégítőek, korlátozott a részvétel az intézményirányításban, illetve az élet-

pályák és a képzési programok kiépítését sem igazán jellemzi az autonómia. Bár e megállapítások sok közepes bevételű ország esetében is helytállóak (például az egykori Szovjetunió tagállamai), a bevezető főképpen a fejlődő országokat (jelentése itt: alacsony GNI/fő) tárgyalja. Altbach felhívja a figyelmet, hogy – mint általában véve az összehasonlító elemzéseknél – az itt leírt általánosítások nem minden országra, illetve felsőoktatási rendszerre illeszkednek tökéletesen.

Ezt követően a könyv az akadémiai professzió kérdését sajátos földrajzi ívet bejárva, tíz fejezeten át vizsgálja. Minden tanulmány egy-egy országot vagy területet tárgyal, de szembetűnő, hogy területi megoszlás szempontjából Közép- és Dél-Amerika (Mexikó, Argentína, Brazília), valamint a Távol-Kelet (Kína, Malajzia és Szingapúr, Korea, India) jóval nagyobb hangsúlyt kap, mint a Közel-Kelet (a Perzsa-öböl országai) és Afrika (Nigéria, Dél-Afrika). Az írások rendkívül szerteágazóak abból a szempontból, milyen dimenziókat vizsgálnak az egyes országokban, ami nagyban korlátozza a célként megfogalmazott komparatív elemzést, mindamelllett jól tükrözi az egyes államok sajátosságait, egyedi problémáit.

Manuel Gil-Antón tanulmánya révén *Mexikó* akadémiai munkakörülményeibe nyerhetünk bepillantást. A szerző szerint a múlt század egésze a doktori fokozatok hajszolásában merült ki: míg az 1910-es években elsősorban a kaliforniai Berkeley mintájára létrehozott, nemzeti egyetem igényelt teljes munkaidejű, magasan képzett oktatókat, addig a század végén a PROMEP-program keretében igyekeztek közeledni azokhoz a nagy presztízsű egyetemekhez, ahol magas a doktori fokozattal rendelkezők aránya. Gil-Antón szerint ezek a külföldi modellek olyanok, mint a csillagok: túl messze vannak ahhoz, hogy Mexikó elérje őket, mire pedig fényük elér Közép-Amerikába, már akár ki is hunyhatnak. A múlt század végén az országban új akadémiai pozíciók is születtek, melyek magukkal hozták az akadémiai réteg rekrutációjának felgyorsulását is. E státusok egyharmada már teljes munkaidejű, ami nagy előrelépés a hatvanas évek 5%-os arányához képest. A szerző, összegezve e munkahelyek történetét, két korszakot különít el: az 1960 és 1989 közöttit, amelyet az erőltetett reprodukció és a szabályozatlan növekedés jellemez, illetve az 1990 utáni, amely az ebből származó válsaggal írható le. Úgy véli, a 2000-es elnökválasztás új lehetőségeket kínált, melyeket ki kell használni.

Carlos Marquis szerint *Argentína* történelme során aránylag magas szintű oktatást tudhatott magáénak, sőt, az iskolázottsági ráta az ezredfordulóra az európai országok némelyikével is versenyképesé vált. Abban viszonylagos egyetértés van az oktatáskutatók között, hogy a kardinális problémák a középfokú oktatásban mutatkoznak. Marquis az akadémiai professzió eltömegesedésért a felsőoktatás iránti növekvő keresletet és annak sikertelen kezelését teszi felelőssé. Mivel a XX. század utolsó negyedében lejátszódó expanziót nem kísérte strukturális átalakítás

és az egyetemi költségvetések megfelelő növekedése, az egyre növekvő állami támogatás ellenére az egy hallgatóra jutott kiadások csökkentek. Ez a folyamat – az intézményi menedzsmentben bekövetkező változásokkal párhuzamban – idézte elő a válságot. A beiratkozások magas száma részben a felvételi vizsgák hiányának tudható be, aminek köszönhetően a felsőfokú oktatás mérete négyszer nagyobb ütemben növekedett a cikk írását megelőző 25 évben, mint a lakosságé. A hallgatók jelentős része (40%-a) részmunkaidős, vagyis munkavállaló az iskola mellett: a szerző szerint ezért „inkább tanuló dolgozók, mint dolgozó tanulók”. Úgy gondolja, ez jelenti a legnagyobb különbséget az argentin és az európai hallgatók között; utóbbiak körében mindössze 10% a munkavállalók aránya. Az akadémiai munkahelyek esetében a piramis szerkezetű ranglétra miatt addig nincs előrelépés, amíg egy megfelelő pozíció nem válik nyitottá. Az előmenetelt tovább nehezíti az „intercity-professzorok” (*taxicab professors*) működése is, akik akár heti 60–80 munkaórát lefedő szerződések keretében végzik tevékenységüket.

Elizabeth Balbachevsky és Maria da Conceicao Quintero tanulmánya *Brazília* akadémiai munkavilágának változásait főleg a kilencvenes évek gazdasági nyitásával magyarázza. Rövid történeti áttekintést követően – melyben nagy szerep jut a hatvanas-hetvenes évek katonai diktatúrájának – az akadémiai professzió főbb jellemzőit mutatja be. A diverzifikált és erőteljesen rétegzett brazil felsőoktatás három zónára bontható: az élen az egyetemek egy szűk, döntően állami csoportja található, ahol az akadémiai standardok érvényesülnek, a kutatás pedig állandó, teljes mértékben intézményesült tevékenység. A második csoportba tartozik az állami egyetemek zöme, ahol nincsenek hatékony kutatások, sem magas színvonalú képzés, ám a bürokrácia nagy méreteket ölt. Az első két csoportot alkotó egyetemek az 1970-es évektől az 1990-es évekre elitformáló szerepükből az általános munkaerőképzés irányába mozdultak el. A harmadik, legalacsonyabb szintet a felsőoktatási intézmények többsége alkotja, melyek döntően magánfenntartásúak. A szerzők elemzik a szektorban dolgozók anyagi megbecsültségét is. Óvatosságra intenek a jövedelmek amerikai dollárban való feltüntetésekor: az ezredfordulót követően ugyanis jelentősen nőttek az átváltás költségei. Bár a doktori fokozattal rendelkezők évi kb. 20 000 amerikai dolláros fizetése (főként a kétkeresős családok esetében) kényelmes középosztálybeli életvitelt biztosít, a jövedelem az elégedetlenség egyik meghatározó forrását jelenti az oktatók-kutatók körében. A kilencvenes évek közepétől a köz- és a versenyszférában dolgozók aránya – utóbbiak javára – jelentősen megváltozott, és az állami szférából visszavonulókat később gyakran a magánszektorban alkalmazzák.

Xiangming Chen tanulmányában arra világít rá, hogy *Kína* keresztúthoz érkezett az akadémiai professzió kérdésében, ahol a régi (bürokratikus irányítás) és

az új (piaci) erők küzdelme figyelhető meg. Az átállás a központi tervgazdaságról a szocialista piacgazdaságra graduális decentralizációt és a felsőoktatási intézmények nagyobb autonómiáját eredményezte. A fellazulás ellenére a központi tervezésnek még mindig jelentős a szerepe, az egyetemek autonómiája sem megfelelő mértékű – főként a kinevezések és az elbocsátások terén –, illetve a továbbra is szűkös mozgásteret jelzi, hogy a doktori programokat az oktatási ügyekért felelős minisztériumnak is jóvá kell hagynia. Kína legtöbb felsőoktatási intézményében még nem vezették be a szemináriumok tartását szolgáló tanársegédi rendszert, így a domináns oktatási formát a nagy létszámú hallgatóságnak tartott előadások jelentik. A kevésbé népszerű szakokat magas oktatói fizetéssel és jó munkakörülményekkel igyekeznek megvédeni, míg a nagyobb érdeklődésre számot tartóak esetében teret engednek a piaci versenynek. A „hallgató mint fogyasztó” elv érvényesülését erősíti, hogy a diákok a kurzusok szélesebb köréből választhatnak, aminek eredményeként egyre inkább foglalkoztatja őket az oktatás színvonala. Ezzel szemben a „publikálj vagy pusztulj” (publish or perish) mottó jegyében az oktatók minőségértékelésének fókuszába – a nemzetközi trendeknek megfelelően – egyre inkább a kutatási tevékenység kerül.

Miután egészen 1965-ig egy államot alkottak, nem meglepő, hogy Molly N. N. Lee *Malajziát és Szingapúrt* egy fejezetben tárgyalja. Hasonlóan Kínához, a kulcskérdés itt is a bürokrácia és a piaci erők közötti feszültség. A gazdasági *boom* és a felsőoktatás gyors expanziója lényegében egy időben zajlott, így a közalkalmazotti fizetések nem tudták felvenni a versenyt a privát szférával. Ennek eredményeként az akadémiái professzió többé már nem vonzó lehetőség. A felsőoktatás mindkét országban kettős rétegződésű: a felső részt az egyetemek, az alsót a műszaki képzést nyújtó és egyéb képzőintézmények alkotják. A két ország között jelentős különbség van abban a tekintetben, hogy míg Szingapúrban döntően az angol, addig Malajziában a maláj a felsőoktatás nyelve, és angolul szinte csak a magánfenntartású intézményekben oktatnak. Az eltömegesedés miatt nem volt elegendő idő az egyetemi oktatók kiképzésére, így lényegében a diplomaszerezést követően átmenet nélkül taníthatnak azokon a szakokon, amelyeken néhány hónappal azelőtt még hallgatók voltak. Az akadémiái karrierstruktúra mindkét országban a brit és az amerikai rendszer egyfajta hibridjének tekinthető. Különbség a rekrutáció szempontjából látható: míg Szingapúr a nemzetközi arénából keresi az utánpótlást (főleg kecsesgető fizetésekkel igyekszik magasan jegyzett professzorokat megnyerni), addig Malajzia a pozitív diszkrimináció jegyében a *bumiputera* (erősen egyszerűsítve: őslakos maláj) népességet tekinti bázisának (a privát intézmények esetében azonban jó terepet biztosít Ausztrália, az Egyesült Királyság, Kanada és az Amerikai Egyesült Államok egyetemei számára, hogy saját programjaikat kínálják náluk). A női ok-

tatók alulreprezentáltak a felsőoktatásban, s bár a fizetésben nincs különbség a két nem között, a nők rendszerint „üvegplafonba” ütköznek a karrierépítésük során.

Sungho H. Lee vizsgálatának középpontjában *Dél-Korea* áll, bár a cím mindössze a „Korea” földrajzi megjelölést használja. Az ország kapcsán elsősorban a mennyiségi növekedést és a változó környezetet emeli ki. Az akadémiai professzióról meglehetősen pozitív képet fest: tagjait intelligensnek, jól képzettnek, keményen dolgozónak, produktívnak és tisztességesnek látja, akik általánosságban elégedettek a fizetésükkel (nagyságrendileg 30 000 \$/év), ami egyfajta egészséges közhangulatot, morált tart fenn. Ez a helyzet azonban nem stabil, és a munkakörülmények egyre romlanak. Véleménye szerint az egyetemek és a főiskolák nagy része óriásivá duzzadt, személytelenné vált, tele adminisztratív-bürokratikus akadályokkal. Szöul még mindig óriási vonzerőt jelent, ami az akadémiai szférát földrajzi megoszlás szempontjából meglehetősen aránytalanná teszi. A PhD-fokozattal rendelkezők viszonylag nagy arányban munkanélküliek, az intézmények pedig – főleg a magánfenntartásúak – pénzügyi nehézségekkel küzdenek. A leginkább problematikus elem az egyetemi kinevezések, valamint a nyugdíjazások kérdése. Utóbbi esetében megjegyzendő, hogy – a frissen doktori fokozatot szerettek örömeire – a 65 éves kor előtt (speciális indokkal) nyugdíjba vonulók száma egyre nő. Lee – kissé ironikusan – úgy fogalmaz, az egyetlen esély az lehet a fejlődésre, ha az egyetemi alkalmazottak megkétszerezik azt az energiájukat, amit a felsőoktatásról való gondolkodásuk átstrukturálásába fektetnek.

N. Jayaram szerint *India* (azaz a guruk) földjén a tanárookra – akár falusi iskolamester, akár egyetemi oktató volt – úgy tekintettek, mint a félistenekre. Az 1980-as évek közepén az ellenőrzött (és az állam által pártfogolt) érdemi növekedés helyébe a lassú gyarapodás lépett, így az akadémiai professzió hanyatlásnak indult, és az egykor tisztelt guru elbukott (innen a tanulmánykötet címadása). A nyolcvanas években a National Commission on Teachers felmérései több problematikus jelenségre vetettek fényt: mind az egyetemi, mind a főiskolai oktatók körében kb. 70%-os volt a határozatlan időben foglalkoztatottak (és törvény szerinti járandóságukat megkapók) aránya. Emellett a főiskolai és egyetemi dolgozók kb. 80%-a értelmiségi családból származó férfi volt, női kollégáik pedig jobban jövedelmező foglalkozású szülőkől származtak. A University Grants Commission (UGC), amely formálisan 1956 novemberében jött létre az egyetemi oktatás koordinációjára, a múlt század végére egyszerű forráselosztóvá vált, hiszen saját javaslatait, ajánlásait képtelen érvényesíteni. A körülbelül negyed évszázada meginduló bukási folyamat az ezredfordulón ért végpontjához, amit jól példáz, hogy a UGC hetvenes évekbeli elvárása (PhD-fokozat) helyett, az akadémiai professzió eléréséhez elegendő egy mesterdip-

loma is. Jayaram szerint abszurd, hogy a fizetések és a munkakörülmények pont akkor fejlődtek jelentősen, amikor a professzió a mélypontjára ért.

Andre Elias Mazawi írása több országot egybefogó tanulmány. Az Öböl-menti Arab Államok Együttműködési Tanácsa (angolul CCASCG vagy GCC) hat tagországának – *Kuvait, Bahrein, Katar, Egyesült Arab Emírségek, Omán és Szaúd-Arábia* – állami egyetemeken keresztül vizsgálja az akadémiai munkahelyek kérdését. Az akadémiai foglalkozás (*academic workplace*) és az egyetemi oktató (*university professor*) újszerű fogalmak az arab társadalmakban, különösen a Perzsa-öböl menti államokban. Bár utóbbiak állami egyetemei egyre inkább követik a versenyképesség és a kutatásorientáltság vonalát, az irányítás még mindig rendkívül centralizált és felülről lefelé irányuló. A tanári kar (az egyetem falain belül végzett) tevékenységének döntő részét az oktatás teszi ki. Annak ellenére, hogy szignifikáns különbségek vannak az államok között, mindegyikben alárendelt kisebbségben vannak a nők (az oktatók átlagosan kb. 15%-a). Léteznek nemi szempontból szeparált (például Szaúd-Arábia) és koedukált (például Omán vagy Kuvait) egyetemek is. A nők számára rendkívül korlátozott az irányító pozíciókhoz való hozzáférés, sokkal inkább adminisztratív munkakörökben alkalmazzák őket. Bár a tanulmány az állami egyetemekre koncentrál, egy alfejezet erejéig a magánegyetemek kérdését is görcső alá veszi.

Nigéria kapcsán Monica Iyegumwena Barrow és Fidelma Ekwutozia Ukeje úgy vélik, az egykor erőteljesen szabályozott felsőoktatás a liberalizáció irányába halad. Az 1980-as évektől kezdődően a kormány fő finanszírozó szerepe egyre gyengült, s ezzel párhuzamosan romlottak a munkakörülmények és a fizetések is, de az évtized vége és a kilencvenes évek eleje kedvező jogi-pénzügyi változásokat hozott. Főképpen az egyetemek élveznek széles adminisztratív és pénzügyi autonómiát, amely természetesen nem korlátok nélküli. A szerzők szerint, ha ezt a folyamatot megfelelően kezelik, helyreállhat az a megtépázott morál, amely a szenior oktatók kivándorlását erősítette. Ennek első lépéseként a fizetések terén történt változás: gyakorlatilag minden képzettségi fokon megháromszorozódtak. Az éves alapfizetések 2002 májusában (a legalacsonyabb fizetési fokozattól a professzorig) így is mindössze 1 591 és 4 261 amerikai dollár között mozogtak. Hozzá kell tenni, hogy rangtól függően az oktatók sok egyéb juttatást élvezhetnek (gépkocsi-használat, szállás, utazási támogatás, ingyenes orvosi ellátás, autó- és lakáshitelek stb.).

Charlton Koen szerint *Dél-Afrika* egyetemeken jelentős nemenkénti és származási aránytalanságok figyelhetők meg: a nők és a fekete bőrűek felülreprezentáltak az alacsonyabb presztízsű munkákban. Míg a nők a lakosság körülbelül felét teszik ki, csak körülbelül egyharmados arányban jelennek meg az akadémiai szférában. Így nem meglepő, hogy a dél-afrikai felsőoktatás szereplői sokkal többet (lényegében kom-

penzációt) vártak az akadémiai professzió javulásában (elsősorban a fekete bőrűek és a nők számának növekedésében) az 1994-ben megválasztott fekete többségű (eredeti szövegben: *black*) kormánytól. A közeljövőben a tanári kar morálja még inkább negatív irányba fordulhat, mivel több intézmény a fizetések csökkentését helyezte kilátásba, ami az oktatók elvándorlását, az agyelszívás folyamatát is felerősítheti.

A kötetet nem zárja összefoglaló, ami részben a kimerítő igényű bevezető tanulmányok, részben a fentebb vázolt eltérő vizsgálati szempontok közös nevezőre hozásának nehézségéből adódhat. Altbach könyve az akadémiai professzió problémáinak széles spektrumát mutatja be a fejlődő országok körében, melyből – a közös elemzési keret hiányában is – világosan kirajzolódnak az egyes területek (többnyire) hasonló problémái, jellegzetességei: a pénzügyi nehézségek, a nők hátránya, a származásalapú (pozitív és negatív) diszkrimináció, valamint a részmunkaidőben és/vagy határozatlan időre foglalkoztatottak magas aránya.

E recenzió írásának időpontjában Magyarországon az egy főre jutó bruttó nemzetközi jövedelem épphogy néhány száz dollárral haladja meg a kötetben megjelölt (alacsony és közepes jövedelmű) értéktartomány felső határát. Így kérdéses, mennyire vonatkoztathatóak az írások megállapításai a magyar felsőoktatásra. A kötet előtörténetének érdekessége, hogy három közép- és kelet-európai ország (Lengyelország, Bulgária és Oroszország) végül kimaradt a tanulmányok sorából, melyek sajátosságai vélhetően nagyobb párhuzamot mutattak volna a magyarországi akadémiai professzióval.

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

