

VÁLTOZÓ EGYETEM

A 21. SZÁZAD EGYETEME ÚJ TÁRSADALMI SZERZŐDÉS FELÉ

AJÖVŐ TÖRTÉNÉSZEI A FELSŐOKTATÁS „hosszú 21. századának” kezdeteként feltehetően az 1988-as évet fogják tekinteni. Akkor jelent meg ugyanis az európai egyetemek Magna Chartája, amelyet akkor 430 rektor írt alá. Először léptek színre kollektív formában az intézményi vezetők, az akadémiai világ képviselői, és ünnepélyes nyilatkozatukban megfogalmazták az egyetem funkciójára vonatkozó legfontosabb követendő elveket. Hivatkozásként időben igen messzire mentek vissza, hiszen az eredeti, középkori egyetem missziójából indultak ki. Jelképes volt a dokumentum kibocsátásának helyszíne és időpontja: az első – a bolognai – egyetem alapításának 900. évfordulójának megünneplésére gyűltek egybe Európa rektorai. Mindazonáltal mondanivalójukat a jövőnek szánták.

A Magna Charta Universitatum négy alapelvet rögzített. Először is azt, hogy az egyetem autonóm intézmény. Ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie. A második alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége. A harmadik a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékeségi körükön belül biztosítaniuk kell. Végül a negyedik alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét (*Magna Charta Universitatum 1988*).

Kevésbé emelkedett, inkább kétségbeesett és figyelmeztető hangot ütött meg egy másik, ugyancsak az ezredvég hangulatát tükröző, 1998-ban az UNESCO által rendezett konferencián kibocsátott dokumentum. A konferencia címe is jelezte, hogy az elkövetkező évtizedekre vonatkozó irányelveket kívántak megfogalmazni: „Felsőoktatás a 21. században”.

Már a konferenciát előkészítő vitaanyagok leszögezték, hogy világszerte válságban van a felsőoktatás, aminek hátterében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás azonosítható, amely a további hallgatói létszám expanziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszül. A do-



kumentum a kibontakozás útját abban jelöli meg, hogy a felsőoktatásnak új szemléletet kell követnie, meg kell találnia új társadalmi funkcióját. Felelősséget kell vállalnia az oktatási szektor egészéért, mi több, a társadalom egészéért, és meghatározó szerepet kell játszania a mindenkit sújtó értékválság feloldásában. A gazdasági szempontokra korlátozódó beállítódást meg kell haladni, nagyobb figyelmet kell fordítani a morális és lelki dimenziókra (*World Declaration 1998*).

A két dokumentumban kiemelt kérdések azóta is meghatározó vitatémái a felsőoktatásról való gondolkodásnak. Jelen tanulmány először röviden áttekinti azokat a fejleményeket, amelyek elvezettek az ezredfordulón összesűrűsödött problémákhoz, majd sorra veszi az említett vitatémákat, az autonómia kérdését, a gazdálkodást-menedzselést és az új társadalmi szerződés ügyét. Szól az európai felsőoktatási reformról, végül kitér azokra az új jelenségekre, amelyekre a Magna Charta Universitatum megfogalmazásakor még nem is számított a felsőoktatás világa. A tanulmányban az egyetem és a felsőoktatás fogalmát általában szinonimaként használjuk, és a megfelelő ponton érdemben foglalkozunk a két fogalom tartalmával.

Az előzményekről

A 20. század második felében a felsőoktatás – szociológiai értelemben vett – intézményrendszere gyökeresen megváltozott a fejlett országokban. Ennek hátterében az a folyamat áll, amelyet röviden eltömegesedésnek nevezünk. Az 1960-as évektől kezdődő nagy hallgatói létszámmexpanzió kapcsán a felsőoktatás kilépett elit szakaszából (amelyben a részvételi arány a tipikus korcsoportban nem haladja meg a 10–15%-ot), majd változó ütemű növekedés mellett tömegessé vált, utóbb pedig egyes térségekben megindult az általánossá válás felé (50%-osnál magasabb részvételi arány mellett) (*Hrubos 1998*).

A gyors és látványos átalakulás során megváltozott az állam, a kormányzatok szerepe. Az első szakaszban (az 1960-as, 70-es években, a gazdasági prosperitás idején) az állam szerepe erősödött, a növekedés minden tekintetben kormányzati kontroll mellett ment végbe. Az 1980-as évtizedben fordulat állt be. A gazdasági válság, majd stagnálás adta feltételek hatására az állam visszavonult, a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézményeket arra készítették, hogy külső pénzügyi forrásokat is keressenek, a költségvetési támogatások egy részét pedig már pályázati úton kezdték elosztani (*Neave 1991*).

Közben megváltoztak azok az értékek, amelyek követését a társadalom elvárja a felsőoktatástól: az első szakaszban a demokratizálás, a kapuk kinyitása volt a fő érték, a második szakaszban pedig a gazdasági értelemben vett hatékonyság. Végül, az 1990-es évtizedben a nagy növekedés következtében veszélybe került minőség ügye vált a fő kérdéssé. Clark híres háromszöge a felsőoktatási aréna három fő aktorát jeleníti meg (*Clark 1983*). Az aktorok közül – a fentiek értelmében – először a kormányzati bürokrácia, majd a piaci verseny ereje növekedett meg. Az akadémiai világ (Clark megfogalmazásában az akadémiai oligarchia) ereje nagymértékben visszaszorult. Mindez erősen megrázta az egyetemeket, különösen sokkoló hatású

volt az Egyesült Királyságban, ahol az addig lényegében ismeretlen kormányzati beavatkozás és a piaci verseny kényszere egyszerre jelentkezett a Thatcher kormány idején (Kogan 1983). Ettől kezdve próbál kitörni sarokba szorított helyzetéből a tudós társadalom, ami a minőség kérdésének kiemelésében és az autonómiáról, az akadémiai szabadságról szóló meg-megújuló vitákban nyilvánul meg (Hrubos 2000).

A fő aktorok küzdelme abban is megnyilvánult, hogy a felsőoktatás átpolitizálódott. Parlamenti vita tárgyát képezi a most már igen jelentős tételt jelentő költségvetési támogatásról szóló döntés. A hallgatói tömeg összetétele társadalmi származás és előképzettség, motiváció, karriertervek szerint egyre heterogénebbé vált, ami sokféle érdek és érték megjelenítésével járt. A leendő munkaadók köre hasonlóképpen megnőtt, és változatos igényekkel jelentkezett. Mindez eddig nem ismert kihívásokat jelentett a felsőoktatás, mint most már egyre nagyobb jelentőségű, önálló társadalmi alrendszer számára.

A tudós társadalom közérzetének drámai romlásához vezetett, hogy ebben a folyamatban megváltozott magának az akadémiai professzióknak a pozíciója. A magas kvalifikációt igénylő munkakörök között a legambivalensebbé vált. Miközben folyamatosan nő a jól képzett munkaerő iránti igény, és a társadalom, a gazdaság egészét egyre inkább áthatja a tudományos gondolkodás fontosságának tudata, hosszú távon egyre csökken a tudósok viszonylagos megbecsültsége. Funkciójának lényegéből fakad, hogy egyike a legszabadabb és legfüggetlenebb professzióknak, ugyanakkor elvárják tőle, hogy a végül is megfoghatatlan társadalmi-kulturális igényeket szolgálja, mégpedig megfelelő módon (ez utóbbit pedig nem lehet világosan meghatározni). Nagyon komplex foglalkozás, amelynek különböző elemei (oktatás, kutatás, szolgáltatás) megtermékenyíthetik egymást, ugyanakkor sokszor egymás ellenében, és a minőség ellenében is hathatnak. Miközben a kutatást egyértelműen a legfontosabb és legnagyobb presztízsű feladatnak tekintik, az egyetemi tanárookra állandó nyomás nehezedik, hogy az oktatásban és az adminisztrációban több munkát vállaljanak. Az akadémiai stáb szegregálódik. A magukat kizsákmányoltnak érző adjunktusok, docensek viselik a tanítás és az adminisztráció döntő terheit, és ennek következtében soha nem érnek el a professzori kinevezésig, a privilegizált helyzetűnek tekintett, főleg kutatással foglalkozók csoportja viszont fel tud mutatni tudományos eredményeket, nagyobb eséllyel kapja meg az előléptetést. Az egyetemi kutatók ugyanakkor más nehézségekkel találkoznak. A kormányzatok szívesebben szánják pénzt az oktatásra, mint a kutatásra, amelyhez külön ki kell harcolni a támogatást. Az alkalmazott kutatásokat még hajlandó támogatni az üzleti világ, az alapkutatás azonban ellehetetlenedik. Az üzleti világ bekapcsolódása az egyetemeken folyó kutatások finanszírozásába azzal a veszéllyel jár, hogy a kutatás és a kutató elveszti függetlenségét a témaválasztásban, az eredmények publikálásában. Az igazi kutatót nagy ambíció mozgatja, de az igazi siker elég ritka. Az egyetemek világát ugyan látványos rítusok övezik, de az intézmény hektikus aktivitásra kényszeríti munkatársait (sokszor félig kész anyagokat publikálnak). Az akadémiai tevékenység független embereket igényel, valójában a



fiatal kutatók lassan érnek „felnőtté”, későn kapnak véglegesített státust. A kutatás területén is végbement expanzió, a tudományok látványosan gyors specializálódása aláásta a tudás kumulálódásának, az általánosabb rálátásnak Humboldt-i eszméjét, aminek következtében több tekintetben trivializálódott a kutatók munkája, főleg a fiataloké.

Makroszinten megállapítható, hogy elmúlt az a „kegyelmi állapot”, amely az 1960-as, 70-es éveket jellemezte. Akkor a felsőoktatás volt a legkiemeltebben támogatott szektor, amelyet a gazdasági növekedés motorjának, a jövő társadalma előképének tekintettek. Gyorsan csökkent a tanárok társadalmi státusa, relatív jövedelmi szintje: miközben még ők számítottak a legfontosabb szereplőknek, ők lettek a vesztesek. A felsőoktatás elszegényedett, a hatékonysági szempontok arra kényszerítik, hogy magas hallgató/tanár arányt mutasson fel. Az egyetem veszített kollegiális, céh jellegéből, az állami kontroll és a menedzseri típusú vezetők uralják az intézményeket. Közben folyamatosan azzal vádolják az egyetemeket, hogy nem szolgálják eléggé a társadalmat, az oktatás minősége egyre csökken, a hallgatóknak nem adnak hasznosítható ismereteket (*Teichler 1996; Strömholm 1996*).

Az egyes oktató-kutató szintjén a legkényesebb változás a foglalkoztatási viszonyokban állt be. A kontinentális Európában korábban megszokott formától, a közalkalmazotti-köztisztviselői státustól elmozdultak egy hibrid forma felé, amely a magánszektorban ismert szabályozás több elemét beépíti. Az állandó kinevezést nyertek csoportjának helyzete élesen elkülönül a bizonytalanabb jövőjű, rövid idejű szerződéssel foglalkoztatottakétól. Az ideiglenesen jelen lévő stáb kevésbé lojális, érzelmileg kevésbé kapcsolódik az intézményhez. A doktoranduszok és a professzorok egy részének munkabérért vállalatok fedezik, ami ugyancsak csökkentheti az egyetemhez való érdemi kapcsolódás erejét. Mindez felváltja a korábban megszokott állapotot, amelyben a hatalom, a privilégiumok és a foglalkoztatási körülmények egyértelműen voltak szabályozva, az alkotmány vagy adminisztratív jogszabályok által (*Weert et al 1999*).

Az autonómia kérdésének új megközelítése

Az egyetem nagy válságai és megújulásai történelem során lényegében mindig érintették az autonómia kérdését. A középkori egyetemmel szemben megfogalmazott legfontosabb kritika az volt, hogy túlzottan nagy az autonómiája, a céhszerű működés konzerválja a tevékenységét, a gondolkodását. A professzori kinevezések kizárólag belső döntéseken alapulnak (*Bar 2005*). A nagy francia forradalom elsöpörte a középkori egyetemet, és a 19. században új egyetemi modellek születtek. Fő jellemzőjük, hogy az állam alapítja, finanszírozza és kontrollálja őket. A Humboldt-i modellben az állam mellett az individuális professzor kezében van a főhatalom. Oktató és kutató munkájában az akadémiai szabadságot élvezheti, de kinevezéséről a kormányzat dönt. A Napoleon-i modell erős állami kontrollon alapul, az egyetem tevékenységének úgyszólván minden elemét a kormányzat határozza meg. Ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen a biztos állami finanszírozás, ami

tulajdonképpen az intézményi autonómia lényeges biztosítója (Karády 2005). A 20. század második felében elindult nagy növekedés az állami beavatkozás erősödését hozta, de ez nem okozott visszatetszést az egyetemek világában, mert az igen jelentős fejlesztések lehetővé tették az akadémiai törekvések megvalósítását, a tudományok gyors specializálódását, a tanszékek és képzési programok burjánzását. A vita akkor indult meg, amikor az állami finanszírozás csatornáit elapadtak. Az 1990-es években már nemzetközi tudományos konferenciákat szerveztek az autonómia témájáról. Akkor merült fel a kollektív autonómia fogalma az intézményi autonómiával szemben. A kollektív autonómia végül valóban intézményesült az ún. köztes, közvetítő vagy puffer szervezetek formájában (Berg 1993).

A Magna Charta Universitatum megjelenése után Európában állandóan visszatérő és megkerülhetetlen a téma. 2000-ben a Bolognai Egyetem és az Európai Egyetemek Szövetsége (a mai Európai Egyetemi Szövetség egyik jogelődjé) elhatározta, hogy létrehoz egy szakértői szervezetet (Observatory of Fundamental University Values and Rights), amely folyamatosan vizsgálja, hogy mennyiben teljesülnek az 1988-as dokumentumban lefektetett elvek, hogyan lehetne azokat a gyorsan változó körülmények között értelmezni. Ez a szervezet próbálja tisztázni az autonómia fogalmának korszerű tartalmát, teret ad elméleti vitáknak és empirikus kutatásoknak.

Eddigi tevékenységének eredményei arra utalnak, hogy először is túl kell jutni bizonyos mítoszokon. A mitikus akadémiai ember külső befolyásoktól teljesen mentesen végzi munkáját. A mitikus egyetem kizárólag saját értékeit követi, az állam megalapítja, kifizeti a fenntartását, majd magára hagyja. Az oktatás, a kutatás, a publikáció és a kooperáció szabadsága mind az egyént, mind az intézményt illeti. (Az adminisztrációtól lehetőleg mentesül a professzor, de az intézmény már kénytelen foglalkozni vele, mivel ha ezen a szinten nem ellenőrzik a minőséget, külső szervezetek fogják azt megtenni, ami az intézményi autonómiát csorbítja.)

A mítosz nem szól a felelősségről, amelyet ugyancsak nehéz értelmezni. Az egyetem ugyanis nyilvánvalóan felelős a fenntartónak és az egész társadalomnak, amelytől a megbízatását kapta. Elszámoltatható, de kinek? Ki ellenőrizheti a minőségét, külső vagy belső grémium? Valójában az intézményi autonómiát csak a társadalom egésze tudja garantálni.

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot sokszor összekeverik, egybemossák. Pedig két különböző dologról van szó, amelyek azonban kapcsolódnak egymáshoz. Az intézményi autonómia öngazgatást jelent, az akadémiai szabadság pedig a stáb tagjainak tevékenységére vonatkozik, de értelmezhető az intézmény szintjén is. Az intézményi autonómia egyik legfontosabb funkciója az akadémiai szabadság őrzése. Elvileg lehet akadémiai szabadság intézményi autonómia nélkül, de erre a valóságban alig van példa. Az intézményi autonómia korlátozhatja az egyén akadémiai szabadságát (az öngazgató intézmény akár még jobban is csorbíthatja a tudós akadémiai szabadságát, mint a távoli állam), ami ugyancsak ritkán előforduló helyzet. A két fogalom tartalmát egyébként máig többféleképpen határozzák meg.



Az intézményi autonómia szélsőséges értelmezésben azt jelenti, hogy az intézmények teljesen szabadon dönthetnek, belső életüket teljesen szabadon szabályozhatják. Az egyetem azonban soha nem volt teljesen autonóm, szabadságát mindig korlátozta valami. (A mai nosztalgiaik a Humboldt-i egyetemre tekintenek, mint ideális modellre, miközben ott már érvényesült az állami kontroll. A Magna Charta Universitatum ezért ment vissza a középkori egyetemhez, mert akkor még nem érvényesülhetett a 19. századtól ismert állami beavatkozás. Természetesen a középkori egyetemet is ellenőrizte a fenntartója, de más módon.) A fenntartó államnak mérlegelnie kell az egyetemekre fordítható összegeket, figyelembe kell vennie más ágazatok igényeit is. Vajon mekkora intézményi autonómia kell ahhoz, hogy ne csorbuljon az akadémiai szabadság? 1998-ban publikálták a Nemzetközi Egyetemi Szövetség állásfoglalását, amelyet az UNESCO felkérésére fogalmazott meg. E szerint az intézményi autonómia a külső beavatkozásoktól való függetlenség azon szintje, amely szükséges ahhoz, hogy az egyetem saját belső szervezeti működését önállóan szabályozhassa (a pénzügyi források belső elosztása, a nem állami bevételek megszerzése, munkatársainak kiválasztása, az oktatás feltételeinek biztosítása, az oktatás és a kutatás szervezése terén). A definíció nem mondja meg, hogy mi a függetlenség megfelelő mértéke, csak a területeket sorolja fel, ahol arra szükség van.

Az akadémiai szabadságot még nehezebb definiálni, pedig ez az akadémiai munka mindent átható, központi elve. Először is különbséget kell tenni az akadémiai szabadság és a szólásszabadság között. Az akadémiai szabadság azt jelenti, hogy a kutató választhat a kutatási területek, témák és kutatási módszerek között. Ez teszi lehetővé, hogy a társadalom iránti felelősségének megfeleljen. (A szólásszabadság viszont az egyén joga.) Ez nem privilégium, és nem jelent teljes függetlenséget (például az intézményi menedzsmenttől). Nemcsak jog, hanem kötelesség is. Akkor is nyilvánosságra kell hozni a kutatási eredményeket, ha ez a lépés nem népszerű, esetleg érdekeket sért. Az akadémiai szereplők szabadsága, hogy külső nyomás nélkül végezzék a munkájukat, azon keretek között, amelyeket a társadalom alakít ki (pl. etikai normák, nemzetközi standardok formájában). Külső nyomás lehet maga az intézmény, lehet valóban külső politikai vagy megrendelői nyomás. (Az intézményen belül viszont van ésszerű korlátozás, pl. a tantervek követése.) Tehát minden politikai hatalomtól, gazdasági és ideológiai befolyástól mentesen kell végezni munkájukat, ahogyan a Magna Chartában áll (*Bergan 2002*).

Gazdálkodás, menedzselés

A gazdálkodás gondolata eredetileg teljesen idegen volt az európai egyetemektől. A fordulat – mint a fentiekben láttuk – az 1980-as évek közepén következett be. Tíz év elteltével az indirekt irányításra való áttérés adta keretek már kezdtek szűknek bizonyulni. Megjelent a szolgáltató, majd a vállalkozói egyetem fogalma. Az 1990-es évek közepén Burton Clar, a neves amerikai felsőoktatás-kutató próbálkozott a vállalkozói egyetem modelljének megrajzolásával, operacionalizálásával és empirikus igazolásával az európai terepen. Akkor csak néhány, korábban periféri-

ális helyzetű egyetemet tudott azonosítani, amely ezen modell követésével tudott fordulatot elérni, reménytelennek tartott helyzetéből kilépni. Clark a vállalkozói egyetem legfontosabb jellemzőjének azt tartotta, hogy professzionális menedzsment irányítja, különböző forrásokból nyeri jövedelmét, kiépít olyan egységeket (ún. fejlesztő perifériákat), amelyek nem tartoznak a költségvetési intézmények elszámolási rendje alá, hanem egyértelműen vállalkozásként működnek, van olyan akadémiai hátországa, amely versenyképes teljesítményt tud és hajlandó felmutatni, végül pedig az egyetem minden egysége és munkatársa elfogadja és követi a vállalkozói szemléletet.

Első hallásra paradox módon, a háttérbe szorított akadémiai értékek pozíciójának javítására ez a modell ad bizonyos esélyt. Az intézményi autonómia alapja ebben a korszakban a több lábbon állás, finanszírozási értelemben. A belső – horizontális és vertikális – redistribúció lehetővé teszi, hogy az arányaiban csökkenő kormányzati támogatás és a hektikus természetű piac által meghatározott körülmények között a tudomány követhesse saját logikáját a maga helyén, miáltal az akadémiai szabadság fontos elemei teret kaphatnak (Clark 1998).

A modell terjedésére és európai relevanciájára utal, hogy tizenöt évvel később az akadémiai értékek legfőbb védelmezője, az intézményi szint képviselője, az Európai Egyetemi Szövetség konferenciái kifejezetten az egyetemek finanszírozásával, a vállalati kapcsolatokkal, a külső források keresésével foglalkoznak, és a vállalkozói egyetem modellt már mint általánosan ajánlott megoldást említik (Private-public partnership: complementary research funding, Uppsala, 20–22 October 2005; Strong Universities for a Strong Europe. Glasgow, April 2005; Funding Strong Universities. Hamburg, 31 March – 1 April 2006.) (Winckler 2005). A 2006 októberében Brnóban tartott konferencián pedig elhangzott, hogy ezen is túl kell lépni. Az egyetemnek már nem csak saját tevékenysége finanszírozása érdekében kell vállalkoznia, hanem a gazdaság motorjaként kell fellépnie (együttal a hallgatónak is át kell adnia a vállalkozói szemléletet). A fejlemény úgy is értékelhető, hogy az állam – kényszerűségből – lemond befolyásának egy jelentős részéről és átadja azt a piaci erőknek. A tiszta akadémiai értékek követését akadályozó két erő tehát kölcsönösen korlátozza egymás befolyását, amin végül is nyerhet az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság ügye. Ugyanakkor az autonómia fokát az határozza meg, hogy milyen mértékben hajlandóak és képesek az egyetemek összefogni a gazdasággal és a társadalommal a tudás közös termelésére és továbbfejlesztésére. De ez már átvezet a következő pontban tárgyalandó témához, az új társadalmi szerződéshez (Goddart 2006; Felt 2005).

A fentiekben jelzett új helyzetet, az egyetemek rendkívül komplex feladatait kezelni kell intézményi szinten is. Segíti a megoldások keresését, ha figyelembe vesszük, hogy most már három alapvető dimenziója van az egyetem működésének:

- akadémiai dimenzió (az oktatás szakmai, tartalmi kérdései, a kutatás), az egyetem legsajátosabb, tradicionális értékeit, misszióját képviseli,
- bürokratikus-adminisztratív dimenzió (a nagyra nőtt és összetett szervezet működtetésének kezelését jelenti – Max Weber-i, tehát nem pejoratív értelemben),



a kontinentális Európában a 19. századtól, az állami szerepvállalás megjelenésétől ismert, jelentősége pedig a 20. század második felében, az expanziós folyamat következtében megnőtt,

– gazdálkodási dimenzió, amely a fejlett országok egyetemlein az 1980-as évek közepétől válik egyre fontosabbá.

Az egyes dimenziókhöz más-más vezetési modell illeszthető: kollegiális, bürokratikus, menedzseri. Tekintettel arra, hogy itt három eltérő, a maga helyén adekvát szervezeti attitűdről van szó, nem könnyű ezeket egy adott intézményen belül egyszerre érvényesíteni. A megoldás tiszta modellje az, hogy három paralel vezetési vonal épül ki: akadémiai, bürokratikus és gazdasági. Ebben a modellben a feladatok ellátása három dimenzióban értelmezhető. Ilyen szervezeti formára vannak már példák a kontinentális Európában, és a tapasztalatok az előnyök mellett rávilágítanak a modellből adódó nehézségekre, konfliktusforrásokra is.

Az akadémiai és a másik két vonal között presztízsküzdelem bontakozik ki, amennyiben az előbbi nem fogadja el a másik két vonal vele azonos szintű hatalmi pozícióját. Max Weber óta ismert a bürokrácia öngerjesztő növekedési természete, amelynek veszélyeitől joggal tart mind az akadémiai, mind a gazdasági vonal. A gazdasági vonal leegyszerűsített fiskálisnak mondott szemlélete pedig ellentétes az akadémiai és az adminisztratív vonal értékeivel. A szervezet akkor működhet sikeresen, ha a három vonal aktorai „szót értenek egymással”, azonos nyelven tudnak beszélni, képesek az empátia megfelelő szintjét felmutatni egymással szemben. Ez egyáltalán nem evidens helyzet. Néhány ambiciózus európai egyetemen posztgraduális programokat hirdetnek az adminisztratív- bürokratikus és a gazdasági vonal vezetői számára, hogy azok professzionális szinten megismerjék a felsőoktatási rendszer természetét. Amennyiben az adminisztráció vezetői az akadémiai stábból kerülnek ki, akkor fennáll a veszélye, hogy nem érvényesülhet kellőképpen a másik két szempont. Ha viszont a gazdasági életből érkezők, illetve hivatásszerű adminisztratív vezetői tapasztalatokkal és képzettséggel rendelkezők kerülnek a megfelelő posztokra, az akadémiai stáb idegenkedve fogadja őket, majd beletörődve a helyzetbe, teljes mértékben áthárítja rájuk az intézményvezetés minden felelősségét.

Az egyetem szervezeti felépítésének és működésének alapvető kérdéseit érinti, hogy az intézményen belül mely szinten összpontosul a főhatalom: a karok szintjén, vagy az egyetem központi szintjén. Ebben a tekintetben bizonyos pulzálás figyelhető meg: a felsőoktatás története során időnként a kari szintre, időnként a központi szintre került a hangsúly.

Eredetileg a karok – és az általuk művelt tudományterületek – jelentették az egyetem fő egységeit. De már a Középkorban előfordult, hogy az alapító fejedelem, császár vagy érsek „vizsgáló bizottságot” küldött ki, hogy az felderítse a karokon folyó, zavarosnak tűnő pénzügyeket, és egyetemi szintre helyezze a kontrollt. Ezek az akciók átmeneti sikerekkel jártak, a karok hamar visszagaradták a pozíciójukat. Érthető módon, hiszen az akadémiai kompetencia az ő kezükben volt, és abban az időben a másik két szempont – a bürokratikus és a gazdasági – még nem játszott szerepet (*Bar 2005*).

A kontinentális Európában, ahol a 19. század elejétől jellemzően az állam alapította az egyetemeket, és ez az egyetemi szintű állami beavatkozás megjelenésével járt, továbbra is megmaradt a karok döntő ereje (*Karády*).

Alapvető változást ebben is a hallgatói létszámexpanzió hozott az 1960-as évektől. A növekedés úgyszólván mindenütt kormányzati kezdeményezésre, közvetlen kormányzati irányítással és finanszírozással ment végbe. Az új helyzethez való tartalmi alkalmazkodással szemben a karok meglehetősen ellenállást tanúsítottak (miközben az egyetemek fejlesztéséhez adott gálans állami támogatást természetesen megelégedéssel fogadták). Az 1968-as diáklázadások egyik fő követelése volt a karok hatalmának megtörése, mondván, hogy azok – mozdíthatatlanságuk következtében – akadályai a képzések korszerűsítésének. A főhatalom kerüljön az egyetemi tanács kezébe, felváltva a szenátust, a karok professzorainak vagy választott képviselőiknek a területét. Az egyetemi tanács tagjait az egyetemi polgárok különböző csoportjai delegálják választás útján, így tagjai lesznek a fiatalabb tanárok, az adminisztratív stáb és a hallgatók képviselői. Az új intézményi irányítási rendszer sok vitát váltott ki, egyébként pedig jelentős változásokat hozott: az egyetemek megkezdték az első reformokat a tömegoktatás körülményeihez való igazodáshoz.

Az egyetemi szint meghatározó szerepét jelentő modell mindaddig jól működött, ameddig a gazdasági növekedés töretlenül folyt. Az 1980-as évektől azonban új helyzet állt elő: a kormányzatok csökkentették a felsőoktatás támogatására szánt pénzt, mint már láttuk, áttértek az ún. indirekt irányításra, amely nagyobb önállóságot adott az egyetemeknek, elsősorban a belső gazdálkodás tekintetében. Tekintettel arra, hogy a pénzügyi forrásokkal való gazdálkodás, a külső források mozgósítása vonatkozásában a különböző szakterületek igen eltérő helyzetben vannak, speciális stratégiákat kell alkalmazniuk, a karok kellő érvekkel rendelkeztek ahhoz, hogy sikerrel kiharcolják (az új feladatokhoz igazodva visszaállítsák) az önállóságot. Az egyetemi tanács mintájára kari tanácsokat hoztak létre.

A 21. század elején a hangsúly ismét az egyetemi szintre került. Hosszú távú stratégiát ezen a szinten lehet kidolgozni, az egyetemek a hallgatókért, a kutatási támogatásokért folyó globalizálódó versenyben (de nemzeti keretek között is) egy egységként jelennek meg, a hallgatók és a tanárok identitása is az egyetemhez kötődik. Ha ez a gondolat áthatja az intézmény egészét, minden szintjét és egységét, akkor akár helyre is állhat a sokszor nosztalgiával emlegetett, elvesztett egyetemi közösség, amely az expanzió korszakában erősen megsérült, az egyetem egységei fragmentálódtak, atomizálódtak. Az intézményi identitás erősödésétől lehet várni, hogy elterjed az alumni tevékenység, amelynek az állami gondoskodás és egységesítés filozófiájára épülő kontinentális egyetemeken nincs igazán hagyománya.

Az európai felsőoktatási reform – kísérlet az új társadalmi szerződés megkötésére

A felsőoktatást, az egyetemeket a 21. század elején meglehetősen ellenszenv veszi körül. A kormányzatok a reformokkal szembeni ellenállást, a mozdíthatatlanságot, a



nagy költségigényt vetik a szemükre. A munkaadók elégedetlenek a hallgatók felkészítésével, nem tartják közvetlenül használhatónak a kutatási eredményeket, a politikusok pedig azt kifogásolják, hogy nem járulnak hozzá kellőképpen a fő gazdasági és társadalmi problémák megoldásához. Egyes elemzők párhuzamot vonnak az egyetem és a médiák szerepe és problémái között, hiszen mindkét nagy társadalmi alrendszer rendkívül nagy közvetlen és közvetett hatást gyakorolhat a társadalomra, alapvető elemük a függetlenség, ezért felelőségük igen nagy (*Eco 2005*).

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot nem kiérdemelni vagy megkövetelni kell, hanem meg kell védeni, újra meg kell indokolni.

Ahhoz, hogy az egyetem megtalálja új helyét a társadalomban, először is tisztázni kellene, hogy mi is a valódi szerepe (*Schlett 2004*). A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazható meg, hogy az egyetem feladata annak szolgálata, előmozdítása, hogy a társadalom minden szférájában egyre jobban érvényesüljön az ép, egészséges gondolkodás, a széles értelemben vett racionalitás, és erősödjön a megújulási készség (*Lay 2004*). Egy konkrétabb szinten megfogalmazva, úgy tűnik, hogy a 21. század elején a hagyományos funkciók, az oktatás és kutatás mellé egy harmadikat is fel kell venni, a nagyon általánosan értelmezett innovációt (*Mobilising 2005*).

Az európai felsőoktatási reform alapvető filozófiája erre az új társadalmi szerződésre épül. A kontinens versenyképességének megőrzése, erősítése, a társadalmi kohézió helyreállítása az alapvető cél, amely ambiciózus terv messze túlmutat a képzési szerkezet átalakításán.

Az 1999-ben kibocsátott Bolognai Nyilatkozat a Magna Charta Universitatum-ra hivatkozva fogalmazza meg a példátlanul nagyszabású európai reform fő tételeit, mintegy arra utal, hogy a reform a Magna Charta elveinek megvalósítását szolgálja. Az előbbi dokumentumot oktatási miniszterek, az utóbbit egyetemi rektorok írták alá. A két grémium más-más aktorokat képvisel (a nemzeti kormányzatokat, illetve az európai akadémiai közösséget). Ez a kettősség végigvonul az ún. bolognai folyamat egészen, a kétféle értékrendszer vitája, időnként ütközése a reform alapvető jellemzője. Különös, hogy a finanszírozás kérdése, az átalakulás gazdasági vonzatai, az üzleti világhoz való kapcsolódás ügye eredetileg úgyszólván egyáltalán nem szerepelt a dokumentumokban, a diskurzusokban. A reform előrehaladtával, a gyakorlati megvalósítás során kapnak egyre nagyobb hangsúlyt ezek a kérdések.

A reform legnagyobb jelentőségű és a leglátványosabb változást elindító eleme a képzési rendszerek összehangolása, a duális modellről a lineáris (több ciklusú) modellre való áttérés. A nagy létszámexpanzió során a korábban egyedülként létező egyetem mellett minden fejlett országban létrejöttek a nem-egyetemi szektor intézményei, amelyek rövidebb idejű képzést, általában a munkaerőpiacon jól hasznosítható ismereteket adnak. Az angolszász országokban a lineáris modell vált általánossá, amelyben a képzés egyes szintjei egymásra épülnek, majd ez a modell terjedt el a világ legnagyobb részén. A kontinentális Európában a duális modell a jellemző: az egyetemekkel párhuzamosan működnek a főiskolák, országonként meglehetősen eltérő rendszerben. A nemzetközi tapasztalatok szerint a lineáris modellnek több

előnye van a duális modellel szemben, amennyiben rugalmasabb, a hallgatói mobilitás szempontjából kedvezőbb, alkalmasabb és hatékonyabb a hallgatói tömegek befogadására, kezelésére, végül feltehetően olcsóbb is.

Ebben a tekintetben minden – a reformhoz csatlakozó – országban lényeges előrelépések történtek. A megvalósítás módja és üteme sok eltérést mutat. Ha csak az eredetileg aláíró 29 országot vizsgáljuk (miközben már 45 tagja van az Európai Felsőoktatási Térséget megalkotni vágyók együttesének), négy nagyobb modell köré csoportosítható a helyzet.

Legkevesebb zökkenővel a skandináv országokban járt az áttérés, ahol már hosszabb ideje az angolszász modell több elemét tartalmazta a képzési szerkezet. Elöl jár a bevezetés ütemében több új EU-tagország (főleg a balti országok, de mások is), amelyeknél az EU csatlakozásra való felkészülés részeként fő elemeiben – legalábbis formai szempontból – viszonylag korán és gyorsan megtörtént az átalakulás. A mediterrán térségben, ahol az egyetemi szektor domináns szerepet játszik, és a nagy létszámexpánzió főleg az egyetemek keretében valósult meg, nagy ellenállásba ütközött a képzés két szintre bontása. Jórészt úgy valósították meg, hogy az egyetemi kurrikulumot szinte mechanikusan két szakaszra bontották. Azokban az országokban, ahol a főiskolai szektor igen erőssé vált, a nagy létszámexpánzió nem az egyetemi, hanem a főiskolai szektorban valósult meg, részben könnyebben, értőbben fogadták a felsőoktatási reformot, részben pedig bonyolultabb helyzet teremtődött. Kimondható, hogy a főiskolai szektor vált az átalakítás győztesévé, hiszen lényegében az egyetemekével azonos státust kapott, jogot nyert mesterképzési programok, esetleg doktori programok indítására is. (Hollandiában, ennek a modellnek tipikus hazájában, a két szektor vitáját úgy oldották meg, hogy explicit formában is megjelenítették a munkamegosztást: az egyetemek akadémiai típusú programokat indítanak, a főiskolák pedig professzionális programokat, és ezt a tényt a diploma elnevezésében is megjelenítik. Professzionális mesterképzési szakok is indulnak, mi több, professzionális doktori programokat terveznek.)

Az egyetem és felsőoktatás fogalmak nem világos használata ezen a ponton válik kritikus kérdéssé. A felsőoktatás fogalma a nagy növekedés során kezdett polgárjogot nyerni, amikor az egyetemi mellett már létezett nem-egyetemi (Magyarországon főiskolai) szektor is, és a két szektor együttesét jelentette a fogalom. (A rend kedvéért megemlítendő még a harmadfokú képzés, amely az egyetemek és a főiskolák mellett magába foglalja a felsőfokú szakképzést is.) A bolognai reform már alapvető céljának megjelölésében – Európai Felsőoktatási Térség létrehozása – is ezt a fogalmat használja, az Európai Unió szervezeteinek dokumentumaiban ugyancsak a felsőoktatás megjelölés szerepel általában. A Magna Charta Universitatum viszont csakis egyetemekre vonatkozik. Az új képzési rendszer bevezetése után azonban – a fentiek értelmében – lényegében elhalványul az egyetemek és főiskolák közötti határ, sok helyen jogi értelemben is egyetlen szektorúvá alakították át a felsőoktatást, és a felsőoktatási intézmények mind használják az egyetem elnevezést. (Az Európa Tanács 2006 nyarán kelt dokumentumában már egyetemekről szól – *Academic Freedom 2006*.)



Mindez természetesen nem egyszerűen elnevezési kérdés. A nagy múltú egyetemek nehezen fogadják el az új helyzetet. Egyes országokban úgy oldják meg a problémát, hogy bevezetik a kutatóegyetem vagy akadémiai típusú egyetem státust, szemben a professzionális, vagy alkalmazott tudományi egyetemmel. A döntő különbség feltehetően a doktori programok szintjén jelenik meg hosszabb távon is. A kutatóképzés a hagyományos egyetemek joga lesz, hiszen csak ott vannak meg az ilyen típusú képzés akadémiai feltételei. A doktori képzésben menthetők át a már már halottnak nyilvánított Humboldt-i egyetem legfontosabb vonásai: az oktatás és a kutatás egysége, a professzorok és a doktoranduszok akadémiai szabadsága, a tanár és a diák partneri viszonya, amelyben a diák nem „fogyasztó” vagy kliens, aki szolgáltatást vesz igénybe, hanem ugyanúgy az akadémiai oldalt képviseli, mint a professzorok. (Az más kérdés, hogy az doktori programokra kész egyetemek mennyiben kényszerülnek finanszírozási okokból alapozó képzést is folytatni, és hogyan oldják meg a különböző típusú tevékenységek közötti viszonylagosan harmonikus együttműködést, feladat és bevétel elosztást.) Itt találkozunk az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kiépítésének terve. Az ambiciózus és nagyvonalú európai és más kutatási programok nyerteseinek döntően az egyetemek közül kell kikerülniük ahhoz, hogy a tudományos eredmények létrehozása és átadása szerves módon, hosszabb távon eredményesen megtörténjen.

A felsőoktatási intézmények – most már mind egyetemek – köre közben explicit formában differenciálódni kezd, méret, misszió, szakmai irányultság, színvonal és presztízs szempontjából. A mai európai egyetemek közel fele 25 évesnél fiatalabb, már csak ezért is mások az adottságaik, felhalmozott értékeik, egyúttal más az alkalmazkodó készségük és kényszerük. Az egységes állami akkreditációhoz és finanszírozáshoz szokott kontinentális európai kormányzatok és egyetemek nehezen tudják még kezelni ezt a sokféleséget.

Az intézményi autonómia szerves része a bolognai folyamat elveinek. A reform főszereplői az egyes intézmények, az egyedi vonásaikat hangsúlyozó egyetemek. Elvileg szabadon köthetnek megállapodásokat más egyetemekkel, létrehozhatnak határokon átívelő, regionális szövetségeket, amivel elérik, hogy bizonyos értelemben függetleníthetik magukat a nemzeti kormányzatoktól. Az ilyen lépésekben aktív, és kellő reputációval rendelkező egyetemek alkotják majd az európai egyetemek máris formálódó elit klubját (*Glasgow Declaration 2005*).

Nem várt fejlemények az új évezred első éveiben

A legutóbbi években olyan fejleményeket lehet tapasztalni a felsőoktatásban, amelyek részben a korábban már ismert és jelzett tendenciák folytatásának tekinthetők, de meglepően felgyorsult formában, részben pedig egyáltalán nem várt, új elemek. Van olyan elemzés, amely felveti, hogy a Magna Charta Universitatum nem tud támpontot adni ezeknek a kihívásoknak a kezelésére, lehet, hogy felülvizsgálatra szorul. A globalizálódás a gazdasági szféra után az akadémiai világot is elérte. A versenykényszer eddig nem tapasztalt erővel jelentkezik. A munkaerőpiac világ-

szerte széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik. További nyomás nehezedik a felsőoktatási szektorra, hogy mindenkit befogadjon. A kormányzatok szociális megfontolásból növekvő mértékben beavatkoznak a felsőoktatás életébe, a költségvetési finanszírozás nehézségei következtében megengedik a magánszektor sokszor kontrollálatlan megjelenését, térnyerését. Az autonómia – a legáltalánosabb értelemben – csorbul, az oktatás és a kutatás egysége jellemzően nem tud megvalósulni (*Lay 2004*).

A tudóstársadalom, az egyetemek világszerte a következő effektusok csapdájába kerültek – kissé karikatúraszerű megfogalmazásban.

A McDonald's effektus: a felsőoktatás egy megamarket, amely csakis növekedni kíván; a profit a ki- és belépők számából adódik; a gyorsaság a fő igény, nem a mélység; tanulás kívánság szerinti időben; a márkanév, a standard választék és minőség a fontos – a fogyasztónak mindig igaza van.

A Microsoft effektus: on-line oktatás, a tudás egyre gyorsabban elavul – a tér és az idő kihívása.

A Mullah effektus: egyetlen igazság, egyetlen ponthoz kötött világnézet van; világos határok, amelyeket nem lehet átlépni – ez az effektus a független tudós ellenében lép fel.

A „Madonna” effektus: nem az általános érvényű tudás a fontos, hanem az egyén kívánsága, amely akár naponta, a divat szerint változik – a piac relevanciája ez, de nem a hagyományos értelemben vett piacé, hanem azé, amely a sztárkultusz mechanizmusai szerint működik, irracionális és múltékony érzelmek által vezérelve.

A leegyszerűsített racionalitás effektus: csakis a gazdasági növekedést, a jólétet szolgáló tudás számít; a tudást, mint technikát szemléli; itt is vannak falak, de nem olyan nyilvánvalók, mint a Mullah modellben – a modern emberbe a szocializáció során beépített mozgatórugók nem engedik átlépni azokat (*Inayatullah 2005*).

Hol van már Gay Neave leláncolt Prometheusa, az állami bürokrácia és a piac láncaitól megszabadulni vágyó, autonómiájáért hőiesen küzdő egyetem ... (*Neave 1991*). De az 1990-es évek végének felsőoktatási szupermarket víziója is elhalványult, amelyben még vidám és értelmes fiatalok szabadon válogattak a felsőoktatási intézmények és képzési programok hatalmas és változatos kínálatából.

Mi történt? Mire számíthatunk?

A bonyolult, kimenetelét és következményeit tekintve ma még nem teljesen átlátható jelenség együttesből a legtöbb figyelem a következőkre irányul.

A felsőoktatás végérvényesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a résztvevők aránya továbbra is növekszik a világ minden térségében. Néhány országban már megközelítette vagy elérte a 75%-ot, amely felett a felsőoktatási továbbtanulás általánosnak mondható (japán szakértők szerint országukban nemsokára megközelíti a 100%-ot a felsőfokú beiskolázás). Az arányok növekedése ezekben az országokban elsősorban a demográfiai apály hatásának tudható be, egyre csökken ugyanis a tipikus életkorú népesség aránya. Az abszolút telítettség felé közeledő országok



és régiók már arra készülnek, hogy fokozatosan más hallgatói merítési bázist is elérjenek. A nem tipikus életkorúak és a külföldi hallgatók tömeges bevonása lehet a megoldás. A hallgatókért folytatott verseny globális dimenzióba kerül, az ágazat és az egyes intézmények gazdasági túlélése, jövője a tét.

A felsőoktatás, az akadémiai teljesítmény globalizálódása elsősorban az ázsiai térség, mint versenytárs megjelenéséről, és az akadémiai erőter abból adódó átrendeződéséről szól. Főleg Kína és India (valamint néhány délkelet-ázsiai ország) került az érdeklődés előterébe. Ezekben a nagy népességű országokban látványos gazdasági fejlődés indult meg, amelynek eredményeiből kiemelten fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást. Közben kialakul és gyorsan növekszik a népességen belül egy viszonylag gazdag réteg, amely gyermekei felsőfokú tanulmányait anyagiilag is tudja támogatni. Bár egyre épülnek és bővülnek az egyetemi campusok pl. Kínában, még 10–15 évig nem tudják kielégíteni a sokasodó igényeket. Így a kínai és más ázsiai hallgatók tömegei jelenhetnek meg a nyugati országok egyetemén. Ez részben megoldást jelent a már említett demográfiai problémára, ugyanakkor arra is számítani kell, hogy ezek a hallgatók rendkívül összetett populációt jelentenek, nagyon különböző előképzettséggel és kulturális háttérrel rendelkeznek. A feljövő ázsiai országokban a felsőoktatás (és részben a középfokú oktatás) növekedése főleg magán fenntartású intézményekben valósult, valósul meg, amelyek színvonala igen változatos, az akkreditáció rendszere még nem épült ki, vagy pedig a magán intézmények nem tartoznak a hatáskörébe. Ez kétféle hatással járhat. A nyugati országok egyetemei – praktikus megfontolásokból – arra kényszerülhetnek, hogy engedelményeket tegyenek a felvételi követelmények tekintetében az alap- és a mesterképzési programoknál. Másfelől a tehetséges és szorgalmas ázsiai diákok kiszoríthatják az elit egyetemekről, a doktori programokból a kevésbé ambiciózus nyugati hallgatókat. Eddig még nem ismert erejű versenyhelyzettel kell számolni (*Kan 2006; Kemp*).

A tömegessé válás és a versenyhelyzet együttes hatására válik mindent átható kérdéssé a minőségbiztosítás, minőségirányítás ügye. Az akadémiai világtól egyáltalán nem idegen a folyamatos megmérettetés, hiszen az előléptetés, a tudományos fokozatok megszerzése, az elkészült írásművek lektorálása, a kutatási eredmények opponensekkel szembeni megvédése szerves része a professziónak. Minél nehezebb a vizsga, minél kritikusabb az opponens, minél nehezebb publikálni egy neves folyóiratban, annál értékesebb a munka. Mondhatni, hogy ez az akadémiai világ mazochizmusának megnyilvánulása. A megmérettetés azonban a kollégák, a szakértők előtt történik, tehát a „céhen belül”. Idegenkedéssel fogadják viszont, ha „külső” értékelő lép a színre. Minderre természetesen szükség van, hiszen a tömegessé válás következtében a kormányzatoknak „fogyasztóvédelmi” feladatokat is el kell látniuk. A nagyra nőtt és drága ágazat számára a támogatások elosztásánál is figyelembe kell venni valamilyen értékelést, amely kellően meggyőző és érthető a társadalom, az adófizetők képviselői számára is. A leegyszerűsített, egyben túlbürokratizált eljárások, a nem az adott közeg és tevékenység természetéhez illeszkedő módszerek azonban destruktívak lehetnek (*Kalvemark 2004*).

A minőségirányítás, minőségbiztosítás általában bonyolult, sokdimenziós rendszerben gondolkodik, ugyanakkor a hallgató és általában a társadalom egyszerűbb, egyetlen skálán értelmezett értékelést kíván. Ennek nyomán bontakozott ki, és éppen most van terjedőben az intézményi rangsorok készítése. Az ilyen értékelések nagy publicitást kapnak a médiában, amelyre a nem kedvező módon megjelenítettek szinte hisztérikusan reagálnak. A rangsorokat illetően sok módszertani és az értelmezéssel kapcsolatos érdemi vita folyik. A legfőbb kifogás a szinte szükségszerű leegyszerűsítést érinti, de alapvető probléma az is, hogy a mérőszámok megválasztása mindig értékszempontokat takar, amelyeket nem tesznek nyilvánvalóvá, illetve örök és vitathatatlan szempontként interpretálják. A felsőoktatási intézmények köre rendkívüli módon differenciálódott, különböznek egymástól már vállalt missziójukban is. Végso soron csak az azonos missziót követő intézmények összevetése lehet korrekt. De az elvileg mind tiszteletre méltó missziók között is van – legalábbis látns – presztízskülönbség. Az oktatás és a kutatás szembeállítását itt explicit formában is megjelenik. Nagy a veszélye annak, hogy a maga helyén hasznos rangsorolás kommercializálódik, az erőforrásokért folyó, mindent átható verseny egyik eszközévé válik.

Az 1960-as évek eleje óta több reformot élt meg a felsőoktatás. Ezek a reformok a tömegessé válás feltételeit kívánták megteremteni, illetve a már bekövetkezett negatív hatásokat orvosolni, a rendszer fenntarthatóságát vagy hatékonyságának növelését elérni. Az utóbbi évtizedben azonban a jelentős változtatások már olyan gyakorisággal követik egymást, hogy kérdés, használható-e még a reform és az átmenet fogalma. E kettő ugyanis összetartozik. A reform a változás beindítása, az átmenet pedig a kívánatos jövő felé vezető út, amely a beteljesülés után bizonyos megnyugvással jár, a már idejétmúlt dolgoktól való megszabadulás még ünneplést is érdemel. Ha túl gyorsan követik egymást a reformok, akkor ennek áldozatául esik az átmenet, és az átmenet befejeződése után létrejövő viszonylagos stabilitás. A változás válik állandóvá, megnyugvás nélkül. Ha folyamatos a változás, akkor az adaptációra való készség, az intézményi rugalmasság önmaga válik a reform céljává. Az átmeneti periódus lerövidítése, szinte eltüntetése ugyanolyan kívánatos, mint a reform, mivel az előbbi teszi lehetővé, hogy könnyebben alkalmazkodjunk a folytonosan új helyzetekhez. A társadalom egészét átható bizonytalanság érzetet így átéli a felsőoktatás is (*Neave 2006*).

Az európai egyetem jövője

2005-ben az Európai Bizottság és az általa támogatott Academic Cooperation Association survey jellegű kutatást végzett hat országban (Kína, India, Mexikó, Brazília, Oroszország, Thaiföld), amelynek során Európa, mint felsőoktatási célpont percepcióját vizsgálták a fiatalok körében. Összehasonlításképpen az Egyesült Államokban tanuló diákokat arról kérdezték meg, hogyan vélekednek az amerikai egyetemekről, az amerikai társadalomról.



Európa vonzerejét a diákok abban jelölték meg, hogy ott vannak a legrégebbi egyetemek, a legérdekesebb kulturális emlékek és tradíciók, a legvonzóbb művészeti teljesítmények. Európa elegáns, tiszta, jól szervezett és modern. Az amerikai egyetem viszont előnyösebb az európaival szemben a könyvtárak, laboratóriumok, általában az infrastrukturális ellátottság tekintetében, továbbá jobb az oktatás minősége, a tanulás melletti munkavállalás, valamint a diplomázás utáni munkaerőpiaci kilátások szempontjából (*Muche 2006*).

A nemzetközi hallgatói mobilitás iránya és mintázata sokáig meglehetősen stabil volt. A hallgatói vélemények megkérdezésére azért is került sor, mert az utóbbi években mindez megváltozni látszik. A külföldi hallgatók száma és aránya az Egyesült Államokban valamelyest csökkent, Európában és Ausztráliában pedig növekedett. Azok az ázsiai hallgatók, akik a szeptember 11-e után történtek következtében lemondtak az amerikai továbbtanulásról, néhány nagyobb európai országba és Ausztráliába mentek. Az európai diákok fő célpontja továbbra is az Egyesült Államok (különösen a PhD és poszt-doktori képzésben résztvevők körében), majd az európai országok következnek. Az Egyesült Államokból megindult a hallgatói mobilitás külföldre, a nem angol nyelvű európai országokba és Kínába (előbbieik döntése mögött speciális szakmai célok vannak, vagy pedig az alacsonyabb tandíjak és létfenntartási költségek, utóbbiak esetében kulturális érdeklődés és főleg nyelvtanulás) (*Hoffmann 2005*).

A külföldi hallgatók jelenléte meglehetősen egyszerű, de jó indikátora egy-egy ország vagy térség egyetemei vonzerejének. Ezek szerint mintha változóban volna Európa pozíciója.

Európát, az európai egyetemet a 20. század végére az az érzés hatotta át, hogy a földrész véglegesen marginalizálódott. A második világháborúig az európai egyetem volt az etalon, a fiatalok a világ minden tájáról ide akartak jönni tanulni. A kontinentális Európában az egyetem partnere és szolgáltója volt a modern államnak, a gyarmatbirodalmak idején az anyaországok egyetemeinek értéke és kisugárzó hatása hatalmasra nőtt. A világháborúk, az újjáépítés, a megosztottság, majd a vasfüggöny leomlása utáni újraegyesítés során az egyetemi világ erős ellenállókészségről tett tanúságot. Mégis elfogadta azt az önértékelést, amely szerint most már muzeális kultúra jellemzi, a régi paloták, várak kontinense, az akadémiai teljesítmény tekintetében behozhatatlanul lemaradt az amerikai mögött. Az egyetemi világ befelé forduló lett, csak a védekezésre koncentrált, nem akart tanulni más térségektől, kizárólag az Egyesült Államokra tekintett, beletörődő aggodalommal.

Az ezredforduló óta az európai egyetem feléledni látszik. A bolognai reform, a kitörési kísérlet, példátlanul radikális változást célzott meg, radikálisabbat, mint amilyen az Egyesült Államokban az 1960-as években indult meg. Ma már higgadtan lehet összehasonlítani a két felsőoktatási modellt, és megállapítható, hogy valójából jóval kisebb a különbség közöttük, mint amilyen a köztudatban eddig élt. Az angol nyelv nyilvánvalóan nagy előnyt jelent az amerikai egyetem számára, a geopolitikai helyzettel együtt, amely hasonló effektusokkal jár, mint annak idején

az európai gyarmattartó nagyhatalmaknál. További előnye, hogy rugalmas, differenciált, gyorsan alkalmazkodó, a piaci viszonyok, mint meghatározó környezet evidencia számára. Kevésbé sebezhető a finanszírozási és adminisztratív problémáktól, kevesebb gátlása van a képzési programok tartalmát illetően. De a figyelem szinte mindig a csúcseyetemekre irányul, miközben Amerikában is vannak nehezen mozduló egyetemek, az átlag színvonal pedig valójában nem magas. Az európai nemzeti felsőoktatási rendszereket tulajdonképpen az amerikai állami felsőoktatással lehet relevánsan összehasonlítani, és akkor kiderül, hogy nincs is lényeges különbség. A teljes amerikai felsőoktatást viszont az Európai Felsőoktatási Térséggel kell összevetni, és akkor hasonló az eredményre jutunk.

Európa előnye Amerikával szemben, hogy itt a nyugati értékek eredetibbek és stabilabbak. Európa mindig befogadó (Amerikában azonnal megszűnt ez az attitűd szeptember 11. után). A többnyelvűség kifejezetten előny, mert a finomságokra, az eltérésekre érzékenyebbé tesz. Európa egyetemi rendszere sokféle (a nemzetállamok történelmi szerepe következtében), ami első látásra hátrány, hiszen ez megnehezíti az egységes rendszer kialakítását. Az akadémiai kultúra, a szervezeti rendszer, az intézményi tradíciók színessége viszont igen előnyös a vándordíjakok számára, ugyanis sokat tanulhatnak egymástól (Bologna pozitív morális effektusa ez lehet). Egy-egy ország szintjén viszont az ún. integrált modell szerint épült ki a felsőoktatás, ami azt jelenti, hogy elvileg azonos standardot követnek az azonos szektorba tartozó felsőoktatási intézmények.

Vajon hol lehet sikeresebben végrehajtani a felsőoktatási reformot: az alapvetően a differenciáltságra épülő amerikai rendszerben, amely közben egyre inkább szegregálódik és uniformizálódik, vagy pedig a több tucat eltérő, de az eredeti nemzetállamok szintjén integrált modellt követő Európában? Feltehetően ez utóbbiban jobbak a feltételek a teljes rendszert érintő megújulásra.

Mindez nem jelenti azt, hogy az európai akadémiai világ belátható időn belül teljesítményében utolérheti az amerikaiakat. Lehetséges viszont, hogy Európa talál egy sajátos szerepet a globalizálódó és gyorsan változó akadémiai világban, és abban egyedülálló missziót tölthet be, sikereket érhet el. Ilyen lehet például a nyugati és a keleti kultúra kölcsönös megismertetése, hidak építése a különböző kultúrák között. Ehhez közös európai egyetem-politikára lenne szükség. Ma, a reform görcsös szakaszában a résztvevő államok és felsőoktatási intézmények elvesznek a részletekben, még nincs erejük és figyelmük a legáltalánosabb és alapvető kérdések megvitatására és eldöntésére (*Scott 2005*).

HRUBOS ILDIKÓ



IRODALOM

- Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006.
- Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- BAR, S. (2005) A Céh. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BERG, C. (ed) (1993) Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on Higher Education. Bucharest
- BERGAN, S. (2002) Institutional Autonomy between Myth and Responsibility. In: BARBLAN, A. (ed) *Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- CLARK, B.R. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities*. Organizational Pathways of Transformation. Paris, Pergamon Press.
- ECO, U. (2005) The University's Role in a Media Universe. In: *Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy?* Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- ECO, U. (2005) The Universities' Role in a Media Univers. In: ECO, U. & SCOTT, P. (eds) *Universities and the Media*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- GODDART, J. (2006) *The Role of Higher Education Institutions in Linking Innovation and Territorial Development*. Paper presented at the Autumn Conference of the European University Association „European Universities as Catalysts in Promoting Regional Innovation”, Brno, 19–21. October.
- FELT, U. (2005) *University Autonomy in the European Context: Revisiting the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboldtian Environment*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. European University Association asbl.
- HOFFMANN, R. (2005) *Destination Europe*. Paper presented at the conference organised by the Academic Cooperation Association „The future of the university”, Vienna, 30 November–2 December.
- HRUBOS, I. (1998) A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. *Európa Fórum* No. 1.
- HRUBOS, I. (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, IX. évf. No. 1.
- INAYATULLAH, S. (2005) *Alternative Futures of Universities*. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November–2 December
- KALVEMARK, T. (2004) The love of quality assurance: academic masochism as a way of life. In: WACHTER, B. (ed) *Higher Education in a Changing Environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*. ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- KAN VAN, R. (2006) *More universities, world-class universities: China's ambitious targets*. Paper presented at the Conference „Destination Europe?” organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June
- KARÁDY, V. (2005) *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó.
- KEMP, N. (2006) *From sending countries to competitors: Asia's rising stars*. Paper presented at the Conference „Destination Europe?”, organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20 June.
- KOGAN, M. & KOGAN, D. (1983) *The Attack on Higher Education*. London, Kogan Page.
- LAY, S. (2004) *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Magna Charta Universitatum (1988) Bologna, Bononia University Press.
- Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research. (2005) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005.
- MUCHE, F. (ed) (2005) *Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process*. ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- NEAVE, G. (ed) (1991) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press.

- NEAVE, G. & VUGHT, F.A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. (1996) On Looking Both Ways at Once: scrutinises of Private life of higher education. In: MAASEN, P.A.M. & VUGHT, F.A. (eds) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom.
- NEAVE, G. (2006) Higher Education and Aspects of Transition. Higher Education Policy. *The Quarterly Journal of the International Association of Universities*. Vol 19. No 1.
- SCOTT, P. (2005) Europe in the higher education world map. In: MUCHE, F. *Perception of Europe and its higher education in non-European countries*. Paper presented at the conference „Destination Europe?” organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June.
- SCHLETT, I. (2004) A „felvilágosult ész” esete a felsőoktatással. Budapest, Kölcsey Intézet.
- STROMHÖLM, S. (1996) From Humboldt to 1984 – Where are We Now? In: BURGEN, A. (ed) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London and Bristol, Pennsylvania, Jessica Kingsley Publishers.
- TEICHLER, U. (1996) The Conditions of the Academic Profession: an international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In: MAASEN, P. & VUGHT, F.A. (eds) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom.
- WEERT, E. & VUCHT TIJJSSEN, L. (1999) Academic staff between threat and opportunity: Changing employment and conditions of service. In: JONGBLOED, B. & MAASEN, P. & NEAVE, G. (eds) *From the Eye of the Storm*. Higher Education's Changing Institution. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers.
- WINCKLER, G. (2005) *The entrepreneurial university*. University autonomy in Europe. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November – 2 December.
- WITTROCK, B. (1993) The Modern University: the tree Transformation. In: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.