

IZOMORFIZMUS, KONFLIKTUS ÉS KREATIVITÁS

A KÖZÉP- ÉS KELET-EURÓPAI FELSOÓKTATÁS AZ 1990-ES ÉVEKBEN

NAGYON HASONLÓ, IDEOLÓGIA VEZÉRELTE PÁLYÁT futottak be a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek a 20. század második felében, a második világháború végétől a forradalmi 1989-es évig. A hajdani szovjet tömb egészére jellemző a negyvenes évek végén és az ötvenes évek elején a felsőoktatás politikai szándékot szolgáló bővítése, a hatvanas-hetvenes években a fagyás, majd az olvadás, valamint a kommunista politikai és gazdasági rendszerek csődjének elkerülésére tett végső kísérletek; mindemellett a 70-es évek végén és a 80-as évek során, a szovjet tömb szétmorzsolódásával, az egyes országok felsőoktatásának fejlődése már egyre több sajátosságot mutatott.

E tanulmány célja, hogy a felsőoktatási rendszerek alakulását jellemző statisztikai mutatók összehasonlításával bemutassa az évszázad utolsó évtizedében végbement folyamatokat. A huszadik század második felében az egyes országok hallgatói létszámára vonatkozó idősoros adatok erős korrelációt mutatnak. Az egyéb empirikus eredmények pedig arra utalnak, hogy a párhuzamok nem csak a statisztikai szinten léteznek; az interakcionista megközelítéssel arra az eredményre jutunk, hogy a régió felsőoktatási szektorainak szerveződése igen homogén. A tanulmányban megpróbálunk egy olyan elemzési keretet alkalmazni, amely főként a régióbeli felsőoktatási rendszerek fejlődésének izomorfizmusát magyarázó neoinstitucionalista megközelítésen alapszik. Alapkérdésünk az, miért fejlődött az egyes országok felsőoktatása hasonló módon még az után is, hogy az egész régiót átfogó központi politikai koordináció már megszűnt létezni. És azt is meg kell jegyeznünk, hogy ezek a hasonlóságok még szembeötlőbbek, mint a gazdasági és társadalmi fejlődés hasonlóságai.

Természetesen helyénvaló rámutatni, hogy 1990-ben a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek strukturális felépítése hasonló volt, és ugyanolyan belső és külső nyomásnak voltak kitéve, tehát óhatatlanul is hasonló további fejlődésnek néztek elébe. Homogeneitásuk érdekessége, hogy még az e rendszerekben megjelenő innovációk is, mint például a magán-felsőoktatás, az akkreditációs mechanizmusok, vagy tandíj-rendszerek, egymáshoz igen hasonlósak.

Amikor a hasonlóságokat kutatjuk, nem szabad megfeledkeznünk a különbségekről sem, s még kevésbé azokról a hasonlóságokról, amelyek túllépnek a régión az európai, sőt olykor globális szintre.

E kutatásban a közép-kelet-európai régiót némiképp korlátozottan értelmeztük, s nyilvánvaló kulturális, történelmi és bizonyos technikai okokból kihagytuk a volt Szovjetunió és Jugoszlávia államait. A hajdani Német Demokratikus Köztársaságot is félretettük, mivel a felsőoktatási szektor 1990 utáni alakulása teljesen más politikai mechanizmus szerint történt, mint a régió többi országában. A Német Szövetségi Köztársaság új tartományaiban teljesen egyedi fejlődés ment végbe, hiszen a nyugat-német politikai vezetés a maga rendszerét húzta rá a keleti szövetségi államokra, azok korábbi működésével mit sem törődve.

Így végül viszonylag kevés országot vettünk be a vizsgálatba: Bulgáriát, Csehszlovákiát és annak utódállamait a Cseh és a Szlovák Köztársaságot, Magyarországot, Lengyelországot és Romániát. Noha tudatában vagyunk, hogy ez a lista korlátozottabb, mint a szokásos terminológia szerinti, a „közép-kelet-európai országok” kifejezést az egyszerűség kedvéért e csoportra fogjuk alkalmazni. A számítások érdekében, amelyek közül némelyiket a tanulmányban is bemutatunk, a csehszlovák adatokat a „jövőbe vetítettük” oly módon, hogy összeadtuk a Cseh és a Szlovák Köztársaság adatait, s ugyanakkor e két ország adatait figyelembe vettük az 1950 és 1990 közti időszakra is, amikor azok még a Csehszlovák Föderáció tagjai voltak.

Az előtörténet

A második világháborút megelőzően az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektora nem hasonlított egymásra annyira, mint gondolnánk, jóllehet együttes növekedésük már a 19. század végén megkezdődött.

Az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorának történelmi háttere más és más korszakban gyökerezik. A közép-kelet-európai régió egyes országaiban a felsőoktatási rendszer története a középkorra nyúlik vissza, mint például a Károly Egyetem Prágában (1348-ban alapították) vagy a krakkói Jagelló Egyetem (1364) és a pozsonyi Academia Istropolitana (1467). A felsőoktatási intézmények létrehozásának második jelentős pillanata a jezsuita egyetem-alapítás Kolozsvárott (1581) és Pesten (1635). A késő-renaisszansz korban hozták létre az olomouci (1573), a vilniusi (1578) és a lvovi (1661) egyetemeket.

A felsőoktatás modern modelljei – a Humboldt-i és a Napóleon-i modellek – a 19. század első felében jelentek meg, s ezek mintájára épültek a nemzeti érzületek inspirálta új intézmények. Annak köszönhetően, hogy bővült a felsőoktatás intézményi hálózata, továbbá a modernizáció megváltoztatta a meglévő intézményeket, aminek köszönhetően a régióban első ízben drasztikusan megemelkedett a hallgatói létszám, az egyetemek a nemzeti elit kialakulásának motorjává váltak, az egyetemi oktatók pedig köztisztviselőkké.

Egyes rendszerek, például a régió számottevő részét magába foglaló Habsburg Császárság, vagy Lengyelország, már abban az időben jelentős intézményi hálózattal dicsekedhettek. Másfelől a Habsburg Császárságon kívül eső román tartományok mindegyikében csak egyetlen felsőoktatási intézmény volt: Iasiban és Bukarestben a 17. század végén alapított Princely Academies (Hercegi Akadémiák), míg Bulgáriában nem volt semmiféle felsőoktatás. A 19. században az egész régióban előretörték a nem-

zeti ideológiák, ezek hatására hozták létre a Varsói Egyetemet (1816) és a Bukaresti Műszaki Egyetemet (1818), majd a Szófia Egyetemet (1888). Ez időszakban a humboldti felsőoktatási ideálok uralták az egész régiót, néhány műszaki felsőoktatási intézmény pedig a napóleoni „Grande École” modellt követte (például a Bukaresti Műszaki Egyetem). Az egyetem presztízse és társadalmi pozíciója nőtt. A professzor és a tudós a haladás és a racionalitás talaján álló modern társadalom fontos szimbólumává váltak. Az egyetemi ember, mint „az igazság magányos kutatója” a pap-király, az igazgató és az uralkodó dicsőségét és javát szolgálta, ami garantálta az akadémiai szabadságot és a felsőoktatási rendszer hasznosságát. Talán érdemes megemlítenünk, hogy az évszázad végére nem csak az Osztrák-Magyar Monarchiában, hanem Romániában és Bulgáriában is német dinasztiák uralkodtak (a Hohenzollern-Sigmaringen, illetve a Saxa-Coburg-Gotha családok).

A huszadik század folyamán a közép-kelet-európai egyetemeknek két világháborún, a határok újrajrészolódásán, gazdasági fellendüléseken és válságokon, a fasizmuson és a kommunizmuson kellett keresztülmenniük. Eme drámai események egyike sem állt meg az elefántcsonttorony kapujánál.

A második világháború után a közép-kelet-európai felsőoktatás a szovjet modell mintájára alakult. A legfőbb történelmi hasonlóságokat akkor is észlelhettük, amikor a kommunista világ monolit struktúrája lassan szétesett. A felsőoktatási szektorok bővülése a háború után nem sokkal a kommunista országokban új elitet termelt ki. A korábbi hatalmi struktúrák képviselőit többé-kevésbé sikeresen kizárták a felsőoktatási tanulmányokban való részvételtől, míg az „egészséges” társadalmi származású hallgatók előtt minden lehetőség nyitva állt, és szinte semmi sem veszélyeztette stratégiai jövőjüket. Az ötvenes évek úgynevezett politechnizálódása megváltoztatta a felsőoktatási rendszer diszciplináris egyensúlyát is. A szocialista ipar fejlődésével párhuzamosan a régió legtöbb országában a felsőoktatásban végzetek több mint a fele műszaki és mezőgazdasági szakokon végzett. A rendszer túlszakmáztatása mellett a szovjet mintára felállított tudományos akadémiák létrehozásával elválasztották a kutatást az oktatástól.

A háború utáni második fontos időszak a desztalinizáció, azaz az „olvadás” volt. A társadalmi és olykor a gazdasági élet liberalizálása szinte minden országban végbement és az egyetemeken újra helyet kapott egy bizonyos elit-diskurzus, ami azt jelentette, hogy újra figyelembe vették a nemzeti hagyományokat és a felsőoktatás szerepét. Mindennek brutálisan véget vetett a szovjet hadsereg 1968-as bevonulása Prágába, amire minden szocialista ország a maga módján reagált, legutolsóként Románia 1971-ben Ceausescu áprilisi téziseivel. A hallgatói létszámokban bekövetkező stagnálás, sőt recesszió és a felsőoktatási rendszer szerkezetének befagyasztása az 1980-as évek közepéig tartott.

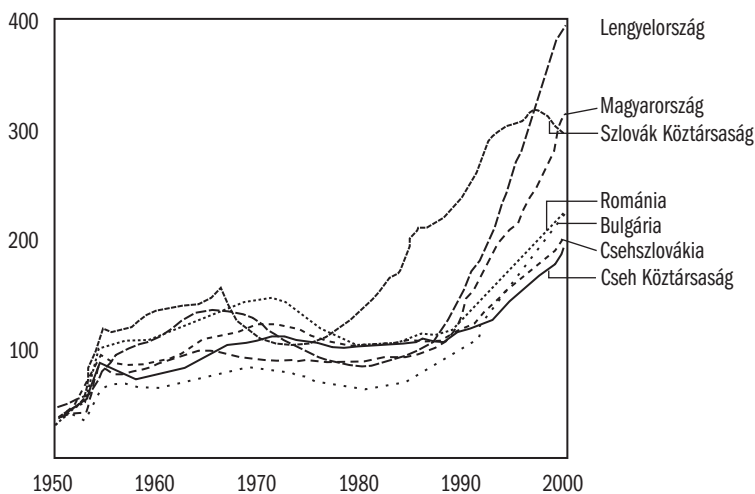
Az adatok

Jelen tanulmány arra az adatgyűjtésre támaszkodik, amelyet a németországi Halle-Wittenbergi Martin Luther Egyetem Felsőoktatáskutató Intézete támogatott. Az adatokat az érintett országok statisztikai évkönyveiből gyűjtöttük, s egyes esetekben ki-

egészítettük az UNESCO évkönyvekből, valamint a Világbank World Development Indicators (A világ fejlődésének mutatói) c. kiadványokból vett adatokkal (Reisz 2003). Ezen információk alapján számítottuk ki a hallgatók 10.000 lakosra jutó arányát a fél évszázadot felölelő időszakban, 1950-től 2000-ig. Az eredményeket az alábbi összehasonlító grafikon mutatja be.

Vizuálisan is nyilvánvaló, hogy az általunk vizsgált időszak egészében mennyire hasonlóan futnak az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorait ábrázoló vonalak.

1. ábra: 10 000 lakosra jutó hallgatók száma



Egy egyszerű statisztikai mutató még jobban megvilágítja és számszerűsíthetővé teszi ezeket az eredményeket. Az alábbi táblázat a grafikon idősorai közti kétváltozós korrelációt mutatja be. Meg kell jegyeznünk, hogy nem csak az összes lehetséges kereszt-korreláció tekinthető szignifikánsnak a maga 99 százalékos valószínűségével, hanem a korrelációs koefficiensek is meghaladják a 0,9-et, ami rendkívül magas a Pearson érték szerint, amelyben a 0,7 feletti korreláció már erős összefüggésre utal. A csoportból némileg kilóg Bulgária, de az értékek még itt is 0,8 és 0,9 közöttiek.

A grafikonon azonban láthatjuk, hogy ez azzal függ össze, hogy Bulgáriában korábban, már a 70-es évek közepén bekövetkezett a hallgatói létszám recessziója, s hamarabb, a 80-as évek közepén indult meg az expanzió. A Bulgária és a többi ország közti időeltolódás magyarázza az alacsonyabb, de még így is magas korrelációs koefficienset. Ha az időeltolódást (ámbr hibásan) korrigáljuk, és bekalkulálunk néhány – egyébként nem létező – stagnáló évet, a korrelációs koefficiens ebben az esetben is 0,9 fölé emelkedik.

Az alábbi mutatók némelyike meglepően magas. Elég megemlíteni, hogy 10.000 magyar, illetve román lakosra jutó beiratkozók idősoros adatainak korrelációja 0,988, ami a két ország közti már-már determinált összefüggésre mutat. Az összefüggés majdnem ilyen magas a Cseh Köztársaság és Csehszlovákia között (0,992).

1. táblázat: Tízezer lakosra jutó hallgatók száma, 1950–2000. Korrelációs mátrix^a

	Bulgária	Cseh-szlovákia	Cseh Köztársaság	Szlovák Köztársaság	Magyarország	Lengyelország	Románia
Bulgária	1	,854	,863	,794	,908	,864	,901
Csehszlovákia	,854	1	,992	,975	,912	,877	,908
Cseh Köztársaság	,863	,992	1	,944	,924	,890	,927
Szlovák Köztársaság	,794	,975	,944	1	,891	,904	,905
Magyarország	,908	,912	,924	,891	1	,979	,988
Lengyelország	,864	,877	,890	,904	,979	1	,980
Románia	,901	,908	,927	,905	,988	,980	1

^a A korrelációk az 0,01 szinten tekinthetők szignifikánsnak.

A két különböző időszak korrelációit vizsgálva azt találjuk, hogy a koefficiensek jobbra egyformák az 1950–1990 és az 1990–2000 időszakban. Bulgária megint csak kicsit kilóg a sorból, mert az utolsó évekre vonatkozó adataink szerint a beíratottak száma csökkent. E megjegyzésekkel a fenti adatok bizonyítják elemzésünk kiinduló pontját, nevezetesen, hogy Közép-Kelet-Európa felsőoktatási rendszerei hasonlóan fejlődtek még az 1990-es rendszerváltás után is. Semmiképp nem gondoljuk, hogy ez meglepő, de egy pillantás a hasonlóságokat okozó mechanizmusokra magyarázatot adhat a felsőoktatási rendszerek és koordinációs mechanizmusaik globális összefüggéseire.

A fenti adatok statisztikai korrelációja nem bizonyítja szükségszerűen a régió szervezeteinek homogeneitását. Azonban más empirikus bizonyítékok is alátámasztják azt a hipotézist, hogy a szervezeti mezők diverzitása a régió országaiban alacsony. És utoljára, de nem legutolsó sorban, a közép-kelet-európai régió felsőoktatási szektoraiban zajló diskurzusok is meglepően hasonlóak.

Izomorfizmus

Az utánzást Tarde imitációs törvénye (1890) óta a társadalmi struktúra alapjának tekintik. Az izomorfizmus és formáinak mai értelmezése azonban a társadalom-elemzés neoinstitucionalista keretén alapszik. A szervezetszociológia neoinstitucionalista iskolája az alapfogalmakat definiáló institucionalisták mintegy 30 évvel ezelőtti eredményeire épül, amelyeket John Meyer és kollégái úgy fejlesztettek tovább, hogy átfogják a társadalmi intézmények globális fejlődését és globális szinkroniáját. Vessünk csak egy gyors pillantást visszafelé. Veblen klasszikus definíciója szerint az intézmények „a lefektetett gondolkodási szokások, amelyek közösek az emberiség túlnyomó többségében” (*Kariithi 2001*). Hamilton szűkebb definíciója szerint egy intézmény „valamilyen uralkodó vagy tartós gondolkodási vagy cselekvési mód, amely beágyazódott egy csoport szokásaiba vagy egy nép hagyományába” (*Kariithi 2001*). A neoinstitucionalista iskola ugyanígy fogja fel az intézményeket, és az intézmények elsődleges szerepét abban látja, hogy azok struktúrát biztosítanak a napi tevékenységekhez és csökkentik a bizonytalanságot. Tanulmányunk a neoinstitucionalizmus-

nak arra a többé-kevésbé elkülöníthető ágának eredményeire támaszkodik, amelyet szervezeti institucionalizmusnak szokás nevezni (*Kariithi 2001*).

Meyer, Di Maggio, Ramirez, Powell, Scott és mások tanulmányaikban többek között azokkal a kérdésekkel foglalkoznak, hogyan működnek a szervezetek környezetükben, hogyan alakítják ki a rituálékat és hogyan racionalizálják tevékenységeiket, és szervezeti mezőjük érettebbé válásával miért lesznek egymáshoz egyre hasonlóbba. Rengeteg tanulmány foglalkozik a felsőoktatási szervezetekkel és – hogy Ramirez és Meyer tanulmányának címét idézzük – a „világ modellek és a nemzeti történelmi örökség” közötti pozíciójukkal.

A szervezi izomorfizmus fogalma *Hawley* humánökológiájáig (1968) vezethető vissza. *Hawley* szerint az izomorfizmus „egy kényszerfolyamat, amely arra szorítja a népesség egyik egységét, hogy hasonlatossá váljék más olyan egységekhez, amelyek ugyanazon környezeti feltételek mellett léteznek”. *Di Maggio és Powel* (1991) úttörő tanulmányában újra úgy látja, hogy a szervezeti izomorfizmus magyarázza a számos szervezeti mezőben érzékelhető homogeneitást. *Di Maggio és Powel* az izomorfizmus három alapvető formáját különbözteti meg.

– „A kényszer-izomorfizmus, amely a politikai befolyásból és a legitimitási problémából fakad” (*Di Maggio & Powel 1991*). Ebben az esetben az izomorfizmust főként külső szereplők kényszerítik rá a szervezetre. Oktatási ügyekben egyértelműen az állam a legjelentősebb kényszerítő tényező. Noha a nemzetközi szervezetek jelentősége egyre nőtt az elmúlt években, tevékenységükre még most is a nemzeti hatóságok kényszerítő ereje nyomja rá bélyegét. A kényszer *Di Maggio és Powel* által vizsgált módja nem feltétlenül formális nyomás, hiszen az informális módok is fontosak, amikor azoknak a modelleknek, amelyeket egy másikra éppen rákényszerítenek, legitimitást kell nyerniük egy bizonyos szervezeti mezőben.

– „A bizonytalanságra adott standard reakció eredményeként megvalósuló mimitikus izomorfizmus” (*Di Maggio & Powel 1991*) a sikeres modellek működésének nem kényszer hatására történő lemásolása.

– „A professzionalizációval társított normatív izomorfizmus” (*Di Maggio & Powel 1991*) a nem kényszer-izomorfizmus olyan formája, amelyben az intézmények azért válnak izomorffá, mert közősek a normák, amelyek szerint az intézmények szakemberei szocializálódnak vagy mert a normák létrejöttét éppen azok a szakmai hálózatok segítik elő, amelyeknek részei. Az egyetemek egymáshoz hasonlóvá válnak, mert az oktatók és igazgatást végzők ugyanazon vagy hasonló normák szerint szocializálódnak.

Az izomorfizmus teoretikus értelmezésének még egy fontos forrását találhatjuk *Meyer* dolgozatában (1994). A racionalizált környezetek elemzésében *Meyer* leírja azt a mechanizmust, hogyan működik az imitáció „a szervezeti rendszerek struktúrájában és strukturálásában”. Ez a mechanizmus hasznosnak fog bizonyulni a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek vizsgálatában is. *Meyer* szerint az imitáció folyamatát az érintett szakemberek és tanácsadók mozdítják elő, és lényegében a következő lépésekből áll.

– Megállapítják, melyik sikeres modell hasonlít eléggé az adott szervezethez ahhoz, hogy az képes legyen a modellt utánozni. Ilyen modellt több helyen is lehet találni, az egyik a „világszerte létező érdemi szervezetek” (Meyer 1994).

– „Izolálják és definiálják a modell tulajdonságait” (Meyer 1994). Az interpretációs tevékenység tulajdonképpen azt a képet produkálja, ahogyan a modellt átvevők a modell képét érzékelik.

– „Megteremtik az adott másolandó, a modell kulcsfontosságú, érdemi elemeinek elméleti hátterét” (Meyer 1994). Az okozati összefüggések e felépítése meghatározza azokat a tulajdonságokat, amelyekről a modell sikeressége függ.

Meyer tovább lép és Di Maggio és Powell nyomdokain haladva úgy határozza meg a tudás-rendszert, mint a racionalizáló környezet fontos részét. A szakértők és tanácsadók az izomorfizmus előmozdításának fontos tényezői az egész szervezeti mezőben. Fel kell ismerni, hogy szerepük kulcsfontosságú a közép-kelet-európai felsőoktatás fejlődésében is.

Jelen tanulmány harmadik elméleti forrása Ramirez és Meyer (2002) arról szóló cikke, hogyan formálja a világmodellek és a nemzeti történelmi örökségek közti versengés az oktatási intézményeket. A cikk a szerzők egyéb tanulmányainak folytatása, amelyekben bemutatják, hogy a „beiratkozók aránya és a tantervi struktúrák világszerte ugyanabba az irányba mozdulnak el, amitől az oktatás egyre inkább standardizálódik” (Ramirez, Meyer, 2002). Hogy miért erősödik a homogenitás a globális oktatási mezőben, és miért van kialakulóban egy oktatási világrend, az a szerzők szerint a standardizálás irányába ható nyomás három dimenziójával van kapcsolatban:

1) Még ha a társadalmak különböznek is a világban, magát mindegyik nemzetállamként látja. A nemzetállam az oktatásnak homogén szerepet szán és általánosítja a tudományos haladás és igazság mítoszát mint az oktatás célját.

2) A tudományok erősödő standardizálása nyomán a szaktekintély globális érvényűvé válik és az egyes diszciplínák tudásalapjai közt nemzetközi kapcsolatok jönnek létre, továbbá az oktatás sikerességét is nemzetközi standardok szerint ítélik meg.

3) A konformizmus nyomása is az igazságosság és haladás világmodelljeiből fejlődik ki. A homogeneitás egyik eleme a kötelező érvényű nyomás, hogy az egyetemek „modern tanterveket” állítsanak össze, modern tanítási módszereket alkalmazzanak naprakész oktatási ideológiák alapján. A nemzeti oktatási rendszerek gyakorlatilag nem hagyhatják figyelmen kívül a globális oktatási értékrendet.

Ramirez egy másik nemrégiben megjelent cikkében világosan kifejti, hogy oktatási ügyi összehasonlító munkásságának általános eredménye, hogy a „nemzetállamok, amelyek rendkívül különbözőek gazdaságuk, demográfiai adottságaik, államformájuk, vallásuk és egyéb endogén jellemzőik tekintetében, egyre inkább egyazon transznacionális dob ütemére masíroznak, és oktatásuk is egyre jobban hasonlít egymásra” (Ramirez 2002). Ramirez arra lyukad ki, hogy a homogenizáló dinamikák az egész világon megtalálhatóak, amit egyébként a mi esettanulmányaink anyaga is alátámaszt.

Nincsen abban semmi új, hogy az egyetemet szervezetnek tekintjük (*Pellert 1999*), és tanulmányozására a szervezetszociológia eszközeit használjuk. Az oktatás fejlődése, és kiváltképp a bővülése, mint ahogy láttuk, az elemzés egyik olyan területe, amely a neoinstitucionalista iskola legprominensebb gyakorlati szakembereinek – mint például Meyer, Ramirez, Riddle és még mások – érdeklődését is felkeltette. Tulajdonképpen nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási szektor, a maga rituáléival és mítoszaival, jó példája a neoinstitucionalista szerveződésnek.

Meg kell említenünk, hogy az izomorfizmus fogalmát már korábban is használták a felsőoktatás-kutatás keretében. *Daniel Levi (1999)* a magán-felsőoktatási intézményekről szóló tanulmánya a rendszerváltó országok új magánintézményei és a régebbi államiak közti hasonlóságokat elemzi, és arra a megállapításra jut, hogy az izomorfizmus minden formája jelen van a felsőoktatási szervezeti mező kontextusában. Levi tanulmányában, amelyben egyébként elemzi a magyar magán-felsőoktatási szektort is, kifejti, hogy az új intézmények megalakulása eredményeképpen alacsony diverzitás jött létre.

Térjünk vissza eredeti témánkhoz, a közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorainak párhuzamos fejlődéséhez. Ha 1948 és 1990 között a hasonlóságok bizonyos koordinációnak voltak köszönhetőek, amelyek közös politikai keretet kényszerítettek az egyes országokra, beleértve a közös célokat és módszereket, és mint ilyen főként a kényszer-izomorfizmus egy formájának kell tekintenünk, amelynek azonban fontos normatív elemei is voltak, az 1990 után folytatódó párhuzamos fejlődés már bonyolultabb helyzet, amelyben az izomorfizmus más formái is uralkodó szerepet játszanak.

A kényszer-izomorfizmus természetesen nem tűnt el a közép-kelet-európai felsőoktatás nemzetközi kapcsolatrendszeréből. Az izomorfizmus törvények, szabályok és egyéb formalizált módszerek útján történő kikényszerítése még most is lényeges eleme eme intézmények fejlődésének. S talán még inkább az elmúlt négy-öt évben, amióta a közös Európai Felsőoktatás Térség kialakítása szükségessé tett egyfajta pán-európai törvényhozást és az európai államigazgatás formalizálását, aminek révén az oktatás eredményei és az oktatás gyakorlata összehasonlíthatóak lesznek, továbbá elősegíti a hallgatók mobilitását. Ha Európának össze kell kovácsolódnia, az egyetemek közti együttműködés fontos szerepet játszhat a kontinens közös értékrendjének kialakításában. Ramirez felhívja a figyelmet, hogy a bolognai folyamat a legújabb formája annak, hogy a „transznacionális dobszó” diktálja az európai felsőoktatás ritmusát (*Ramirez 2002*). De a kényszer-izomorfizmus ebben az esetben deklarálta a normatív izomorfizmus célját szolgálta: ahogy Haug kijelentette, a bolognai folyamat során megvalósítandó intézkedésekkel többek között a „a konvergencia folytatásának perspektíváját” kívánják szem előtt tartani (*Haug 1999*). Az új rendszer közös európai normatív keretet fog adni, aminek révén megvalósulhat egy olyan fajta konvergencia, amely a közös szakmai értékekre és a nemzetközi tudományos referencia-bázisokra épül.

Meg kell jegyeznünk, az izomorfizmus kényszer-elemeinek semmi köze a közép-kelet-európai felsőoktatási szektorok jogi hátteréhez. Történelmileg eme országok

mindegyike az 1990-es a politikai rendszerváltás után kezdte megalkotni saját oktatási törvényét. Az összes itt vizsgált ország 1995-ig megalkotta új oktatási törvényét, s ezek nagyon is különböztek egymástól (Szlovákia, 1990; Lengyelország, 1990; Magyarország, 1993; Bulgária, 1995; Románia, 1995). Ám a gyakorlat már a törvények végrehajtása előtt, sőt alatt is egyre közelebb hozta a rendszereket egymáshoz.

Az 1990-es években a régióban az izomorfizmus fő mechanizmusa határozottan mimetikus izomorfizmus volt. Ahogy egy régióbeli kutató megfogalmazta: „a felsőoktatási intézmények (...) megpróbálják elérni, hogy kompatibilisebbek legyenek (...) a fejlett demokráciák felsőoktatási intézményeivel” (*Hrabinska 1998*). Az intézmények megpróbálták lemásolni a közös külső modellt, és mivel az induláskor igen hasonló struktúrájuk volt, továbbra is hasonlóak maradtak.

Di Maggio és Powell megemlítik azt az esetet, hogy a második világháború utáni időszakban a japán reformerek a nyugati modelleket akarták lemásolni, valamint azt, hogy század végén a nyugati menedzserek akarták lemásolni a japán modelleket. Mindkét helyzetben az izomorfizmus forrása – a valódi „modell” – pusztán az elérni szándékozott modell percepciójának bizonyult (*Di Maggio & Powell 1991*). A közép-kelet-európai felsőoktatás esetében a modell egy nem létező rendszer percepciója volt.

Az „európai felsőoktatási modell” létének mítosza sok közép-kelet-európai országban kialakult. Ha az ottani reformok célja az volt, hogy a rendszerek megközelítsék a fejlett demokráciákat, léteznie kellett valamilyen megcélzott rendszernek. És mivel az adott időszakban minden szervezeti reform az európai modell megvalósítását célozta meg, miért ne történt volna így a felsőoktatásban is. Nem csak a külső csoport homogenitásának illúziója, hanem az is, hogy a közép-kelet-európai felsőoktatási szektoroknak ki kellett jelölniük átalakításuk irányát és céljait, olyan konstrukciókat hívott életre, amelyeket leginkább egy magyar alapítvány elnevezésével lehet illusztrálni: „Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alapítvány (FEFA)”. Még ha akkoriban az európai felsőoktatás mint olyan nem létezett is, az irányába tett lépések nagyon hasonlóak voltak a régió minden országában, sőt még összhangban is voltak a néhány év múlva megteremtendő Európai Felsőoktatás Térséggel. Még azt is mondhatjuk, hogy egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási rendszere megelőlegezte szocializációját egy olyan modellhez, amely akkor még nem is létezett! Még egy évtizeddel később, a Sorbonne-i Nyilatkozat után is különböztek az Európai Unió felsőoktatási rendszerei, és egy bizonyos kompatibilitásra való törekvés még nem jelent homogenizálást (*Haug 1999*). A felsőoktatás európai modellje – amelyre a régió számos politikusa, sőt egyetemi embere utalt az 1990-es években – nem létezett, sőt senki nem is akarta létrehozni. Di Maggio és Powell azt is megjegyzi, hogy a szervezeti struktúrákban megfigyelhető innovációk fő forrása a félreértelmezett izomorfizmus. Gyakran történik az, hogy az intézmények világos szándék nélkül alkalmaznak innovációt, de még inkább, hogy megpróbálnak valamilyen sikeres modellt lemásolni, csak hogy az nem egy valóságos modell, hanem egy olyan valami, amit az átvevő intézmények maguknak elképzelnek.

Az izomorfizmus harmadik formája a normatív izomorfizmus. Mint láttuk, ez azon a jelenségen alapszik, hogy a közös normákkal és értékekkel bíró egyének hasonló szervezeti formákat fognak kialakítani, vagy hasonló módon változtatják meg szervezeteiket. A közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek esetében az az elterjedt nézet, hogy a humboldti egyetemi ideál felélése a legfőbb változás a felsőoktatás rendszer normatív keretében.

A normativitás e változását úgy értelmezzük, hogy a felsőoktatási rendszer áttért az eredmény orientált értékrendről a folyamat orientált értékrendre. Míg a kommunista felsőoktatás legfőképpen szakemberképzést nyújtó rendszer volt, amelynek deklarált szándéka az volt, hogy a gazdaság számára diplomásokat képezzen ki, 1990 után minden közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerben egy olyan új normatív környezetet hoztak létre, amelynek fókuszában az egyetemen belüli tanulmányi teljesítmény áll. Azzal párhuzamosan, hogy a döntéshozatal a felsőoktatási rendszer kormányzati koordinációjától az egyetemekhez került, a felsőoktatási intézmények szemléletét az egyetemi oktatók értékei határozzák meg, s nem az intézmények társadalmi beágyazottsága által determinált külső értékrendek.

Megpróbáljuk felsorolni azokat a fejleményeket, amelyek a közép-kelet-európai országokban a kvázi-mimézis folyamatát jellemzik. Az alábbi lista nem teljes körű.

- A felsőoktatási rendszer tömegesedése.
- A felsőoktatási intézmények autonómiájának növekedése.
- A felsőoktatási rendszer szakképzési (politechnikai) jellegének megszűnése.
- A tantervi szerkezet megváltoztatása, több választható kurzus.
- A magán-felsőoktatás megjelenése.
- Az akkreditációs és értékelési rendszerek bevezetése.
- Puffer szervezetek megjelenése.
- A finanszírozási struktúrák racionalizálása.
- A fokozatok lineáris modelljének kifejlesztése.

Eme izomorf fejleményeket számos tényező határozza meg. A reformok hasonló kiindulási pontja az 1990-es években, a közös környezet, valamint a rendszerek alulfinanszírozottsága ugyanúgy jellemzi az egész régiót, mint a külső tanácsadók és a nemzetközi szervezetek befolyása.

Konfliktus és kreativitás

Az izomorfizmus neoinstitucionalista megközelítésének egyik fő problémája, hogy e szemlélet szerint a világ tökéletesen funkcionalista, amelyben a determinizmus uralkodik és a globális társadalmi intézmények majdhogynem mágikus úton érvényesülnek. Ha alaposabban megvizsgáljuk, hogyan változik a felsőoktatás és hogyan alakulnak a reformok régióinkban, a vizsgált időszak tanúságai azt bizonyítják, hogy a konfliktus mindig is ott leselkedett a már említett fejlemények hátterében és gyakran be is tört a nyilvánosság szférájába. Nagyon egyértelműen azonosítható hatalmi csoportok és egyének vívták meg a korszak főbb kérdéseivel összefüggő kisebb-nagyobb ideológiai csatákat.

A közép-kelet-európai felsőoktatásban zajló hatalmi játszma szereplői ugyanazok voltak, akik mindenhol és mindig. Sőt, azt is mondhatnánk, hogy az 1990-es társadalmi és politikai forradalmak tették lehetővé e szereplőknek, hogy ezeket az univerzális szerepeket eljátszhassák. Mindegyik vizsgált országban jelentősebbé vált az egyetemi oktatók szerepe a felsőoktatási szektor operatív irányításában, elsősorban a demokratizálódási folyamatnak köszönhetően. Ha pedig közelebről szemügyre vesszük az 1990 utáni időszak új politikai elitjét, azt találjuk, hogy sok fontos politikai pozíciót az egész térségben egyetemi emberek foglaltak el. Sok egyetemi ember a politikailag feddhetetlen akadémiai világ társadalmi presztízsét politikai hatalomra váltotta, s a mai közép-kelet-európai politikai elit számottevő része hajdan különféle egyetemi funkciókat töltött be.

Mindez nem akadályozta meg, hogy az alapvető politikai küzdelem a kormányzati irányítás és az egyetemi oligarchia között folyjék. Meg kell említenünk, hogy ez tulajdonképpen reprodukálja a „huszadik század második felének két nagy racionalizálóját”: az államot és a szakmákat, ahogy Di Maggio és Powell fogalmazta meg. A hallgatóknak, a szülőknek és egyéb érintetteknek édeskeves befolyása van a felsőoktatási rendszerekre Közép-Kelet-Európában, ami alapvetően a kontinentális Európa felsőoktatási modelljét követi.

A reformokat illetően a 20. század utolsó évtizedében a közép-kelet-európai felsőoktatás igen vegyes képet mutat. Kevés mindent átfogó reform projekt létezett ezekben az országokban, és ha léteztek is, mint például Magyarországon, akkor sem lehetett őket teljes mértékben megvalósítani. Az egymást váltó kormányok nagyjából hasonló célokat tűztek ki, de mind eltérő módszereket és még eltérőbb stratégiákat részesítettek előnyben. A kormányzati szintű felsőoktatás-politika bátortalan volt, és ha a kormány tett is néhány elszánt lépést, később visszacsinálta. E vegyes kép kialakulásának egyik oka az egész régióban egy és ugyanaz, s a felsőoktatási intézmények friss intézményi autonómiájával függ össze. Az autonómia problémája vörös fonalként húzódik az oktatásügyi vitákban, számtalan konfliktust okozva az autonómiára törekvő intézmények és a kormányzat között. Mindent összevetve, a felsőoktatás-politikát az évtizedben a centralizmus, autonómia, reform irányítás alkotta háromszög jelölte ki.

Számos kutató vizsgálta már a centralizmus-autonómia tengely mentén található konfliktusokat. Azt a tényt érdemes megemlítenünk, hogy noha régió-szerte egyetlen politikus nem érvelt a centralizmus mellett, mégis szinte mindegyik 1992 utáni oktatásügyi minisztert centralizmussal (vagy kriptocentralizmussal) vádoltak. Jóllehet e vádak nem mindig támasztották alá tények, és sokszor az autonómia és a rendszer megreformálásának szándéka között feszülő konfliktus termékei voltak, nem szabad alábecsülnünk a centralizmus fél évszázados kommunista hagyományának hatását. A mentális rövidzáratok és centralista beidegződések nem annyira a miniszteri kabinetek sajátja, mint inkább az oktatásügyi minisztériumok csak lassan változó bürokráciájáé. Természetesen látnunk kell a különbségeket a visegrádi országok és Románia, valamint Bulgária között. Az általános problematika azonban ugyanaz volt az egész régióban.

A közép-kelet-európai országokban az autonóm intézmények operatív irányításának nem volt meg a kultúrája. És ha egyik-másik országnak volt is valamiféle tapasztalata ilyen téren a kommunizmust megelőzően, az ötvenéves tervutasításos irányítás azt kitörölte. Igazi pánikot okozott a minisztériumi bürokráciákban, mikor az 1990-es évek elején az egyetemek elkezdtek autonóm módon fellépni. Főként Bulgáriában és Romániában a tipikusan paternalista, a balkáni társadalomra épülő politikai és igazgatási réteg csak nehezen tudta elfogadni az új döntéshozatali mintákat. Nem csak az volt a baj, hogy elveszítették privilégiumaikat, hanem még inkább az, hogy nem bíztak a „láthatatlan kézben”, amely valamiféle rendet teremt a decentralizált döntéshozatali struktúrákban. Az oktatásügyi minisztériumok adminisztratív struktúrája gyakran nem nagyon bízott a saját miniszterében. Több oktatásügyi miniszter panaszkodott arról, hogy beosztottjai késedelmesen végzik dolgukat, fennakadások vannak, sőt olykor nem sikerül végrehajtani a döntéseket, mert az adminisztratív struktúrák lassúak vagy nem működnek együtt. Ezenkívül egy sor centralista intézkedést a nemzeti szintű költségvetési és finanszírozási politika hozott meg (például a Valuta Bizottság felállítása Bulgáriában 1997-ben).

A „centralizmus-autonómia” tengely másik felén álltak az egyetemi tanárok és – a legláthatóbb pozíciókban – az akadémiai oligarchia, hogy a már klasszikussá vált terminust használjuk (*Clark 1983*). A felsőoktatási intézmények autonómiájának kérdése olyan gyakran került a tömegmédiá homlokterébe az átmenet első éveiben, hogy már az képviselte az összes autonómia- és decentralizálási politikát a 90-es évek elején.

A közép-kelet-európai társadalom olyan több évtizedes korszakot tudhatott maga mögött, amikor a különféle totalitárius rendszerek a centralizmust olyan végletekig vitték, hogy még a magánszféra korlátait is áttörték. Egyes kommunista kormányok feljogosítva érezték magukat, hogy döntsenek, hány gyerek lehet egy családban, hol lakhatnak bizonyos emberek és mi lehet a vallásuk. E kontextusban valószínűleg a felsőoktatási intézményeken volt a legkönnyebb kipróbálni, hogy lehet az intézményeket autonómmá tenni, és hogy mennyire képes a közép-kelet-európai társadalom és közigazgatás megújulni.

A fenti kérdések figyelembevételével az oktatási minisztereknek fontos volt, hogy valamilyen módon megreformálják az autonóm intézmények rendszerét. Egyes oktatásügyi miniszterek már az évtized első felében (Románia 1992-ben, Szlovákia 1994-ben és Bulgária 1995-ben) arról panaszkodtak, hogy a felsőoktatási intézmények elveszítették érdeklődésüket a változás iránt és lehetetlenség őket szervezeti autonómiájuk feltételei mellett megreformálni. Így a reform későbbi periódusait gyakran az intézményi autonómia csorbításaként értékelték.

Térjünk vissza az előző részben felvázolt fogalmi kerethez. Úgy tűnik, az átmeneti időszakban, amikor az új normáknak ki kell alakulniuk, egy hajszál választja el a kényszerű és a normatív autonómiát. A reformfolyamatban ugyanilyen kevés választja el a többé-kevésbé centralizált rendszerirányítást és az autonóm intézmények operatív vezetését. A rendet, az összehasonlíthatóságot, sőt még a hasonlóságot megteremtő szabályok is lehetnek akár kényszerítő, akár normatív jellegűek, s egyes

egyetemi emberek mindkét típust beavatkozásnak, s saját döntéshozatali autonómiájuk csökkentésének tekintik. Minden azon múlik, milyen szinten internacionalizálódtak a normák, amelyeken e szabályok alapulnak.

Záró megjegyzések

Miután oly sok bizonyítékot sorakoztattunk fel a rendszer homogén volta mellett, igen csak meghökkentő, hogy némi eltérés mégis csak mutatkozik, és sokkal ígéretesebb kutatási tárgynak tűnik e különbségek, semmint a hasonlóságok elemzése. Be kell látnunk, hogy a közép-kelet-európai országok kulturálisan és gazdaságilag jelentősen különböznek, s a legfőbb választóvonal a visegrádi csoport és a balkáni országok között húzódik. E különbségek, amelyek nem csak vallási, hanem egyéb kulturális és történelmi tényezőkhöz is kapcsolódnak, nyilvánvalóak és kihatnak az országok politikai rendszerére. Mint a dolgozatban kifejtettük, az összes szervezeti mező közül talán a felsőoktatási rendszerek a leghasonlóbbak a régióban.

ROBERT D. REISZ

(fordította Hegedüs Judit)

IRODALOM

- DI MAGGIO, P. J. & POWELL, W. W. (1991) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: P. J. DI MAGGIO & W. W. POWELL (eds) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chacago, London: University of Chicago Press.
- HALASZ, GABOR (1991) Hungary. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.
- HAUG, GUY (1999) Main Trends and Issues in Higher Education Structures in Europe. In: G. HAUG & J. KIRSTEIN (eds) *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Confederation of European Unions Rectors' Conference and the Association of European Universities (CRE).
- HAWLEY, A. H. (1968) Human Ecology. In: D. E. SILLS (ed) *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York, Macmillan.
- HRABINSKA, M. (1998) The Progress of Education and Higher Education Reform in Slovakia. In: E. LEITNER (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- HRUBOS, ILDIKO (2002) Transformation of the Hungarian Higher Education System in the 1990s. *Civic Education Project (CEP) Discussion Series*, Vol. 1–2.
- KARIITHI, N. K. (2001) New Institutionalism. In: J. Michie (ed) *Readers Guide to the Social Sciences*. London: Fitzroy Dearborn Publishers.
- KOTASEK, J. (1991) Czechoslovakia. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.
- KOZMA, TAMAS (1998) New Challanges of Tertiary Education in East-Central Europe: The Case of Hungary. In: E. LEITNER (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- KWIEK, MAREK (2003) Transformationen und Anpassungen im polnischen Hochschulwesen. *Journal für Wissenschaft und Bildung*, No. 1.
- LEVY, DANIEL C. (1999) When Private Higher Education Does Not Bring Organizational Diversity: Argentina, China and Hungary. In: P. G. ALTBACH (ed) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Center for International Higher Education. School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, Greenwood Publishing Co.
- MEYER, J. W. (1994) Rationalized Environments. In: W. R. SCOTT & J. W. MEYER (eds) *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. London. Sage Publications.

- PELLERT, A. (1999) *Die Universität als Organisation. Die Kunst Experten zu managen*. Wien, Böhlau.
- POPOV, N. B. (1998) Higher Education Reform in Bulgaria. In: E. LEITNER (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- POPOV, Ni. B. (1998) A Review of the System of Higher Education in Bulgaria. In: *Civic Education Project (CEP) Discussion Series*, Vol. 1–4.
- RAMIREZ, F. (2002) Eyes Wided Shut: University, State and Society. Keynote paper presented at the Conference on Globalization: University under Siege, University of Frankfurt.
- RAMIREZ, F. & MEYER, J. W. (2002) National Curricula: World Models and National Historical Legacies. Paper presented at the Comparative Sociology Workshop at Stanford. Stanford University.
- REISZ, ROBERT D. (2003) *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*. HoF Arbeitsberichte 1. 03. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- SADLAK, J. (1991a) Poland. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.
- SADLAK, J. (1991b) Romania. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.

