

# FELSOOKTATASI REFORMOK

---

## AZ EURÓPAI FELSOOKTATASI REFORMOK FOBB KERDESEI\*

EGY FELSOOKTATAS-KUTATO VELEMENYE

**A**FELSOOKTATAS FO TRENDJEIVEL ES A FELSOOKTATASI reformokkal foglalkozó kutatások manapság a felsőoktatási reformok három kérdéskörét boncolgatják. E kérdések mindegyikét altémákra oszthatjuk.

Az első, hogy a szisztematikus tudás iránti igény növekedésével és a felsőoktatás folyamatos bővülésével megváltozott a felsőoktatás struktúrája és tartalma. E kérdés taglalásakor gyakran hivatkoznak a „tudás alapú társadalomra”. Arra a kérdésre szeretnének választ kapni, milyen lesz a felsőoktatás kvantitatív fejlődése, hogyan változnak az intézményi minták és a programok mintái, valamint hogyan fognak megoszlan a tudás és az oktatás eredményei a népesség körében. Azt a kérdést is felteszük, milyen messze, illetve milyen közel kell, hogy álljanak az egyetemek a gyakorlathoz egy olyan korban, amikor a szisztematikus tudás az élet minden területén egyre nagyobb jelentőségre tesz szert.

A második témakör, a felsőoktatás operatív irányítása és igazgatása. Az olyan kifejezések, mint „távrolról irányítás”, „érdekelte társadalom”, „menedzseri” vagy „vállalkozói egyetem”, azt jelzik, hogy a felsőoktatásban a hatalmat, a döntéshozatalt és napi igazgatási feladatokat egy kialakulóban lévő újfajta logika szerint gyakorolják. Ezzel szemben, az „értékelés” vagy „minőségbiztosítás” arra utalnak, hogy a „reflexivitás” felé mozdultunk el; ám azt, hogy szándékaink és tevékenységünk hatásainak állandó elemzése megfelelő szerepet kaphasson, megakadályozza az önreflexióra épülő tökéletesítés és az egyetemi munka feletti ellenőrzés között húzóódó feszültség.

A harmadik kérdéskört az „internacionalizáció” és a „globalizáció” szavak fémjelzik. A növekvő nemzetközi mobilitás és együttműködés aktuális programpontok a világban; kérdésünk, hogyan fogja ez megváltoztatni a felsőoktatást. Manapság azt szokás feltételezni, hogy a felsőoktatás gyorsan át fog alakulni a „globalizálódó világban” (*Enders & Fulton 2002*), azaz azon körülmények hatására, hogy a felsőoktatást egyre kevésbé befolyásolják az egyes országokban uralkodó körülmények, s egyre nő az olyan felsőoktatási intézmények iránti igény, amelyek a „világtérképen”

---

\* A cikk bővebb változata megjelent: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, ed. (2003) *The End of Postwar Higher Education and the Perspective of Japanese Higher Education*. Hiroshim: RIHE, pp. 1–30.

helyezkednek el, és a feladatuk mindinkább az, hogy az emberiséget közösen érintő problémákkal foglalkozzanak.

A felsőoktatás helyzetének szintetizáló vizsgálatára irányuló tevékenység során – akár egy adott országon belül, akár világszerte zajlik – nem csak a felsőoktatási rendszer helyzetét kell figyelembe vennünk, hanem egy sor kérdésre is választ kell keresnünk a felsőoktatás kutatásával kapcsolatban. Például, társadalmi konstruktivista felfogásban feltehetjük magunknak a kérdést: mi, felsőoktatási kutatók, vajon másként látjuk a felsőoktatást, mint mások, mert a valóságot szisztematikusabb szemszögből vizsgáljuk?

Azt a kérdést is feltesszük, milyen kihívásokkal kell szembenéznünk a kutatóknak a felsőoktatási rendszer fejlődésével kapcsolatban: muszáj választanunk bizonyos kutatási prioritások között a megfigyelt problémák és a reformviták és reformtörekvések következtében? Végezetül, a felsőoktatásban tapasztalt problémák és a változások mindenfajta szisztematikus elemzése során azt is meg kell gondolnunk, hogyan járul hozzá elemzésünk a potenciális reformokhoz.

## A felsőoktatás-kutatás helyzete és funkciója

A felsőoktatás kutatása nem azonosítható valamilyen adott szakterülettel, hanem a vizsgált témával. Ennek következtében, először is, a kutatás eredménye a különféle szakterületek szempontjainak szintézisétől függ. Oktatás, pszichológia, szociológia, politikatudomány, közgazdaságtan, de az üzleti tudomány, jog, történelem és egyéb szakterületek is szerepet játszhatnak. A felsőoktatási kutatásnak meg kell vizsgálnia, mely szakterületek szempontjait és a szakterületek milyen kombinációját célszerű felhasználnia a valóság értelmezéséhez (*Clark 1984; Becher 1992; Teichler 1996; Altbach 2002*).

A felsőoktatás-kutatás sok témakört érint. Ezeket négy fő „tudás-szférába” sorolhatjuk (*Teichler 1996*):

- 1) a kvantitatív-strukturális szempontok (pl. hozzáférés és a felvételi rendszer, hallgatók beiratkozása, a felsőoktatási rendszer strukturái, végzetek foglalkoztatása);
- 2) a tudás és a szakterületek aspektusai (pl. diszciplinaritás vagy interdiszciplinaritás, a tudás kiterjedése és mélysége, tantervfejlesztés, a kutatás és tanítás közti kapcsolatok, hogyan alkalmazzák a végzetek tudásukat);
- 3) a tanítás, tanulás és a kutatás folyamatai, valamint e folyamatok résztvevői (pl. didaktika, tanácsadás, egyetemi pályák), és végül
- 4) a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos kérdések, szervezésük és operatív irányításuk (felsőoktatás tervezése, kapcsolatok a kormányhoz, finanszírozás, igazgatás és menedzsment stb.).

Eme tudás-szférák mindegyikéhez különféle szakterületek kapcsolódnak, s egyes szakterületek inkább érintik az egyik vagy másik szférát, mint a többit. Az olyan kutatási projektek, amelyek több szférát és több szakterületet ölelnek fel, általában összetettebbek és nagyobb igényűek.

Másfelől, a felsőoktatás-kutatás, a tipikus diszciplínákkal szemben, nem élvez akora védeltséget, hogy a kutatást pusztán az ismeretszerzés kedvéért végezhesse. Ha

életben akar maradni, akkor egyrészt teoretikusan és módszertanilag megalapozottnak kell lennie, hogy a tudományos körök elfogadják, másrészt gyakorlati relevanciával is bírnia kell, hogy a politikusok és a gyakorlati szakemberek elfogadják. Az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolatot, már ami a felsőoktatásról való ismereteket illeti, az integráció és a „munkamegosztás” jellemzik (*Teichler & Sadlak 2000; Schwarz & Teichler 2000*).

Meg kell jegyeznünk, hogy szoros kapcsolat áll fenn a felsőoktatás-kutatás és a felsőoktatás-politika és a gyakorlat között. A legtöbb konferencián a „szakértők” úgy beszélnek a felsőoktatásról, mintha nem volna szisztematikus különbség a kutatók és a gyakorlati emberek között. Sok felsőoktatási folyóirat egymás mellett közli a kutatások eredményeit összegző cikkeket és a gyakorlati szakemberek véleményét.

Egyes országokban, például az USA-ban, azonban, a felsőoktatással kapcsolatos ismeretanyag előállítás és terjesztése világosan elkülöníthető színtereken zajlik (*El-Khawas 2000*):

- tudományosan megalapozott felsőoktatás-kutatás, amely gyakran kapcsolódik oktatási irányzatokon alapuló felsőoktatási programokhoz,
- kormányokon, érdekcsoportokon vagy felsőoktatási ernyőszervezeteken belül, vagy ezekhez kapcsolódóan végzett felsőoktatás-politikai kutatás, és
- a gyakorlathoz kapcsolódó kutatás, ami gyakran az egyetemeken belül működő egységek, ún. „intézménykutatók” által az egyetem igazgatóságának felkérésére készített elemzés.

Európában csak kevés felsőoktatási program van és alig akad intézményen belüli kutatás. A legtöbb ismert, felsőoktatással foglalkozó kutatóintézet nem az oktatáshoz, hanem valamilyen más szakterülethez kapcsolódik, vagy multidiszciplináris alapokon működik. Továbbá Európában a kutatások gyakran makro-strukturális témákkal foglalkoznak. Ugyanakkor a kommunikáció és az együttműködés színtereinek hasonló szétválását látjuk, mint az Egyesült Államokban (*Frackmann 1997*).

A felsőoktatással foglalkozó egyes kutatók vagy intézetek pozíciója egy skálán helyezhető el, amely a tisztán akadémiaiától a tisztán szakértőig vagy résztvevőig terjed (*Teichler 2000*). Ismernünk kell mindkét végletet: mi a véleménye a tudományos kutatónak, aki esetenként a felsőoktatást kutatja, és mi a tanácsadónak vagy gyakorlati szakembernek, aki ismeri a területet, de csak elvétve alkalmaz szisztematikus tudást. És kutatásunknak akadémiai értelemben értékesnek, egyszersmind a gyakorlati emberek számára relevánsnak kell lennie.

## Expanzió, átalakítás és a tudás alapú társadalom

### *A felsőoktatási expanzió trendjei és különféle interpretációi*

A mintegy 30 évvel ezelőtti reformhullám idején szokás volt a „felsőoktatás tömegesedését” megnevezni a fő okként, amiért a felsőoktatás szerepét át kell gondolni, majd pedig meg kell reformálni. E vitában gyakran utaltak az amerikai felsőoktatási kutató, *Trow (1974)* modelljére, aki a felsőoktatást „elit”, „tömeges” és „univerzális” szakaszokra osztotta. Széles körben egyetértettek Trow ama nézetével, hogy ha a felvételi arányok 15 vagy több százalékra vagy annál magasabbra nőnek, ak-

kor a „tömeges” igényeket kell kielégíteni, ugyanakkor a felsőoktatásnak nem szabad lemondani arról a funkciójáról, hogy – az oktatási meritokráciának nevezhető gondolatrendszerben – a jövő tudományos „elitjét” és társadalmi „elitjét” képezze. Abban az időben az OECD tagállamokban, átlagban a megfelelő korcsoportnak mintegy 25 százaléka vett részt olyan felsőoktatási programban, amely legalább *bachelor* fokozatot adott, és további, körülbelül 10 százalék vett részt valamilyen más „középfok-utáni” (post-secondary) vagy terciér (tertiary) oktatásban. A definíciók és az adatgyűjtési rendszerek azonban országonként és időszakonként eltérőek, ezért a statisztikák nem tekinthetők pontosnak.

Röviddel ezután több országban a felsőoktatás bővülése kiegyensúlyozódott, vagy „stagnálni” kezdett (*OECD 1983*). A legtöbb gazdaságilag fejlett országban nem következett be az, amitől a hagyományos oktatás-pártiak féltek, nevezetesen, hogy az egyre növekvő számú egyetemet végzetek semmilyen munkát sem fognak találni, hanem inkább az a nézet vált elfogadottá, hogy a felsőoktatás bővülése meghaladta a társadalomban rendelkezésre álló kognitív képességeket igénylő munkamennyiséget, és a végzetek jelentős hányadának a „nem megfelelő foglalkoztatottság” vagy „alulfoglalkoztatottság” stb. problémájával kell szembenéznie (*Teichler 1999*).

Az *OECD (1998)* az 1990-es végén arra a következtetésre jutott, hogy az 1980-as évek közepe táján elindult a felsőoktatás „tömegesedésének” új trendje, amit a korabeli nemzetközi vitában alig ismertek fel. A „nem megfelelő” foglalkoztatottság rémképe akkor ködlött fel a munkáltatók, politikusok és szakértők előtt, amikor az 1980-as években észrevették, hogy a gazdaságilag sikeres országokban relatíve magas a felsőoktatásba beiratkozók aránya. Továbbá, az „új technológiák” terjedése paradigmátikusan megváltoztatta a nyilvános vitát. Az „információs társadalom”, „tudás alapú társadalom” vagy „tudás alapú gazdaság” terminusokat sűrűn használják az 1990-es évek óta, egyebek közt annak jelzésére, hogy a népesség nagy részének van szüksége viszonylag magas szintű szisztematikus kognitív kompetenciára. Ezenközben a gazdaságilag fejlett országokban a megfelelő korosztálynak átlagban mintegy 40 százaléka iratkozik be olyan felsőoktatási programokra, amelyek végén legalább bachelor fokozatot szerezhetnek, és sok további hallgató vesz részt másfajta terciér oktatási programokban (*OECD 2001*). Mindazonáltal a gazdaságilag fejlett országokban a fiatalok beiratkozási aránya eltérő, általában 1:3 arányban.

### *A tudás alapú társadalom kihívásai*

Ha megpróbáljuk feltárni, milyen feladatok várnak a felsőoktatásra a tudás alapú társadalom felé vezető úton, öt vitatémát különíthetünk el:

- a relevanciával szembeni növekvő elvárás,
- a diverzifikációs vita, vagy annak a kérdése, mi a fontos: minőség a csúcson, illetve minőség a kibővült felsőoktatás egész keresztmetszetében,
- a tanterv lényegi megváltoztatása: „szakmai kvalifikációk”, „kulcs-kvalifikáció” és „foglalkoztathatóság”,
- tanítás és tanulás a tömegesedő és kimerült oktatási rendszerben, és
- az élethosszig tartó tanulásról szóló vita.

Először is, a szakértők egyetértenek abban, hogy az átadandó ismeret legfőbb jellemzője, hogy egyre nagyobb a súlya a tudásnak, mivel az képezi a gazdaság és az élet számos szférájának alapját. Ez nyomást gyakorol a felsőoktatásra, hogy az lehetőleg hatékony legyen és hasznos tudást állítson elő (*Stehr 1994; Etszkowitz & Webster & Healey 1998*). Azok a területek kapják a legnagyobb támogatást, amelyek fontos technológiai és gazdasági haladással kecsegtetnek, és minden területre egyre nagyobb nyomás nehezedik, hogy azt tartsák szem előtt, milyen relevanciával bír az adott területen folyó tanítás és a kutatás.

Ez nem jelenti azt, hogy a felsőoktatás arra lenne kényszerítve, hogy elsősorban a tudással, mint eszközzel és annak alkalmazásával törődjön. Inkább, ahogy egyes szakértők vélik, egy újfajta tudás van terjedőben, amitől azt várjuk el, hogy felölelje az alkalmazást, a váratlan innovációt, a tudományos kutatás alapfogalmait, a kutatási eredmények relevanciájának felismerését, valamint a különböző szakismeretek együttes felhasználásán alapuló problémamegoldó készséget egyaránt (*Nowotny et al 2001*). Egyes tudósok azonban rámutatnak, hogy az egyetemeken nem szükségszerűen nyerne a tudás alapú társadalom kialakulásának folyamatából, sőt akár történelmük során még soha nem tapasztalt súlyos válságba is kerülhetnek. Elveszítik a felsőfokú tudással kapcsolatos kizárólagos pozíciójukat, mert az élet minden területén növekvő ismeret (anyag) demisztifikálja az eddig csak az egyetemeken megszerezhető tudást; továbbá az egyetemeken esetleg arra kényszerülnek, hogy más intézményekhez hasonlóan eszközként felhasználható ismereteket kell oktatniuk, s így elvesz az a jellegzetességük, hogy a reflexív tudás megszerzését segítik és erősítik (*Scott 1998*).

Másodsor, eltérnek a vélemények arról, hogyan kellene a tudásnak megoszlania az intézmények és az egyének között. Vannak, akik úgy látják, a verseny a legmagasabb szintű akadémiai tudásért erősödik. Az elit egyetemekért és csúcs tudásért sikerrel versengő országok nagy valószínűséggel egyúttal gazdaságilag is a legsikeresebbek. Mások azt várják a felsőoktatástól, hogy inkább eszköz legyen ahhoz, hogy a technológiába, termelésbe és gazdasági szolgáltatásokba közvetlenül átvihető tudást adjon. Vannak, akik arra mutatnak rá, hogy a tudás alapú társadalom a kompetenciák és feladatok decentralizációján, valamint a népesség széleskörű tudásán alapszik. Így tehát inkább amellettt érvelhetünk, hogy a felsőoktatási intézmények mindegyike biztosítson viszonylag magas szintű tudást, és a források ne koncentráldjanak és stratifikálódjanak.

Harmadsor, eltérnek a vélemények azzal kapcsolatban, milyen tantervi változtatásokra van szükség a tudás alapú társadalom kialakulása során. Egyesek úgy látják, nagyobb szükség van a specializációra, mások pedig, hogy nő az igény az interdisciplináris ismeretek és tudás iránt (*Stock et al 1998*). Ismét mások úgy érzik, egyre nagyobb szükség van „kulcsfontosságú kvalifikációkra”, kezdve a problémamegoldó kompetenciától, a számítógépes készségektől és az üzleti életben használt eszközök felhasználásától az értékelésig és társadalmi-kommunikációs készségekig (*Nijhof & Streumer 1998*). Végezetül meg kell említenünk a „foglalkoztathatóság” friss szlogenjét, ami azt jelenti, meg kell tanulni hasznosítani a készségeket, és el kell sajátí-

tatni a munkaerőpiaci, munkahelyi felvételi és álláskeresési folyamatokra vonatkozó kompetenciákat

Negyedszer, kétségek merültek fel az iskolák minőségével és a fiatalok motiváltságával kapcsolatban. Az USA-ban ezek az aggodalmak már a 70-es és a 80-as években elterjedtek. Németországban az elmúlt évtizedek leghevesebb oktatásügyi vitáját robbantotta ki a tanulók rossz PISA teszt eredménye.

Mások szoros kapcsolatot látnak a kialakuló tudás alapú társadalom és az élet-hosszig tartó tanulás iránti igény között. Az egyes ember csak korlátozott mértékben készíthető fel az oktatás kezdeti szakaszában szakmai feladatok elvégzésére, és a tudásuk valószínűleg hamar el is avul. Ezért arra kell helyezni a hangsúlyt, hogy az oktatás elején a hallgatók megtanuljanak tanulni, és arra, hogy terjedjen az élet-hosszig tartó tanulás igénye (*Tuijnman & Schuller 1999*).

## Változások az irányítási rendszerben és a kormányzat szerepében

### *Az erős kormány az előző reformhullámban*

A felsőoktatás operatív irányításában és a kormány hozzáállásában végbement változások történetét vizsgálva azt látjuk, hogy körülbelül harminc évvel ezelőtt az egyes országok felsőoktatás-politikája merőben eltért. Egyes országokban az oktatást piaci szabályozással irányították, hogy az megfeleljen a piacgazdaság igényeinek (leginkább az Egyesült Államokban). Másutt a tervutasításos oktatás a tervutasításos gazdaságot szolgálta (elsősorban a Szovjetunióban). Ezen kívül egy sor országban azt az Európában elterjedt politikát alkalmazták, hogy a megcélzott politikai opciók határozzák meg a tudás alapjait a piacgazdaság igényeinek megfelelően (*Huefner 1984*).

Úgy tűnik, a kormány sok ipari országban látszólag erősebb irányítási, ellenőrzési és felügyeleti szerepet játszott a felsőoktatásban az 1960-as évek végén és az 1970-es években, mint azelőtt és azután. Nyilvánvalóan a felsőoktatás bővülése és társadalmi relevanciájának növekedése sarkallta cselekvésre a kormányokat. A nagyobb szerepvállalás politikájának négyféle logikáját figyelhetjük meg:

- az első az oktatásba való befektetés paradigmája: a kormánynak gondoskodnia kell arról, hogy a felsőoktatás mind mennyiségileg, mind minőségileg megfelelően növekedjen az ország jövőbeli gazdasági sikeressége érdekében,
- az oktatási egyenlőség és az oktatási meritokrácia paradigmája: a kormánynak bölcsen úgy kell alakítania a felsőoktatáshoz való hozzájárás lehetőségét és a felvételi rendszert, a felsőoktatás mennyiségi fejlődését és strukturáját, hogy a családi-szociális különbségek ne akadályozzák az oktatásban való sikeres részvételt, hogy minden rendelkezésre álló tehetség mobilizálódjék, és hogy az oktatásban résztvevők közül a legjobbak munkájukért elismerésben részesüljenek, és ők váljanak a társadalom vezető erőivé,
- a modernizációs paradigma: a kormánynak kemény intézkedéseket kell tennie, hogy kialakítsa azt a keretet, amelyben az akadémiai professzió működik, mert a kollegialitáson és az egyetemi szabadságon alapuló oktatási intézmények ellenállnak a változásnak, pedig a felsőoktatás funkcióját alaposan át kell alakítani, és



– a jóléti állam paradigmája: az állam funkciója sok tekintetben nő, többek között a felsőoktatásban, amikor a társadalom hajlandó és meg tudja fizetni többé-kevésbé mindenki számára a tisztességes életkörülményeket és a döntéshozatalban való részvételt.

A trend, hogy a kormány egyre jobban, részletekbe menően beleavatkozik a felsőoktatási intézmények irányításába tehát nem csak egyes gazdaságilag fejlett, erősen jóléti politikát folytató országban indult meg.

Harmadszor, a felsőoktatás-kutatók elemzéseikben különféle módokon próbálják meghatározni a hatalom megosztását a felsőoktatásban. Legismertebbé *Clark (1983)* egyetemi hatalmi „háromszög” elmélete vált: az egyes országokban az állam, a piac vagy az „akadémiai oligarchia” (azaz az egyetemi tanárok) más és más mértékben irányítják a felsőoktatást. A másik jól ismert tipológia *Harman (1992)* nevéhez fűződik. Az ő elmélete szerint a felsőoktatás irányítása az alábbiakon alapul:

- a kollegiális modell, amely a nem-hierarchikus, kooperatív döntéshozatalt és az akadémiai stáb jelentős mértékű önrendelkezését hangsúlyozza,
- a bürokratikus modell a jogi-rationális hatalomra és a formális hierarchiára épül,
- a szakmai modell a szakértők tekintélyét, valamint a laza szövetségbe tömörülő horizontálisan differenciált egységek jelentőségét helyezi előtérbe, és végül
- a politikai modell az irányítást az egymással versengő, eltérő nézeteket és értékeket valló érdekcsoportok közti politikai konfliktusként értelmezi.

Más szakértők azt emelik ki, hogy az egyes országok abból a szempontból különböznek, hogy milyen mértékben oszlik meg a hatalom a szereplők három vagy több szintje között (*Maassen & van Vught 1992*): a kormány és a társadalom szintje, az egyetemi központi menedzsment szintje és a tanszékek és tanárok szintje. Az Egyesült Államokban például az egyetem menedzsmentje dominál, Angliában hagyományosan egyensúly áll fenn az erős egyetemi menedzsment és a szakma között, Európában pedig az erős kormány és erős szakma polarizációja, valamint a gyenge egyetemi vezetés a jellemző.

### *A menedzser-szemléletű egyetem felé*

Az 1980-as évek óta a legtöbb gazdaságilag fejlett országban jelentős változások figyelhetők meg az irányításban, a kormány hozzáállásában és az igazgatásban, amelyek legalább egy közös ismérve, hogy a felsőfokú oktatási intézményekben a hatalom nagymértékben az intézményi vezetők kezében koncentrálódik, jelesül az adott intézmény központi szintjén.

Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az USA-ban az egyetemi menedzsment hagyományosan nagyhatalmú, és a többi gazdaságilag fejlett országban végbement változásokat úgy is interpretálhatjuk, hogy közelítenek az amerikai modellhez. Véleményem szerint azonban jogosan érvelhetünk másként: az említett változásokat főként a Hollandiában és Angliában az 1980-as években kialakult új felsőoktatási politikák, az Új Közösségi Menedzsment filozófiájának terjedése és új szervezeti koncepciók (*Arimoto 1997; Massen & Gornitzka 1999*), va-

lamint az 1990-es években a politikai arénában világszerte érvényesülő neoliberális gondolkodás váltották ki.

Egy sor válságjelenség oda vezetett, hogy a felsőoktatás reformjának kulcskérdése egy időre a kormányzati szerepvállalás és az igazgatás átalakítása lett.

- Az akadémiai szakma válsága: már nem lehetett abban hinni, hogy az akadémiai-egyetemi szocializáció és kollegialitás hagyományos modelljei képesek biztosítani a magas színvonalú egyetemi munkát.
- Az állam válsága: a kormány sikertelensége a felsőoktatás tervezése és irányítása terén az 1960-as és 70-es években.
- Pénzügyi válság: a jóléti politika nehézségei, valamint a kormányok hajlama, hogy ne növeljék a felsőoktatásra szánt pénzeket olyan mértékben, ahogy a felsőoktatás bővül, és ahogy a tudás alapú társadalom felé haladás megkövetelné.
- Az egyetemi vezetés részvételi elvű modelljeinek válsága, amely modellek az 1960-as évek végi és a korai 1970-es években lezajlott diáklázadásokra való reakcióként terjedtek el több európai országban.
- Az egyetemeken belül folyó kutatási tevékenység válsága, ahogy egyre nőtt a nyomás, hogy azok technológiai, gazdasági és társadalmi szempontból relevánsak és költséghatékonyak legyenek.

A válságjelenségek hasonlóak voltak a legtöbb gazdaságilag fejlett országban. És eme országok egyöntetűen a hatékonyságra, eredményességre és a relevanciára helyezték a hangsúlyt, valamint arra, hogy az egyetemek vezetőségének nagyobb hatalmat kellene kapniuk, a piaci mechanizmusoknak pedig nagyobb szerepet kellene biztosítani a felsőoktatásban. Ám a vita egész más atmoszférában zajlott a kontinentális Európában, mint az Egyesült Államokban, továbbá szembeszökő eltérések mutatkoztak abban is, hogy az egyes európai országok miként vélekedtek az irányítás és a menedzsment részletkérdéseiről (*Felt 2002*).

A holland és az angol kormány felsőoktatás-politikájának változásai az 1980-as években a többi országra is hatottak. Hollandiában egy új hatalmi és felügyeleti háromszög alakult ki: a kormány kevésbé részletesen szabályozta és ellenőrizte a folyamatokat, s helyette azt a politikát kezdte alkalmazni, hogy a felsőoktatásban csupán a célokat jelöli ki. Megerősítették az egyetemek menedzsmentjét, valamint bevezettek egy értékelési rendszert, amely egyrészt a visszacsatolási folyamatot volt hivatva biztosítani, másrészt azt a célt szolgálta, hogy meg lehessen állapítani, mit kell a rendszerben fejleszteni, továbbá információval lássa el a kormányt és a társadalmat, ami hosszú távon a prioritás szerinti finanszírozáshoz és a stratégiai intervencióhoz vezethet. Angliában ezzel szemben a kormány feladta azt a politikát, hogy ő csupán jóindulatú finanszírozója a felsőoktatásnak, és egy értékelési rendszert vezetett be a prioritások meghatározására és az irányításra.

Először is azt kell megjegyeznünk, hogy a különböző európai kormányok más és más mértékben jelölték ki a felsőoktatás céljait, és nem egyformán támaszkodtak valamilyen, többé-kevésbé „akadémiai” minőségi kritériumokon alapuló értékelésre vagy mutatókra a források elosztásakor vagy a prioritások másfajta meghatározásakor. Ezt tárgyalja az Angliát, Norvégiát és Svédországot összehasonlító tanulmány,



amely egyebek mellett felteszi azt a kérdést is, hogy vajon a felsőoktatást belső vagy külső értékek vezérlik-e (*Kogan et al 2000*).

Ez az összehasonlító tanulmány egy másik dimenzióra is rávilágít: hogyan oszlik meg a „hatalom” a felsőoktatási intézményeken belül. Mi az egyetemi vezetőség szerepe a kar vezetőségével szemben, és mi a professzori testület szerepe a menedzsmentével szemben? Nyilvánvaló, hogy e tekintetben nagy szerepet játszik az egyes országok szabályozási rendszere. Ám az egyes felsőoktatási intézmények saját maguk alakítják a hatalom-megosztási és döntéshozatali stílusukat (*Clark 1998*).

Harmadszor, a legtöbb gazdaságilag fejlett országban a piaci mechanizmusok egyre nagyobb szerepet játszottak az általános felsőoktatási szabályozási rendszerben. Az egyes országokban azonban, ez nem egyforma súllyal esett latba. Továbbá a piaci elemek erősödésének trendje nem folytatódott minden országban, sőt a folyamat visszafordulásának is láthatjuk jeleit.

Negyedszer, más külső érdekelt felek is elkezdtek jelentősebb szerepet játszani azokban az országokban, amelyekben a kormányt korábban úgy tekintették, mint a társadalom igényeinek legfőbb képviselőjét. Itt megint csak szembeötlő a különbség az egyes országok között abban a tekintetben, hogy az egyéb, a felsőoktatásban érdekelt felek milyen erős szerepet vállalnak (*Neave 2002*).

És végül ötödször, eltérnek a vélemények azzal kapcsolatban, mekkora az irányítási rendszerben és a menedzsmentben történt változások következtében a felsőoktatási rendszerben megvalósuló diverzifikáció kívánatos mértéke. Erősen stratifikált rendszert szeretnénk, vagy azt, hogy a vertikális eltérések viszonylag kicsik legyenek? Az egyes felsőoktatási intézmények inkább egymáshoz hasonlatossá váljanak, vagy sikeresen alakítsák ki egyéni profiljukat és járulnak hozzá a horizontális diverzifikációhoz (*Teichler 1999*)?

Világos, hogy a különböző országok az irányítás és a kormányzati szerepvállalás más és más lehetőségeit kedvelik, jóllehet az ezzel kapcsolatos retorikájuk szerte a világban ugyanaz. Ezen kívül az egyes országok hagyományai, problémái és politikája csak korlátozottan magyarázzák a felsőoktatási rendszer tényleges működését (*Kogan 2002*): gyakran az egyetemek szabadon dönthetnek, milyen lehetőséget választanak.

A lehetőségek és választások sokféleségét az operatív irányítási és kormányzat szerepvállalási modelleket illetően nem lehet pusztán úgy értelmezni, hogy azok egy sokféle választást lehetővé tévő, rugalmas és nyitott rendszer teremtményei. Érvelhetünk úgy, hogy a jelenlegi irányítási és menedzsment filozófiákban olyan problémák és ellentmondások rejlenek, amelyek miatt nehéz bármiféle kielégítő megoldást találni.

Először is, a felsőoktatás funkciója és a jelenleg domináló irányítási és kormányzati modellek között feszültség van. Ezt legeggyértelműbben azzal illusztrálhatjuk, ha felidézük az új modellek bevezetésekor leggyakrabban hangoztatott két terminust: „autonómia” és „minőség”. Az „autonómiát” tekinthetjük úgy, hogy az pusztán a felsőoktatási intézmények joga és lehetősége, hogy saját maguk döntsenek céljaik, tevékenységeik és működési módszerük felől. Az „autonómiát” azonban gyakran úgy értelmezik, mint az egyetemek jogát, hogy tevékenységeiket a saját, az „akadémiai

szabadság”, a „tudás önmagáért való művelése” stb. elveken nyugvó értékrendjük alapján végezzék. Ám az egyetemek olyan történelmi korban kaptak nagyobb önrendelkezési jogot, amikor éppenséggel azt várják el tőlük, hogy a külső igények iránt legyenek fokozottan fogékonyak. A múltban gyakran a kormány feladata volt, hogy egyensúlyt teremtsen a társadalom igényeinek közvetítése és az akadémiai értékek és tevékenységek feletti örökösödés között. Most, amikor a tudás alapú társadalom kialakulása során egyre nagyobb súllyal esnek latba a külső igények, az egyetemi menedzsmentnek kell az ütköző érdekek közti egyensúlyt megeremtenie. Újabb és újabb kísérleteket láthatunk arra vonatkozóan, hogy kialakítsák a kormány, a külső aktorok, az egyetemi menedzsment, a kari vezetőségek, az akadémiai stáb, a diákok stb. hatalmának megfelelő összetételét, tökéletes megoldást mindazonáltal eddig még nem sikerült találni.

Másodszor, feszültség áll fenn a menedzseri hatáskör és a között, hogyan fogják fel az egyetemet, mint tudományos intézményt a karok vezetői. Egyensúlyt kell találni a menedzseri kompetenciák és a vezető autonóm egyetemi tanári testület között. Itt megint csak kísérletezés útján próbálják meghatározni a szerepeket, kidolgozni a vezetők felkérésének és kiképzésének módszereit, az egyetemi tanári karral való interakció módjait és a döntéshozatali struktúrákat. Az egyetem vezetője egy munkára buzdító irányító, a professzor meg egy homo economicus? Az előbbi egy nagyhatalmú felügyelő, az utóbbi pedig a potenciálisan lusta alárendelt? Az egyetem vezetője olyan valaki, aki nagy ravaszul motiválja a többieket, a professzor pedig a finoman irányított szakember? (Enders 2001.) Nincs megnyugtató megoldásunk a hatáskörök egyensúlyát és a menedzserek és az akadémiai körök szerepét illetően.

### *Az értékelés*

Körülbelül az 1980-as évek eleje óta kezdett világszerte elterjedni a felsőoktatási rendszerek értékelése. Az 1990-es évek végén az egyik legismertebb értékelési szakember úgy becsülte, hogy mintegy 40 ország vezetett be nagyszabású nemzeti értékelési rendszert (Kells 1999), amelynek segítségével periodikusan és szisztematikusan áttekintik az egyes intézmények, tanszékek vagy programok működését.

Észrevehető a terminusok és mechanizmusok diverzitása. Teljesítmény indikátorok, minőségértékelés, minőségbiztosítás, átvilágítás, akkreditáció stb. Ezek a funkciók és működési módok szerint változnak. Például az 1980-as években a Hollandiában kidolgozott nagy értékelési rendszer az egyes tanszékek oktatását vizsgálta. A francia értékelési rendszer az egyes egyetemeket vizsgálja egy közös rendszer szerint. A finn rendszerben az egyetemek kiválaszthatják az értékelési prioritásokat (például az egyetem és a társadalom közti kapcsolat, vagy az információs és kommunikációs technológia szerepe). A brit értékelési rendszer erős hangsúlyt helyez a felsőoktatás kutatási funkciójára.

A legtöbb európai országban létrehoztak egy értékelő intézményt, amely az értékelést többlépcsős folyamat szabályai szerint végzi: önértékelés, szaktekintélyek, más külső szakértők értékelése (Daniel 2001). Manapság az egyes európai országok értékelő hivatalai szorosan együttműködnek, olykor javaslat is születik közös európai

értékelésre, de az nem tűnik valószínűnek, hogy közös gyakorlatot alakítanak ki a közeljövőben.

Sok oka van annak, miért oly eltérőek az értékelési rendszerek. A felsőoktatás folyamatait és eredményeit nehéz mérni. Eltérők a kritériumok, amit az itt használatos szakkifejezések is tükröznek: hatékonyság, eredményesség, teljesítmény, minőség stb., és nem könnyű konszenzusra jutni. Egyes mércéket könnyű használni, de nem mérnek érvényesen. A minőségibb, mélyebb információgyűjtés egyes módszerei esetleg túl szubjektívnek tűnnek, mások túl drágának. És utoljára, de nem legutolsó sorban, nem egyformák a különféle értékelési rendszerek főbb funkciói sem.

Az értékelés funkcióiról szólva először is azt kell megemlítenünk, milyen úton-módon értékelik ki és alkalmazzák az összegyűjtött információt a döntéshozatalban. Az információ kiértékelésére és a felsőoktatási programok vagy intézmények működésének formális jóváhagyására sűrűn használják az akkreditáció kifejezést. Az értékelés szolgálhat a forráselosztási döntések alapjául, felhasználható a publikációkról, kutatási támogatásokról való döntésekhez, valamint a nyilvánosság tájékoztatására. Minél inkább meg akarjuk mérni a felsőoktatás folyamatait és eredményeit, annál nagyobb a veszély, hogy túl sok energiát pazarolunk a rendszer felmérésére és alig marad idő produktív munkára. Ezen kívül a sokféle mérce esetleg egymásnak tökéletesen ellentmondó jelzéseket küld az egyetemeknek arról, hogy voltaképpen mit is kellene tenniük.

Másodsor, az értékelést azért nehéz elvégezni, mert egymással ütköző funkciókat szolgál: egyfelől az intézmény munkájának reflexión alapuló javítását, másfelől a különféle célokból való ellenőrzést, pl. a felügyelet, a forráselosztás prioritásainak eldöntése, az elszámoltathatóság a kormány és a nyilvánosság felé, átláthatóság a potenciális felhasználóknak. Az értékelési tevékenységek gyakran Scylla és Charybdis között lavírozva mindkét fajta célt szolgálják: egyrészt nem helyeznek elég nagy hangsúlyt a fejlesztésre, s emiatt úgy tűnhet, ilyenre nincs is szükség és így a források elosztásáról való döntés elégtelen információra épül, másrészt nem elég hangsúlyos a kontroll, s az egyetemi oktatói kar és az intézmények nem adnak tisztességes információt vagy nem produkálnak „eredményeket” (például nagy mennyiségű publikációt), ami nem jelent igazi minőségi javulást (*Vroeijenstijn 1994*).

Harmadsor, az értékelési rendszerek egyazon mércével mérik az összes intézményt és programot ama tévhit alapján, hogy az intézmények és programok funkciói többé-kevésbé ugyanolyan típusú célokat szolgálnak. Az értékelési rendszerek az intézmények és programok „célszerűségét” is vizsgálhatják, amely feltevésnek az az alapja, hogy a felsőoktatásban kívánatos a célok horizontális diverzitása.

A fent említett áttekintés szerzője azt állítja, hogy a nemzeti értékelési rendszerek zöme rossz választás volt az adott országban (*Kells 1999*). E rendszereket gyakran úgy vezették be, hogy nem tisztázták, a mechanizmusok a fejlesztés és az ellenőrzés egyensúlyának célját szolgálják-e, hogy a felsőoktatásban a homogenitás vagy a diverzitás a kívánatos, vagy mik az adott országban az értékelés kulturális feltételei. Az értékelés olyan folyamat, amelynek mély kulturális és vallási gyökerei vannak. Meg

kell „gyónni” hibáinkat, betekintést engedni egy másik embernek gyengeségeinkbe a „feloldozás” és a későbbi tiszta élet reményében (*Teichler 1993*).

## Internacionalizáció és globalizáció

### *A viták*

Az utóbbi években sűrűn használják az „internacionalizáció” és a „globalizáció” kifejezést azoknak a változásoknak a jelzésére, amelyek általában a körülményekben végbemennek, valamint arra a reformfolyamatra, amelyen a felsőoktatás megy át, nevezetesen, hogy az országhatárok a korábbinál kevésbé határozzák meg a felsőoktatás belső életét és funkcióit. Továbbá e kifejezések azt is sugallják, hogy a felsőoktatás nemzeteken felüli jellege nem feltétlenül értendő világviszonylatban minden tekintetben, hanem regionális, például európai megközelítés is alkalmazható.

E kifejezések közös tartalma, hogy ma a nemzeti határok és szabályok a korábbinál kevésbé befolyásolják a felsőoktatást, és ez várhatóan így lesz a jövőben is. Sőt, azt is jelentik, hogy nem csak azok a körülmények internacionalizálódnak, illetve globalizálódnak, amelyek közepette a felsőoktatás működik, hanem maguk a felsőoktatási intézmények is egyre internacionálisabbak és globálisabbak céljaik és működésük tekintetében. E terminusok azonban eredetileg két szempontból különböztek.

Először is, az internacionalizáció arra utal, hogy a felsőoktatás nemzeti rendszereinek többé-kevésbé világos fennmaradása mellett e rendszerek tevékenységeik során egyre inkább átlépik a határokat, a globalizáció pedig azt feltételezi, hogy a határok és nemzeti rendszerek összemosódnak, sőt akár el is tűnnek (*Scott 1998*).

Másodsor, e kifejezéseket általában valamilyen konkrét kérdés kapcsán vizsgálják. Az internacionalizáció rendszerint fizikai mobilitást, egyetemi együttműködést, nemzetközi tudás-átadást, nemzetközi oktatást stb. jelent, míg a globalizáció inkább versenyt és piacirányítást, transznacionális oktatást és a kereskedelmi tudás átadását jelenti (*van der Wende 2001*).

A felsőoktatás már korábban is meglehetősen nemzetközi volt. A felhalmozott, létrehozott és átadott tudás gyakran egyetemes. Új tudásra a világ minden táján próbálunk szert tenni. A legtöbb egyetemi ember kozmopolita értékeket vall, és az egyetemi körök nemzetközi elismertsége a magas minőséget jelzi. Ám a struktúrárt és a szervezetet, többek között a finanszírozást, a szabályozási kereteket, a kormányzást, a tanterveket és a bizonyítványokat az adott ország és kultúra szabja meg (*Kerr 1990*). Ezért az internacionalizáció vagy globalizáció jelentős változásokat takar. E két jelenség minden felsőoktatási intézmény számára fontos, és kihat a legtöbb meghozandó döntésre. A nemzetközi tevékenységek már nem marginálisak vagy esetlegesek, hanem központi jelentőségűek és szisztematikusak.

A felsőoktatás internacionalizációjáról folyó vitákban két külön jellegzetességre szokás kitérni. Az első, a határok átlépése, mint például a fizikai mobilitás, az együttműködés és a tudás-átadás. Másodsor, az internacionalizáció és a globalizáció olyan vonatkoztatási keret, amely a felsőoktatásban mindent érint: például hogyan alakít-

ják ki az egyetemek intézményi stratégiájukat vagy milyen a menedzsmentjük, ha a kontextus már nem annyira nemzeti szinten meghatározott.

### *Határokon átívelő tevékenységek*

A közelmúltban a felsőoktatás egyre több olyan tevékenységet kezdett felölelni, amely átlépi az egyes országok között húzódó határokat, s ez a tendencia várhatóan tovább fog erősödni. Az országhatárokon átívelő tudás-átadás (a média, pl. könyvek, elektronikus információ stb. segítségével) fokozatosan alakult ki, míg a fizikai mobilitás, például az egyetemi hallgatók mobilitása, szorosabban kapcsolódik a látható politikákhoz.

A hallgatói mobilitás jól példázza a változásnak mind a nagyságrendjét, mind a jelentőségét. Az UNESCO statisztikái szerint azon hallgatók aránya, akik nem abban az országban tanulnak, amelynek állampolgárai, többé-kevésbé állandóan 2 százalék körül volt az elmúlt évtizedekben. Viszont nőtt a gazdaságilag fejlett országokban tanuló külföldi hallgatók aránya: Németországban például 1980 és 2000 között a külföldiek aránya az összes hallgatóhoz képest kb. 5 százalékról 10 százalékra nőtt.

Nagy nemzetközi figyelmet kapott az európai hallgatói mobilitást támogató ERASMUS program sikertörténete. Az Európai Közösség 1976-ban kezdte támogatni a hallgatók mobilitását; 1987-ben indították el a támogatást tömegessé tévő ERASMUS programot. Később az ERASMUS a SOCRATES nevű oktatástámogatási program alprogramjává vált, s évente több mint 100 000 hallgatónak ad támogatást (Teichler 2002). A programok alapelve, hogy Európában minél több egyetemistának kellene fél-egy évet egy másik európai országban tanulnia. Az egyetemeknek és tanszékeknek együtt kell működniük adminisztratív ügyekben a csere megkönnyítése érdekében, továbbá együtt kell működniük tantervi kérdésekben is, hogy a külföldi tanulmányok érdemi ellenpontot jelentsenek az otthoni tanulással szemben, s a hallgatók külföldi tanulmányi eredményeit visszatérésük után a hazai intézmény elfogadja.

Elemzésünk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a külföldi tanulmányoknak várhatóan három területen lesz hozama:

- 1) általános tudás-átadás: a hallgató olyan ismeretek sajátít el külföldön, amelyeket az otthoni tanterv nem kínál, vagy csak alacsonyabb tudományos szinten
- 2) nemzetközi oktatás, például, idegen nyelvek, nemzetközi kapcsolatok, nemzetközi kereskedelem stb.
- 3) a kreatív ellentét által stimulált gondolkodás: a hallgató ráébred, hogy többféle gondolkodási iskola létezik, és az összehasonlításuk értékes, tágítja a horizontokat. A reflexió efféle megerősödése elvileg mobilitás nélkül is elérhető, de sokkal valószínűbb, hogy a különféle egyetemi kultúrák konfrontálódása nyomán jön létre.

E három terület más és más szerepet játszik aszerint, hogy milyen tanulmányi ágról van szó. Nyilvánvaló, hogy relevanciájuk abból a szempontból is eltérő, hogy az adott hallgató melyik országból való, és melyikbe megy tanulni. A múltban a hallgatók mobilitása nagyrészt „vertikális” volt, azaz alacsonyabb egyetemi standardokkal bíró országokból a magasabb szinttel rendelkezőkbe irányult. Ma az ERASMUS

program a létező legnagyobb mechanizmus a horizontális mobilitás, vagyis a nagyjából azonos akadémiai szintű intézmények közti mobilitást elősegítésére. Az ilyen fajta mobilitás keretében az általános tudásátadás kevésbé központi, a leglátványosabb eredményeket a reflexív gondolkodás terén hozza.

Európában nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a mobil hallgatók tanulmányi eredményeit később elfogadják: a hallgatóknak biztosnak kell lenniük abban, hogy az egyik európai országban elért eredményeiket a másikban is elfogadják. Az eredmények elfogadása úgy történne, hogy az első intézmény jelentést készít, amelyet a másik elfogad ama bizalom alapján, hogy a minőségek nagyjából megfelelnek egymásnak. Az elfogadás abból is állhat, hogy a korábbi eredményeket részletes vizsgáztatással ellenőrzik. Európában a bizalmi alapú elismertetés megkönnyítését helyezik előtérbe.

Körülbelül az 1990-es évek közepén ébredtek rá a kontinentális Európa országai, hogy elveszítették az Európán kívülről érkező hallgatókat, s hogy attól kell tartaniuk, a legtehetségesebbek az angolszász országokat választják inkább. Végül a Bolognai Nyilatkozatban mintegy 30 európai ország minisztere megállapodott, hogy bevezetik a Bachelor és Master fokozatokhoz hasonló lépcsőzetes programokat és fokozatokat, hogy vonzóvá tegyék az európai egyetemeket a világ minden tájáról származó hallgatóknak (*Haug & Tauch 2001*). A strukturális konvergencia mellett döntöttek, javították a tanulmányi eredmények „könyvelését” (a kredit pontok átvitele másik intézménybe, nemzetközileg olvasható „oklevélmellékletek”), meghosszabbították az idegennyelv-oktatás idejét és erőteljesebb együttműködést alakítottak ki annak érdekében, hogy körülbelül 2010-re kialakuljon az „európai felsőoktatási térség”. Tehát ma a mobilitás támogatása a felsőoktatási rendszerek nemzeteken át húzóódo integrációja felé tett lépésekkel egészül ki.

### *Stratégia cselekvés a globalizációra adott válaszként*

Az elmúlt években inkább a „globalizáció” terminust használták, mint az „internacionalizációt”. Elterjedt az a nézet, hogy a különböző országokban az egyes felsőoktatási intézményeket már nem annyira határozza meg a nemzeti kontextus, mint régebben. A felsőoktatást egyre inkább úgy interpretálják, mint a tudás és az egyének világpiacát, amelyben az egyetemeknek úgy kell kialakítaniuk profiljukat és olyan stratégiai lépéseket kell tenniük, hogy e célokat az egyre inkább versenyszerű környezetben el tudják érni. A „globalizáció” azt a felsőoktatási intézményekkel szembeni kihívást jelenti, hogy képesek-e stratégiailag cselekedni (*van der Wende 2001*).

E ponton ismét azt látjuk, hogy az érvelés nyelve több közös elemet tartalmaz, mint a nézetek és a tevékenységek maguk. Egyesek úgy vélik, hogy a felsőoktatás mind inkább kommercializálódik, mások pedig továbbra is a felsőoktatásból származó közjót hangsúlyozzák. Vannak, akik szerint szabad utat kell adni a „transznacionális oktatásnak”, akármiféle legyen is az, mások viszont a minőség megőrzését tekintik célnak. Egyesek úgy látják, csak a csúcsmínőségért folyik a verseny, mások azt tartják szükségesnek, hogy a felsőoktatási intézményeknek lehetőségük legyen saját profiljuk kialakítására és ily módon a horizontális diverzitáshoz hozzájárulni.



Egyes nézetek szerint a verseny helyettesíti a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés elvét, míg más vélemények szerint a kölcsönös bizalmon alapuló még erőteljesebb együttműködésre van szükség. Van, aki úgy véli, hogy a piaci erők fogják dominánsan meghatározni a felsőoktatást a globalizálódó világban, mások meg az egyes országokon belül, illetve több országot átfogó szabályozó erők növekedésére hívják fel a figyelmet.

De úgy tűnik, kialakult valamiféle konszenzus a tekintetben, hogy az egyes felsőoktatási intézményeknek tudatosítaniuk kell, milyen konkrét szerepet játszanak és akarnak játszani a jövőben, és hogy hajlandók-e és képesek-e a kijelölt módon cselekedni. A jövő egyeteme stratégiaileg cselekszik és menedzseri szemlélettel intézi ügyeit. Azonban feltehetjük a kérdést, hogy ez nem egy torzult látásmód-e, amelyet az okoz, hogy jelenleg a felsőoktatást a menedzser szemlélet uralja: a világot elsősorban az irányítás és működés dimenziójában látjuk. A „globalizáció” csupán az irányítás újabb szabályait jelenti, vagyis a piaci erők növekedését. Nem vesszük figyelembe a „globális értelmezés”, „globális felmelegedés”, „világfalu” és „globális tanulás” stb. kifejezéseket, amelyek pedig rámutatnak, hogy a globalizáció nem csupán a menedzselés stílusának újfajta kívánalmait jelenti, hanem elsősorban a tanítás és kutatás tartalmát. Ha az egyetemek megszabadulnának a menedzserek „csőlátásától”, megtehetnék, mik is a velük szembeni elvárások a globalizálódó világban.

ULRICH TEICHLER  
(fordította Hegedüs Judit)

## IRODALOM

- ALTBACH, P. G. (2002) Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe*, 27 (1–2). pp. 153–168.
- ARIMOTO, A. (1997) Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage. In: *Academic Reform in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*. Hiroshima: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education. pp. 275–293.
- BECHER, A. I. (1992) Introduction: Disciplinary Perspectives on Higher Education. In: CLARK, B. R. NEAVE, G. R. (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1763–1776.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- CLARK, B. R., (ed) (1984) *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- CLARK, B. R. (1998) *The Entrepreneurial University*. Oxford: IAU Press/Pergamon.
- DANIEL, H-D. (2001) *Wissenschaftsevaluation*. Bern: Zentrum fuer Wissenschafts- und Technologiestudien.
- ENDERS, J. (ed) (2001) *Between State Control and Academic Capitalism*. London: Greenwood Press.
- ENDERS, J. & FULTON, O. (eds) (2002) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- ETZKOWITZ, H. & WEBSTER, A. & HEALEY, P. (eds) (1998) *Capitalizing Knowledge*. Albany, NY: SUNY University Press.
- EL-KHAWAS, E. (2000) Research, Policy and Practice: Assessing Their Actual and Potential Linkages. In: TEICHLER, U. & SADLAK, J. (eds) *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: IAU Press/Pergamon 2000. pp. 45–56.
- FELT, U. (in coop. with GLANZ, M.) (2002) *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy*. Bologna:



- Observatory Magna Charta Universitatum, mimeo.
- HARMAN, G. (1992) Governance, Administration and Finance: Introduction. In: CLARK & NEAVE, *op.cit.* pp. 1279–1293.
- HAUG, G. & TAUCH, C. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- HUEFNER, K. (1984) Higher Education in the Federal Republic of Germany: A Planned or Market System? Or Third Way? In: AVAKOV, R. (et al) (eds) *Higher Education and Employment in the USSR and the Federal Republic of Germany*. Paris: UNESCO, IIEP. pp. 185–196.
- KELLS, H. R. (1999) National Higher Education Evaluation Systems: Methods for Analysis and Some Propositions for the Research and Policy Void. *Higher Education*, 38 (2). pp. 209–232.
- KERR, C. (1990) The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education. *European Journal of Education*, 25 (1). pp. 5–22.
- KOGAN, M. (2002) National Characteristics and Policy Idiosyncracies. In: ENDERS & FULTON, *op.cit.* pp. 39–52.
- KOGAN, M. (et al) (2000) *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London/Philadelphia, PA: J. Kingsley Publ.
- MAASSEN, P. & GORNITZA, A. (1999) Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation. In: JONGBLOED, B. & MAASSEN, P. & NEAVE, G. (eds) *From the Eye of the Storm*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ. pp. 295–316.
- MAASSEN, P. A. M. & VAN VUGHT, F. A. (1992) Strategic Planning. In: CLARK & NEAVE, *op.cit.* pp. 1483–1494.
- NEAVE, G. (2002) The Stakeholder Perspective Historically Explored. In: ENDERS & FULTON, *op.cit.* pp. 17–37.
- NIJHOF, W. J. & STREUMER, J. N. (1998) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- NOWOTNY, H. (et al) (2001) *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (1983) *Policies for Higher Education in the 1980s*. Paris: OECD.
- OECD (1998) *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (2001) *Education at a Glance: OECD Indicators 2001*. Paris: OECD.
- SCOTT, P. (1998) Massification, Internationalization and Globalization. In: SCOTT, P. (ed) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press. pp. 108–129.
- SCHWARZ, S. & TEICHLER, U. (2000) *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- STEHR, N. (1994) *Knowledge Societies*. London: Sage.
- STOCK, N. (et al) (1998) *Delphi-Befragung 1996/1998: Integrierter Abschlussbericht*. Bonn: BMBF.
- TEICHLER, U. (1993) Beneficios y peligros de lan evaluación. In VESSOURI, H. (ed) *Le Evaluación Academia*. Vol. 1. Paris: CRE-UNESCO. pp. 28–46.
- TEICHLER, U. (1996) Comparative Higher Education: Potentials and Limits. *Higher Education*, 32 (4). pp. 431–465.
- TEICHLER, U. (1999) Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges. *Higher Education Policy*, 12 (4). pp. 285–312.
- TEICHLER, U. (2000) Higher Education Research and Its Institutional Basis. In: SCHWARZ & TEICHLER, *op.cit.* pp. 13–24.
- TEICHLER, U., ed. (2002) *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
- TEICHLER, U. & SADLAK, J. (eds) (2000) *Higher Education Research: Its Relationships to Policy and Practice*. Oxford: IAU/Pergamon.
- TROW, M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD, ed. *Policies for Higher Education*. Paris: OECD. pp. 51–101.
- TUIJNMAN, A. & SCHULLER, T. (eds) (1999) *Lifelong Learning: Policy and Research*. London: Portland Press.
- VAN DER WENDE, M. (2001) Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy*, 14 (3). pp. 249–259.
- VROEIJENSTEIN, A. I. (1994) *Improvement and Accountability*. London: J. Kingsley Publ.