

A FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK VÁLASZAI A VÁLTOZÓ TÁRSADALOM KIHÍVÁSAIRA*

Bevezetés

A nyolcvanas évek eleje óta minden fejlett országban a felsőoktatás a társadalmi, politikai és a kutatói érdeklődés középpontjában áll. A hatvanas évek óta tartó rendkívüli növekedés, a felsőfokú *tömegoktatás* kiterjedése nyomán új helyzet állt elő. A korábban csak egy szűk elitet érintő kérdések egyszerre össztársadalmi problémává váltak, amelyeknek a kezelése új módszereket, új szemléletet igényel.

A növekvő létszámú és a releváns korcsoport egyre nagyobb hányadát jelentő *hallgatói tömeg heterogénebb*, mint a korábbi elitképzés alanyai. Alacsonyabb társadalmi státuszú családi környezetből érkezők is bővítik a kört, akiknek mások az igényei, motivációi, ismeretei, mint a felsőoktatásban természetesen továbbra is érdekelt elit gyermekeinek. A *munkaerőpiac egyre összetettebb igényeket támaszt* a végzettekkel szemben, hiszen a legkülönbözőbb ágazatok és szektorok foglalkoztatják a nagyszámú diplomást. Éppen nagy létszámuk, valamint a gazdasági recesszió miatt egyáltalán nem garantált a végzettek elhelyezkedése. A hallgatók igényei ezért fokozottan arra készítetik a felsőoktatást, hogy a munkaerőpiac aktuális és várható követelményeihez alkalmazkodjon, háttérbe szorítva az akadémiai és a hosszú távú gondolkodásból adódó szempontokat.

A növekvő ágazat *egyre nagyobb költségvetési terhet jelent*, ami növeli a kormányzatok felelősségét, különösen akkor, amikor az állami költségvetés egyébként is állandó nehézségekkel küzd. A felsőoktatás a politikai viták középpontjába kerül. Az ágazat átláthatóvá, ellenőrizhetővé tétele elkerülhetetlen feladat, az erre irányuló kormányzati törekvések a kutatói szabadsághoz és az egyetemi autonómiához ragaszkodó érdekcsoportok ellenállásába ütköznek. A finanszírozási nehézségek okozta helyzetből az egyik kitörési lehetőségnek tűnik a külső források bevonása, a piac felé nyitás. Ez a megoldás azonban gyakran ellentmond az akadémiai szempontok érvényesülésének, nehezíti az egész ágazat átlátását, irányítását, és az intézményrendszer fragmentálódásához vezethet. A másik út a költségvetési támogatások teljesítmény alapján történő elosztása, az intézmények versenyeztetése az állami kutatási, fejlesztési alapokért. A belső irányítási rendszer viszont általában nem felel meg az ebből adódó követelményeknek.

* A tanulmány szövegének egy része elhangzott a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem jubileumi konferenciáján, Budapest, 1995. szeptember 28–30.

Eközben mind az akadémiai világ, mind a kormányzatok hangoztatják, hogy *nem csökkenhet a színvonal*, amelynek fenntartása, illetve emelése a felsőoktatás számára életfontosságú és egyben össznemzeti érdek.

Feloldhatatlannak látszó ellentmondás van tehát három, egy időben jelentkező társadalmi igény között: növekvő hallgatói létszám és csökkenő vagy legalábbis nem növekvő költségvetési ráfordítás mellett kellene a minőséget fenntartani, de inkább emelni. Mindez olyan helyzetet teremt, amelyet a *felsőoktatás kríziseként* fogalmazznak meg.

Az oktatási rendszerekkel foglalkozó kutatások korábban szinte kizárólag a közoktatásra irányultak, de a felsőoktatás gyorsan növekvő társadalmi jelentősége miatt a nyolcvanas évektől kialakult a speciálisan ezzel az ágazattal foglalkozó kutatási irány. Több tudomány képviselői – sajátos kérdésfeltevéseiket alkalmazva – foglalkoznak a felsőoktatással. Történészek, szociológusok, közgazdászok, politológusok, a közszolgálati szektor kutatói, a szervezéstudomány képviselői, tudományszociológusok egyaránt érdeklődnek iránta. A kérdés fontossága és a kutatás és felsőoktatás *fokozódó nemzetközivé válása* ösztönözte a *komparatív elemzéseket* is, amelyek eredményeit egy sor tematikus nemzetközi konferencián vitatták meg (lásd Clark 1984; 1985; Vught 1989a; Neave–Vught 1991; Neave 1991; Chinapah 1992; Berg 1993; Rothblatt–Wittrock 1993; Gellert 1993; Godegebuue et al. 1994).

Az európai integrációs folyamat egyik legsikeresebb mozzanatának éppen a felsőoktatási együttműködést tekintik, ennek nyomon követése és segítése megvalósíthatatlan összehasonlító kutatások nélkül. A nemzetközi kitekintés nem maradhat szűken eurocentrikus, hiszen a 20. század legsikeresebb egyetemi modelljének az amerikaiat tekintik, amelyet tehát viszonyítási alapként mindenképpen figyelembe kell venni. Ez az érdeklődés nem egyoldalú. Az amerikai felsőoktatás is küzd régi és új problémákkal, vannak sebezhető pontjai, tehát sok szempontból tanulni szeretne az európai partnerektől, valamint a nagy gazdasági versenytársától, a kiemelkedően hatékony felsőoktatással rendelkező Japántól. Utóbbi viszont folyamatosan modernizálni kívánja intézményrendszerét, az európai és amerikai elemek optimális ötvöztetésével. Közép- és Kelet-Európa országai számára pedig nyilvánvaló, hogy tanulmányozni kell azoknak a régióknak a tapasztalatait, amelyekhez fel szeretnének zárkozni, amelyekhez csatlakozni kívánnak, ugyanis a problémák, amelyekkel a fejlett országok is küzdenek, itt még kiélezettebbek. Bár még alig érték el, illetve lépték át azt a határt, amelyen túl a tömegoktatás felé való elmozdulásról beszélhetünk (általában a 15%-os beiskolázási arányt tekintik az elitoktatás felső határának, és 35% felett beszélnek tömegoktatásról – Trowe 1974), máris felleptek a fentiekben jelzett gondok, amelyek a jövőben minden valószínűség szerint csak fokozódhatnak. Mint nem először a történelem során, és nemcsak a felsőoktatást illetően, ezeknek az országoknak egyszerre kell szembenézniük a fejlett országokhoz való felzárkózásból adódó nehézségekkel és a jelen adottságaiból származó általánosan érvényesülő ellentmondásokkal.

A dolgozat elsősorban a fejlett országokban végzett nemzetközi összehasonlító kutatások eredményei alapján kiemel néhány problémakört, és röviden összefoglalja a velük kapcsolatos legfontosabb tendenciákat, megoldási kísérleteket, sikereket és kudarokat. Ezzel jelezni kívánja azt a *szemléletet*, amelyre valószínűleg szükség van, ha a felsőoktatásról való tudományos gondolkodás és gyakorlati politizálás során eredményeket akarunk elérni.

Az egyetem nagy válságai. Rövid történeti háttér

Az egyetem az egyik legrégebbi változatlan formában működő intézmény Európában (egy sokat idézett kutatási eredmény szerint az 1520 óta folyamatosan létező 85 intézmény között 70 egyetem van, a katolikus egyház, a brit parlament, Izland és az Isle of Man parlamentje és néhány svájci kanton társaságában – Kerr 1982; idézi Berdahl 1993: 163). Az intézmény éthosza, társadalomban betöltött szerepe sokat változott az évszázadok során. A fogalomhasználat is követte a változásokat, hiszen ma már a kissé romantikus hangzású egyetem helyett felsőoktatásról beszélünk. Ebben kifejeződik, hogy modern, bürokratikus irányított intézményrendszerrel van szó, nem pedig öntörvényű, a társadalomban szigetszerűen álló képződményről, „elefántcsonttoronyról”.

A mai válsághelyzet értelmezésekor érdemes figyelembe venni, hogy az egyetem intézménye már több nagy válságot, átalakulást élt meg (Wittrock 1993).

Az *első nagy megrázkódtatás a 18–19. század fordulóján*, a felvilágosodás, a francia polgári forradalom és az ipari forradalom hatására következett be. A forradalmi hevület a középkori eredetű egyetemeket konzervatívnak, elavultnak tartotta, és megszüntetésüket követelte. A megújulást a *Humboldt testvérek* nevével fémjelzett Berlini Egyetem kezdte. Az alapítók fő elve az volt, hogy a tanult amatőröket profi tudósok váltsák fel, nem generalistákra, hanem specialistákra van szükség. Az egyetem a tudósok és diákok intellektuális közössége, a magas általános műveltség és a szellemi szabadság megtestesítője (szemben a középkori egyetem szigorúan szabályozott, zárt világával). A humboldti elvek alapján működő, a 19. században általános mintát adó német egyetemek kimagasló eredményeket értek el a tudomány fejlesztése, a kutatás és az oktatás terén.

A 19. század vége, a *nemzetállamok kialakulása* (később „kialakítása”) újabb fordulatot hozott. A mindaddig nemzetközi kitekintésű egyetemek befelé fordultak, a természettudományok és a technika fejlődése a pozitív hatások mellett veszélyes fegyvereket is adott a politikusok kezébe világuralmi törekvéseikhez. A *20. század totalitárius, autoritárius rendszerei eltorzították az egyetemek fejlődését*, a funkciójuknál és tradíciójuknál fogva autonóm, nyitott intézményeket szigorú kontroll alá vonták. Részben ennek is tudható be, hogy a 20. században az egyetemi világ *súlypontja az Amerikai Egyesült Államokba tevődött át*, ahol az eltérő társadalmi, gazdasági, politikai környezetben új felsőoktatási modell bontakozott ki.

Az *hatvanas évtized* ismét válságot hozott, most már az Atlanti-óceán mindkét partján (Riesman–Stadtman 1973). A rendkívül gyorsan növekvő hallgatói létszám, a második világháború után született úgynevezett baby boom nemzedék felsőoktatási életkorba érése kezdte szétfeszíteni a kereteket. Az évtized végének általánosabb érvényű politikai eseményei megrázkódtatták az egyetemi világot, részben éppen onnan indultak ki. A hallgatók követelték az egyetemek belső életének demokratizálását, az oktatás tartalmának modernizálását. A történések nyomást gyakoroltak a kormányzatokra, hogy változtassanak a felsőoktatással kapcsolatos politikájukon, demokratizálják az intézmények belső irányítási rendszerét. Míg az évtized elején újabb egyetemek alapításával, illetve a régiek fejlesztésével próbáltak felkészülni a várható mennyiségi növekedésre, addig a hatvanas évek végétől, a hetvenes évek elejétől már *nem az egyetemi szektort fejlesztették, hanem alternatív intézménytípusokat alakítottak ki*, és a fejlesztések jó része már oda irányult. Rövidebb oktatási idejű programokat, szakképzést kínáló, a munka melletti képzést lehetővé tevő, regionális igényeket kielégítő főiskolákat létesítettek nagy számban. Ez a megoldás megfelelni látszott a felsőoktatás demokratizálása társadalompolitikai követelményének, egyben kifejezte a gyanakvást az egyetemek iránt, amelyeket részben konzervativizmussal, rugalmatlansággal, részben anarchista eszmék terjesztésével vádoltak kimondva-kimondatlanul. A politikailag könnyebben kezelhető, központilag jobban kontrollálható új típusú felsőoktatási intézmények egyúttal azzal az előnnyel is jártak, hogy a hallgatók képzése kisebb fajlagos költséget igényelt.

A *nyolcvanas évtized*ben keletkezett újabb kihívások máig válasz nélkül maradtak. Az évtized végére felsőoktatási életkorba érkezett a baby boom második nemzedéke, de számítani lehetett arra, hogy a továbbiakban lényegesen csökken majd a releváns kohorsz létszáma. E demográfiai hatásokat részben erősíti, részben kompenzálja az a tény, hogy általában is sokkal nagyobb a felsőoktatás iránti érdeklődés, mint tíz évvel korábban. Ennek egyik oka, hogy olyan fiatalokat érint a kérdés, akiknek szülei már a második világháború után jöttek világra, közülük sokan végeztek egyetemet–főiskolát, és gyermekeik számára is ezt az utat látják kívánatosnak. A felsőoktatási férőhelyek növelését célzó társadalmi nyomás elől a kormányzatok a gazdasági recessziót kísérő tartós *munkanélküliség* miatt sem tudtak kitérni. Kevesebb feszültséggel és negatív társadalmi következménnyel jár (talán még olcsóbb is) a fiatalok beiskolázása, mint munkanélküli segélyen tartása. E fontos gyakorlati politikai problémák mellett megjelent az *„igazi egyetem” iránti nosztalgia*. Ha a tudás általános fejlesztése, az elméleti képzés, a kutatás háttérbe szorul, az már középtávon is negatív hatást gyakorol egy ország szellemi életére, egy egész régió teljesítményére. És mindezeket a problémákat az állami költségvetés szüntelen hiányhelyzetei, nehézségei közepette kell megoldalni (Pelikan 1992).

Akadémiai szabadság – intézményi autonómia

Az akadémiai szabadság – a gondolkodás és a gondolatok kifejtésének szabadsága –, valamint az egyetemi autonómia – amely szerint saját céljait és programjait, valamint ezek teljesítésének módját az egyetem maga határozza meg – az egyetemi világ legsajátosabb és alapvető vonása, korlátozásuk megakadályozza az intézményt missziójának teljesítésében, a tudás legmagasabb szintű fejlesztésében és átadásában (Berdahl 1993). Ezek az alapelvek sohasem teljesültek, teljesülnek korlátlanul, az alapítók és anyagi támogatók – a pápa, egyházi és világi hatalmasságok, az állam, vállalatok, a pénzintézetek és az alapítványok – vindikálják maguknak azt a jogot, hogy, ha csak közvetetten is, ideológiai, tartalmi, pénzügyi kontrollt gyakoroljanak. Az autonómia kivívása, megőrzése mindig küzdelemmel jár (ennek korai példája, hogy a középkori egyetemek ügyesen taktikázva kihasználták a pápa és a császár rivalizálását autonómiájuk fenntartása érdekében – Andren–Dahre 1993).

A 20. század végére az egyetemek, a felsőoktatás *autonómiáját* két tényező korlátozza: a *finanszírozó állam* és a *piac*. Kiemelt figyelem irányul az állami kontroll kérdésére, mivel a felsőoktatási intézmények döntő többségét állami költségvetésből tartják fenn (a jelentősebb fejlett országok között csak Japán számít kivételnek ebben a tekintetben). Amíg az egyetemek meglehetősen kis költségvetési tételt jelentettek, egy szűk elitet érintettek, ez a kontroll kevésbé volt erős. Megváltozik viszont a helyzet, amikor a nagyra nőtt ágazat költségei már tetemesre rúgnak, az azok feletti döntés, a támogatás elosztása, a felhasználás ellenőrzése lényeges politikai kérdéssé válik. A kormányzatok joggal igénylik, hogy az elefántcsonttornyukból kilépő egyetemek (és más felsőoktatási intézmények), amelyek már nagy társadalmi szolgáltató intézményekké váltak, átláthatók, ellenőrizhetők legyenek. Ezt kívánja az adófizetők iránti felelősség, akiknek a pénzből tartják fenn az ágazatot, valamint egyfajta „fogyasztóvédelem”, a laikusnak tekinthető szülőket és hallgatókat biztosítani kell afelől, hogy megfelelő minőségű szolgáltatást fognak kapni. Az elmúlt évtizedben jelentős fejlemények történtek ebben a tekintetben.

Azokban az országokban, ahol előzőleg alig volt központi kormányzati kontroll, határozott lépéseket tettek az erősítésre. Ez nem a közvetlen irányítás bevezetését jelenti, hanem olyan közvetítő intézmények létrehozását, amelyek országos szinten tekintik át a felsőoktatást, és előkészítik a kormányzati döntéseket (a brit modell erre a tipikus példa, de az Egyesült Államokban is vannak ilyen törekvések) (Brennan–Shah 1994; Fox 1994).

Az erős tervezési, központi irányítási tradíciókkal rendelkező országokban ellenkező irányú volt az elmozdulás, amely az előzőhöz lényegében hasonló eredményre vezetett. A hatalmas felsőoktatási ágazat közvetlen irányítása egyre kényelmetlenebbé vált a kormányzatok számára, ráadásul állandóan szembe kellett nézniük a felsőoktatási intézmények autonómia-törekvéseivel (főleg 1968 eseményei hatására), ezért ugyancsak közbülső intézményekre bízta az ágazat belső életének szabályozását (a holland modell jó példa erre) (Goedegebuure et al. 1994).

A közvetítő intézmények váltak a „kollektív autonómia” megtestesítőivé (Seidel 1993). Ez a fogalom hasznosnak látszik a századvég felsőoktatási világa számára a kormányzatokkal folytatott vitában, hiszen az adott helyzetben az egész ágazatnak együttesen kell fellépnie, érdekeit védenie a más logikát követő, az állami támogatásért ugyancsak versengő egyéb ágazatokkal szemben. Így remélhetően elkerülhetők a felsőoktatás egészére veszélyes, társadalmi pozícióit gyengíthető fejlemények: a *fragmentálódás* (a felsőoktatás különböző szektorai egymástól függetlenül működnek, nem alkotnak rendszert), az *atomizálódás* (minden intézmény, azon belül minden kar, tanszék, professzor csak saját munkájával törődik, tevékenységét nem illeszti, az nem is illeszkedik a nagyobb egységbe, végső soron a felsőoktatás egészébe) és a *balkanizálódás* (mindenki a másik rovására próbál támogatáshoz jutni, létét fenntartani, teret nyerni).

A szélsőségesen értelmezett *akadémiai szabadságnak és autonómiának vannak tartalmi hátulütői is*. Ezen elvek hangoztatása és érvényesítése a teljesítmény, a minőség rovására mehet, megakadályozhatja az igazi versenyt, a szükséges változásokat, megmerevítheti, konzerválhatja az egész rendszert. Gyakran figyelmen kívül marad, hogy az akadémiai szabadság és autonómia egyben felelősséget is jelent az „igazság keresése és hirdetése”, a társadalom szolgálata terén.

Közvetítő szervezetek

A közvetítő, közbeeső (puffer) szervezetek meglehetősen újak, létrehozásuk és működésük viták kereszttüzeiben áll, miközben általában elismerik fontos funkciójukat, azt, hogy „lefordítják” a társadalmi igényeket az akadémiai világ nyelvére, segítenek a konszenzus kialakításában a felsőoktatás és a kormányzat között. Megfelelő működésük esetén a részvételi demokrácia jó példái lehetnek (Khawas 1993).

A legtöbb fejlett országban létrejöttek ilyen szervezetek, megalakításuk módja, hatáskörük, szerepük, munkamegosztásuk azonban országonként igen nagy eltéréseket mutat. Főbb típusaik a következők:

- *operatív bizottság* (steering committee): tagjait általában a kormányzat nevezi ki, de van bizonyos autonómiája, a tagok között független szakértők is találhatók; kormányzati döntések előkészítését végzi (pl. forráselosztás);

- *kutatói tanács* (research council): az állami kutatási alapokat osztja el, tagjait a kormányzat nevezi ki, legitimitását az biztosítja, hogy főleg a kutatói közösség kiemelkedő tagjai vesznek benne részt;

- *rektori (főigazgatói) konferencia*: a felsőoktatási intézmények első számú vezetőiből álló (ezért függetlennek tekinthető) szervezet tagjai az intézmények közös problémáit tekintik át, közösen lépnek fel a felsőoktatást érintő vitákban;

- *speciális bizottságok, szervezetek*: többnyire kormányzati felügyelet mellett tevékenykednek, tanácsot adnak egy-egy speciális terület vonatkozásában.

A tényleges döntési jogkör szempontjából hierarchikusan is tipizálhatók ezek a szervezetek: a *primér* közvetítő szervezetek hatalmában áll a forrásallokáció, a sze-

kunder szervezetek tanácsot adnak és koordinálnak, a *tercier* szervezetek pedig vitákat és konzultációkat szerveznek. Ebben az értelemben az operatív bizottságok lehetnek primér és szekunder helyzetben, a kutatási tanácsok primér vagy szekunder, a rektori konferenciák szekunder és *tercier*, a speciális bizottságok szekunder és *tercier* helyzetben. Pozíciójukat az adott társadalmi, politikai környezet, valamint saját együttműködési készségük határozza meg, amely pozíció ennek megfelelően változhat.

A közvetítő szervezetek helyzetét bizonytalanná teszi, hogy létük és szerepük az aktuális kormányzat döntésétől függ, egy új kormány akár meg is szüntetheti őket. Védelmet az adhat, ha működésükkel kivívják az érintett társadalmi közeg elismerését, továbbá ha rugalmasan tevékenykednek, mindig olyan területre igyekeznek koncentrálni, amelyen nagyobb remény van eredmények felmutatására. Biztosabb a siker, ha stabil és kvalifikált szakértői stábjuk van, amely komoly kutatói munkával készíti elő javaslataikat, döntéseiket (például olyan kényes témákban, mint a felsőoktatási intézmények értékelési kritériumai és értékelési rendszere, a forrásallokáció alapjául szolgáló normák kidolgozása).

A két legáltalánosabban elterjedt és legfontosabb intézménytípus közül az operatív bizottságokat főleg az a veszély fenyegeti, hogy túl bürokratikussá, „államivá” válnak. A rektori konferenciáknak nagy jövőt jósolnak a kutatók, de erre csak akkor számíthatnak, ha tagjaik között egyetértés lesz abban, hogy milyen szerepet kívánnak betölteni. Ellenkező esetben súlytalan „vitaklub” lesz belőlük.

A felsőoktatás és a piac (a belső irányítási rendszer átalakulása)

A hatvanas évek elejétől a közgazdászok körében elterjedt a humán tőke koncepciója, ma már általánosan elfogadott, hogy az emberi erőforrások „termelését” végző oktatásba, ezen belül felsőoktatásba történő beruházás produktívnak tekinthető. Ezt az elvi sikot elhagyva, a konkrét gyakorlati kérdések körül már rengeteg a vita. *Ki és milyen arányban, továbbá milyen módon finanszírozza a felsőoktatást?* A 20. század második felében óriásira duzzadt felsőoktatást döntően az állam finanszírozza, de mellette egyre nagyobb szerephez jut a piac. Nem az emberbaráti szervezetek, egyházak, magánszemélyek részvétele az új elem (mivel mindig is jelen voltak valamilyen mértékben), hanem az üzleti világé, az iparvállalatoké, a pénzintézeteké (ez főleg Európában újdonság, az Egyesült Államokban a kezdetektől fogva erőteljes volt a piac részvétele). Az üzleti világ növekvő szerepe ugyancsak korlátozza az akadémiai szabadságot, az egyetemi autonómiát, mivel a pénzügyi támogatás fejében beleszól az oktatási koncepcióba (pl. rövid távú munkaerőpiaci szempontok érvényesítése), a kutatások témaválasztásába, indirekt módon az egyetemek személyi-kinevezési döntéseibe. A közvetítésére helyenként hasonló ütköző szervezeteket hoznak létre, mint az állami kontroll esetében (Zemsky–Barblan–Green 1993).

A piaci gondolat abban az értelemben is megjelenik, hogy az állami finanszírozás egyre inkább versenyeztetéssel történik. A kutatási alapokat pályázat útján lehet el-

nyerni, a költségvetési támogatás jelentős része a hallgatói létszám függvényében alakul.

Az egyre többféle feladat, az új és egyre bonyolultabb finanszírozási rendszer, valamint a hallgatói létszámnövekedés következtében gigantikussá vált méret *belső irányítási rendszerük megváltoztatására* kényszeríti a felsőoktatási intézményeket. Már nemcsak oktatniuk, kutatniuk kell, hanem ténylegesen gazdálkodniuk is. Nagyméretű bürokratikus intézményekké, egyben nyereségorientált vállalatokká lettek. Ezeket a tevékenységeket nem tudják hatékonyan irányítani alapvetően oktatásra-kutatásra koncentráló professzorok. Külön szakirányítási apparátusra van szükség, amelynek magasan kvalifikált tagjai élethivatásként végzik munkájukat, ezen a területen kívánnak és tudnak karriert befutni, magas anyagi és társadalmi megbecsülés mellett. Kialakul egy második vonal, ahol minden szinten (egyetem, kar, tanszék) megtalálható az akadémiai vezető adminisztratív vezető partnere, mellérendeltségi viszonyban (valójában az akadémiai vezető társadalmi presztízse továbbra is valamivel magasabb, de formális vezetői szintjük azonos). Az *egyetemi menedzsment* ilyen *átalakulása* sok vitát vált ki. Rövid távon drágának tűnik a kiépítése és fenntartása, ennek hiányában viszont állandósulnak az ellentmondások a nem menedzser típusú vezetők munkája körül (sokan nem is vállalnak szívesen vezető posztot). Hosszabb távon valószínűleg megtérül a befektetés, mert az egyetem jó piaci pozícióba kerülhet, viszont állandóan kezelni kell azt a feszültséget, amely az akadémiai és az adminisztratív vonal szinte elkerülhetetlen presztízsvetélkedéséből adódik. A felsőoktatási intézmények esetében is érvényesül a bürokratikus apparátusok tipikus törekvése, hogy saját törvényszerűségeiket kövessék, sokszor öncélú és önigazoló elemekkel, és ezzel szándékuktól függetlenül is eltérítsék az intézményeket eredeti céljaiktól (Neave-Vught 1991; Trowe 1994).

A felsőoktatási intézmények vezető testületeinek működése, döntési kompetenciája, szerepe is átalakul az új helyzetben. A vezető testületek három típusa létezik (országoként és egyedi intézményenként eltérően vagy mindhárom, vagy közülük csak egy-kettő működik). Az egyetemek tradicionális vezető testülete a professzori kar vagy az abból választott testület, a *szenátus*. Az 1968-as események hatására általában létrehoztak emellett egy demokratikus döntéshozó testületet, az *egyetemi tanácsot*. Összetétele a képviseleti elvet követi, a tanárok különböző rétegei, az adminisztratív apparátus és a hallgatók képviselői kapnak helyet benne, tagjait titkosan választják. A *felügyelő testület* tagjai döntően laikusok (nem egyetemi polgárok), kormányzati és törvényhozási személyek, a legnagyobb adófizető cégek, a leendő munkaadók képviselői, szakmai szervezetek reprezentásai vannak közöttük, tehát lényegében a környező társadalmat, a finanszírozókat és a „fogyasztókat” jelenítik meg. Mellettük a létszám töredékét adják az egyetemi polgárok, az egyetem valamely vezetője, a hallgatók és a régebben végzett diákok egy-egy képviselője.

Az a körülmény, hogy a felsőoktatási intézménynek már üzleti vállalkozásként, gazdálkodó szervezetként is kell működnie, felveti azt a problémát, hogy ezek a testületek nem tudják kellő hatékonysággal ellátni a döntéshozatalt. Általában túlzot-

tan nagy létszámúak (az előbbieken vázolt jellegük következtében). A szenátus nehézkes, a professzorok sokat „akadékoskodnak”, az üzleti szempontokat nem hajlandók akceptálni. Az egyetemi tanácsok inkább érdekvédelmi, szakszervezeti szerepet töltenek be. A felügyelő bizottságok a társadalmi elvárásokra, munkaerőpiaci szempontokra figyelnek, s nem az adott felsőoktatási intézmény általánosabb érdekeit tartják szem előtt. Sok helyen az az álláspont alakult ki, hogy bár ezeket a testületeket továbbra is fenn kell tartani, hiszen fontos funkcióik lehetnek (megszüntetésüket lélektani–politikai szempontból egyébként sem lenne tanácsos javasolni, létüket törvény írja elő), de az igazán fontos ügyekben *kis létszámú operatív testület*-nek (executive board) kell döntenie. Ebben az intézmény legfelsőbb akadémiai és adminisztratív vezetői vesznek részt (mindössze három–négy fő), akik gyakran üléseznek, rugalmasan és gyorsan tudnak reagálni a gyakran változó kihívásokra, a fontosabb döntések előkészítésére pedig igény szerint szakértői bizottságokat kérnek fel. Közvetítő és koordináló szerepet töltenek be az akadémiai és adminisztratív stáb, a kétféle szemlélet között. A stratégiai jellegű, az intézmény életét nagyban befolyásoló döntések maradnak csak az előbbi nagy létszámú testületekre. Ilyen döntési helyzetek viszont ritkán fordulnak elő, ezért tanévenként mindössze egy-két alkalommal hívják őket össze. Szerepük inkább reprezentatív, illetve az operatív vezető testület döntéseinek legitimálására korlátozódik. Ez természetesen csak a jelenlegi tendencia alapján várható végkifejlet. A szenátusok, egyetemi tanácsok, felügyelő bizottságok lehetőség szerint ragaszkodnak jogaikhoz, a munkamegosztás és hatalommegosztás a különböző testületek között mindig éles viták tárgya, és időben változó.

Szektorok, hierarchiák

A felsőoktatás egyik fő új vonása a *többszektorúság*. A hagyományos egyetem mellett megjelentek új típusú egyetemek, szakfőiskolák, rövidebb oktatási idő alatt általános képzést adó intézmények, postsecondary jellegű intézmények, illetve több szektort is magukba foglaló, vegyes intézmények (regionális főiskolák, politechnikumok, széles szakmai területet átfogó felsőoktatási intézmények). A szektorok hierarchiája jól érzékelhető, mivel állami kezelésük, jogilag megfogalmazott státuszuk ezt egyértelműen kifejezi. Egy-egy szektoron belül is létezik hierarchia, egy ugyancsak közzismert presztízssorrend, amelynek összetevői már bonyolultabbak, szubjektív elemeket is tartalmaznak. Az akadémiai világ, a hallgatók, a kormányzat egyaránt számon tartják ezt a sorrendet (amely nem is esik egybe feltétlenül az aktorok e három típusánál). A tanárok kutatási–publikációs tevékenysége, a végzett hallgatók szakmai sikerei, a külső kutatói támogatásért folyó versenyben elért eredmények és hasonló indikátorok alapján alakul ki a sorrend. Míg tehát a státushierarchia főleg állami elhatározástól függ, a presztízssorrend alakulása jóval összetettebb tényezőktől. Ez utóbbi is számíthat a kormányzat érdeklődésére, mivel a támogatások elosztásához szempontokat adhat (Carrier–Vught 1989).

A *hierarchiákra* általában jellemző, hogy meglehetősen *stabilak*. Annak ellenére, hogy az ötvenes-hatvanas évektől kezdődő gyors és látványos méretű fejlesztés során sok új intézményt alapítottak, új irányítási, finanszírozási rendszereket vezettek be, a sorrend csak kevéssé változott. Sokszor több állami támogatást kaptak az új egyetemek és a nem egyetem jellegű intézmények, mint a régi egyetemek. Utóbbiak mégis megőrizték első helyüket a presztízssorrendben, őket az új egyetemek szektora követi, és harmadik helyen állnak a nem egyetem jellegű intézmények (amelyek altípusai ugyancsak elég stabil hierarchiába rendeződnek).

A nyolcvanas évtized fejleményei, az állami támogatási eszközök csökkenése azal a következménnyel jártak, hogy *egy-egy szektoron belül differenciálódott a mezőny*. Verseny indult a külső erőforrásokért, az állami támogatásokért. Míg a piaci hatás differenciálódáshoz vezet, az állam – a nivellált szolgáltatás elvére hivatkozva – általában csökkenteni szeretné a különbségek mértékét. Ezt azonban csak kevésbé tudja elérni, a sorrendeket pedig végképp nincs ereje megváltoztatni. A kétféle beavatkozás eredménye valójában ennél összetettebb. A piaci verseny a differenciálás mellett többnyire felfelé tolja az egész rendszert, mivel a „jobbakhoz” való igazodásra készlet. Az állami beavatkozás, miközben a nivellálás irányába kíván hatni, akaratlanul lefelé nyom, mivel természeténél és funkciójánál fogva végül is a hasonló intézményekből álló – inkább lefelé igazodó – tömegoktatást támogatja.

A státuszokkal kapcsolatos megfontolásokban mindig kiemelt helyet kap az *elit intézmények értelmezése és kezelése*. Az utóbbi évtizedek fejleményei komolyan fenyegették, fenyegetik a tradicionális egyetemeket. A tömegoktatássá válás megváltoztatta a belépő hallgatók összetételét, a szinte általánossá váló középfokú oktatás is elszűrült, egyre alacsonyabb a végzősök átlagos tudásszintje. (A középfokú oktatás sok-sok tanárt igényel, akik tömegességük miatt süllyedő átlagos színvonalat képviselnek, továbbá maguk is a tömegessé váló és süllyedő átlagszínvonalú felsőoktatás „termékei” – így bezárul a bűvös kör.) A belső irányítási rendszernek az 1968-as események után bekövetkezett demokratizálódása és a fokozódó állami beavatkozás ugyancsak a felsőoktatás átlagos teljesítményének csökkenése irányába hatott. Végül az új típusú, nem egyetemi jellegű intézmények megjelenése, valamint az összes említett tényező együttesen is csökkentette az egyetemek – és a diplomások – általános társadalmi megbecsülését. Mindezt egyedül az elit kutató egyetemeknek sikerült elkerülniük. Az egyéb – régi és új – egyetemek pedig leszádkadtak, státuszuk közelebb került a megkülönböztetetten kedvező politikai és pénzügyi támogatást élvező – ennek hatására növekvő presztízsű – nem egyetemi jellegű intézményekéhez.

Miben áll az elit egyetemek sikerének titka? Úgy tűnik, hagyományos, nemzetközi szinten is számon tartott hírnevük és ebből adódó politikai erejük lehetővé teszi, hogy sikeresen ellenálljanak az állami beavatkozásnak, a bürokratizálódásnak és átpolitizálódásnak, a belső irányítási rendszer „szakszervezetesedésének”, a gyors hallgatói létszámnövelésnek. A kiemelkedő kutatási eredmények – már csak presztízsszempontok miatt is – lényegesek minden állam számára. A vezető tudósok sok-

szor fontos munkát végeznek szakértőként kormányzati döntések előkészítésében, így nem csekély befolyásra tesznek szert. A szaktekintélyként számon tartott tanszékek jó eséllyel kapnak kutatási megrendeléseket, így külső forrásokból pótolhatják az esetleg csökkenő állami támogatást, fejleszthetik a kutatási infrastruktúrát, meghívhatnak jeles (esetleg külföldi) oktatókat, kutatókat. Mindez stabilitást, jó alkotói légkört teremt, és az ebben a környezetben megvalósuló kiemelkedő összteljesítmény tovább biztosítja, sőt növeli az intézmény presztízsét (a kiemelkedő helyzetűek esetében a bűvös kör itt zárul be).

E nagy vonásokkal felvázolt általános tendenciák mögött a gyakorlatban a hierarchiák elmozdulásának többféle fokozata és kombinációja alakult ki. Régiók és országok szerint más-más, időben is változó a felsőoktatási intézmények státuszfelrendeződésével kapcsolatos akadémiai és kormányzati gondolkodás, cselekvés. Az összehasonlító elemzések alapján az attitűdök négy típusa bontakozik ki (Trowe 1984).

A *meritokratikus-egységesítő* álláspont szerint csak a kiemelkedő színvonalú egyetemek kaphatnak fokozatadási jogot, a többiek legfeljebb felsőfokú szakképesítésre jogosultak. Ellenzi új szektorok létrehozását és költségvetési kurtítások esetén a már meglévők leépítését szorgalmazza, hogy a magas színvonalú elitegyetemek változatlanul fenntarthassák működésüket. („Ortodox” amerikai kutató egyetemek, időnként konzervatív európai kormányzatok gondolkodnak így.)

A *meritokratikus-pluralista* felfogás támogatja a különböző szektorok létrehozását, azzal a feltétellel, ha ez egyben különböző támogatási, bérezési, engedélyezési besorolással jár, így biztosítható az elitintézmények kiemelt helyzete. Ebben a gondolatrendszerben korlátozottan ugyan, de lehetséges a tanárok és hallgatók szektorok közötti mobilitása, szigorúan verseny alapján. (Az Atlanti-óceán mindkét partján ismeretes koncepció.)

Az *egalitáriánus-egységesítő* attitűd szerint a felsőoktatás az egész társadalmat szolgálja. Azonos esélyeket kell mindenkinek adni, ne legyenek különbségek az intézmények között. Ellenséges az elitintézményekkel szemben, főleg az egységes (komprehenzív) felsőoktatási intézményeket támogatja. (Amerikától idegen ez az álláspont, Európában a szociáldemokrata adminisztrációk alatt időnként megjelenik).

Az *egalitáriánus-pluralista* gondolatrendszer reálisan szembenéz azzal, hogy különböző szektorok, azon belül különböző presztízsű intézmények vannak, de úgy véli, hosszabb távon a távolságok csökkentésére kell törekedni. A többszektorúság iránt – elismerve, hogy ezt a különböző funkciók indokolják – megengedőbb, mint az egalitáriánus-egységesítő álláspont, de ragaszkodik a szektorok presztízsének (és ennek előfeltételeként költségvetési támogatásának) közelítéséhez. (Európában gyakori és sokak által elfogadott álláspont, de megvalósítására kicsi az esély, mert nagyon drága, hacsaknem a legalacsonyabb presztízsű szektorhoz kívánják közelíteni a többi.)

A hallgató: produktum és fogyasztó

A felsőoktatásban részt vevő hallgató szempontjából a rendszernek két tiszta típusa körvonalazható.

A *kötött rendszerben* a felsőoktatásban való részvétel a nemzetgazdaság beruházása. A hallgató nem fizet tandíjat, a tanulmányi idő alatt létfenntartási költségeit az állam fedezi. A felsőoktatási intézmények, egyes szakok hallgatói létszámát központilag határozzák meg a munkaerőtervezés keretében megjelölt irányszámok alapján. A felvételt kemény szűrővizsga előzi meg, a tanulmányok során mindenki a belépéskor megkezdett utat járja kötött tanterv alapján, a lemorzsolódás meglehetősen ritka. A végzés után garantált a képzettségnek megfelelő munkahely (esetleg központilag jelölik ki a munkahelyet).

A *piaci modell* a hallgató, illetve a család személyes beruházásának tekinti a felsőoktatásban való részvételt. A tandíj fedezi az oktatás költségeit, a létfenntartásról mindenki maga gondoskodik. A hallgató a munkaerőpiaci kilátásokat figyelembe véve választ szakot, egyes tantárgyakat a rugalmas, sok választási lehetőséget kínáló tanterven belül. A felsőoktatási intézmények a hallgatói érdeklődésnek megfelelően indítanak szakokat, hirdetnek meg tantárgyakat. A belépést csak egyszerűbb szűrő (pl. középiskolai végzettség igazolása) előzi meg, a tanulmányokat a képesség, az érdeklődés és az anyagi helyzet függvényében különböző szinteken lehet befejezni, meg lehet szakítani és később folytatni, továbbá menet közben mozogni lehet a különböző oktatási szektorok, szakok között. A végzés után semmiféle garancia nincs a képesítésnek megfelelő munkahelyre.

A két modell elméleti jellegű, a gyakorlatban tiszta formában egyik sem jelenik meg (bár Közép- és Kelet-Európa országaiban a tervutasításos gazdaságirányítási rendszer idején a kötött modell fő vonásai érvényesültek, az amerikai felsőoktatási rendszer pedig közel áll a piaci modellhez). Valójában *a kötöttségek és a piaci elemek valamilyen kombinációja jellemzi a konkrét felsőoktatási rendszereket*, amely kombináció a társadalmi, gazdasági, politikai környezet alakulásának megfelelően változhat. A két modell elemeinek kombinációjára nyilvánvalóan szükség van, mivel tiszta formájában mindkét modell súlyosan károsíthatja a felsőoktatást alapvető funkcióinak betöltésében. A kötött modellben a bürokratikus elemek eluralkodása, a piaci modellben az üzleti szempont felülkerekedése akadályozza az akadémiai gondolat érvényesülését, továbbá zárttá, rendiessé teszi a felsőoktatást (nem a tehetőség, hanem munkaerő-gazdálkodási szempontok, illetve a család anyagi helyzete határozza meg, hogy ki vehet benne részt), ami hosszabb távon ugyancsak rontja a minőséget.

A nyolcvanas évtized folyamatai a legáltalánosabb szinten úgy jellemezhetők, hogy lényeges változások történtek a két modell elemeinek arányaiban. Európában, ahol a hatvanas évektől sokféle juttatással és az oktatás többé-kevésbé ingyenességével ösztönözték a fiatalokat a továbbtanulásra (akik egyébként a gazdasági prosperitás éveiben megfelelő munkahelyekre is számíthattak), most a recesszió

következtében a piaci modell elemei erősödnek. A diákjóléti juttatásokat csökkentik, a növekvő diáklétszám egy részét az egyre szaporodó magánintézmények fogadják be, ahol kemény tandíjat kell fizetni, a képzettségnek megfelelő munkahely (vagy bármilyen munkahely) egyáltalán nem biztos. Ugyanakkor a kötött modell korábban kevésbé érvényesülő elemei is erősödnek: a költségvetés nehézségeire hivatkozva központilag korlátozzák bizonyos (főleg a nagyobb költségigényű) szakokon a hallgatói létszámot.

Az Egyesült Államokban, a piaci modell fő terepén, a demográfiai és a vele összefüggő szociális helyzet változása a kötöttebb modellhez közelítésre készíti a kormányzatokat. A felsőoktatásba belépő kohorszokban egyre nagyobb a kedvezőtlenebb iskolázottságú és rosszabb anyagi helyzetű csoportokból származók aránya. Hátrányos helyzetük csökkentése fontos társadalmi és politikai kérdés, és ebben a felsőoktatásnak jelentős szerepet kell vállalnia, különböző kedvezmények adásával (Neave–Vught 1991).

E változások természetesen sok vitát váltanak ki, esetenként politikai feszültségeket is előidéznek.

A reformok esélyei

Az utóbbi három évtizedben – a társadalmi környezet kihívásaira reagálva – sok és sokféle reformot kezdeményeztek és vezettek be (az oktatás tartalmát és szervezési formáit, a felvételi kritériumokat érintő változásoktól kezdve a teljesen új szemléletű és felépítésű intézmények, hálózatok létrehozásáig). Ezek a reformok megmozgatták a felsőoktatás világát, új gondolatokat vetettek fel, hatásukra jelentős innovációs folyamatok indultak meg, annak ellenére, hogy meglepően kevés esetben jártak teljes sikerrel, gyakran részleges vagy teljes kudarccal végződtek. Kialakult egy új kutatási ág, amely a felsőoktatási reformokat mint társadalmi programokat követi, értékeli, azzal a szándékkal, hogy jobban megértse a folyamatokat, és a közhelyszerű megállapításokon felülemelkedve segítse az ilyen programok megvalósítását. (A sikertelenség leggyakrabban említett okai a közhelyek szintjén: az egyetemek természetüknél fogva konzervatívak; a tanárok ellenállnak minden változásnak; a reformok általában túl ambiciózusak; nem volt elegendő pénzügyi támogatás. – Kogan 1984; Vught 1989b.)

A szisztematikus nemzetközi összehasonlító elemzések arra az eredményre jutottak, hogy a reformok megfogalmazásánál és bevezetésénél elsősorban azt kell figyelembe venni, hogy a felsőoktatás egésze és egy-egy intézménye is rendkívül *komplex képződmény*. Részben utalva a fentiekben más vonatkozásban már említett jellemzőkre, részben kiegészítve azokat, a komplexitás elemei a következőkben foglalhatók össze. A felsőoktatásnak *sok relatíve autonóm szereplője van, a hatalom meglehetősen diffúz módon érvényesül. Többféle diszciplína vesz részt benne, amelyeknek sajátos belső világuk, logikájuk van, más-más szakmai érdekcsoport-hoz tartoznak, eltérő a „lobby pozíciójuk”. Többféle és sokszor nem világosan meg-*

fogalmazott, esetenként egymásnak ellentmondó funkciói vannak a felsőoktatás egészének és egy-egy intézményének (a tudás átadása, a tudás fejlesztése, általános képzés–szakképzés, elméleti oktatás – gyakorlati oktatás, a társadalmi mobilitás segítése, nivellálás, a kiemelkedő tehetségek gondozása, felnőttoktatás, alapoktatás, alkalmazott kutatás, munkaerő-gazdálkodás, regionális fejlesztés stb.), amelyek tekintetében ráadásul *nincs is társadalmi konszenzus*. Éppen ezért bármilyen beavatkozást, változtatást ugyancsak komplex módon kell értelmezni, előkészíteni, majd értékelni. A siker vagy sikertelenség töbnyire csak relatív lehet.

Konkrétabban a következő fontosabb tanulságok adódnak a tapasztalatok elemzéséből. A felsőoktatási reformok bevezetése általában *hosszabb időt vesz igénybe*, és közben a kiinduló helyzethez képest változhat a társadalmi, gazdasági, politikai környezet. Ez történt a hatvanas évek végén elkezdett reformokkal Nyugat-Európában, amelyek a gazdasági aranykorban indultak, majd szembetalálkoztak a nem várt recesszióval. Helyenként félbemaradtak, másutt részlegesen sikerültek, és volt ahol minden nehézség ellenére megvalósultak. Ilyenkor a legnagyobb hiba az, ha magát az elvet is feladják, mert akkor már kevés remény lesz a befejezésre, újbóli megindításra a gazdasági feltételek kedvezőbbé válása esetén. Az időbeliség szem előtt tartása az értékelés szempontjából is fontos, hiszen lehet, hogy kezdetben rosszak az eredmények, majd később, miután a változtatás elért egy kritikus pontot, a reform sikeresnek minősíthető. Általános tapasztalat, hogy *legalább tíz éves kifutás kell* ahhoz, hogy a reform sokféle hatása kibontakozzon (pl. a végzett hallgatók munkaerőpiaci fogadtatásáról is rendelkezésre állnak visszajelzések), és hogy teljesen értékelhető legyen. A végső értékelés mellett menet közben is követni és ellenőrizni kell a folyamatot, szükség esetén – ha változnak a környezeti feltételek vagy nem várt hatások jelentkeznek – be kell avatkozni, módosítást kell eszközölni.

Minden változtatásnál *számítani kell természetesen ellenállásra*, elsősorban azon aktorok részéről, akiknek az érdekeit sérti. Itt nemcsak a közvetlenül érintettek jöhetnek számításba, hanem azok is, akikre közvetve hatnak a változások. Így valamely csoport pozitív diszkriminációja esetén a kimaradottak tiltakozhatnak, külső aktorok (pl. a munkaadók) egészen más logikát követő magatartása, ellenséges hozzáállása is kudarcra ítéltet egy felsőoktatási reformot. A fogadtatás mindig *sok irracionális*, így *előre nem látható elemet* is tartalmaz. A támogatást, az együttműködést végül is az ösztönzés és szankcionálás megfelelő kombinációjával lehet elérni. Biztosabb a siker, ha a kezdeményező, illetve bevezető nagy elszántságot mutat, mert az általában leszereli az ellenállókat. Sokszor *pszichikai tényezők* is szerepet játszanak, *szükség van nagy egyéniségekre* a „játszmában”. Végül értelemszerűen *könnyebb a helyzet, ha a reformot egy teljesen új intézményben vezetik be*, mint egy masszív struktúrájú régiben.

A siker esélyei modellszerűen is elemezhetők, ha a reformokat háromdimenziós közegben tekintjük. A reform jellemezhető a *mélységével*: lehet *graduális*, a fokozatosság elvét követő, amennyiben a korábbi folyamatokra épít, és lehet *radikális*, ha az azoktól való gyors és egyértelmű elszakadást kezdeményezi. A második szem-

pont a szélesség, aszerint, hogy a rendszer egy-egy vagy több elemét érinti (felvételi rendszer, kinevezési rendszer, finanszírozás stb.). Végül a harmadik dimenzió a változtatás szintje, tehát hogy az egész felsőoktatási rendszert kívánja megváltoztatni vagy csak valamely szektorát, intézményét. Minden reform ezen jellemzők valamely kombinációját képviseli.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a fokozatos – a régi helyzettel és a környezettel konform – reformok bevezetése könnyebb, mint a radikális reformoké. Ez utóbbi típus sem reménytelen, de akkor van nagyobb esélye, ha csak egy-egy, jól kiválasztott elemet érint, a többit változatlanul hagyja. Egy-egy intézmény vagy regionális egység intézményegyüttesének reformja inkább megvalósítható, mint a teljes rendszeré. De vannak ellenkező előjelű tapasztalatok is. A részleges, a rendszer egy-egy elemére korlátozódó változtatásoknál némelykor sikeresebb a teljes rendszer reformja, amelyet a tanárok és diákok könnyebben elfogadnak, hiszen mindenkit érint (egyébként aligha van más választásuk, mivel – legalábbis országhatárokon belül – nincs hova távozniuk). A fokozatos és egy-egy területen a teljes rendszerre kiterjedő reformok meglepően sok akadályba ütköznek, ugyanakkor a radikális, egy-egy területet érintő és csak egy-egy intézményben megvalósítandó reformok sokszor sikeresek. Bár a legnehezebb vállalkozás általában a radikális, minden területre kiterjedő és a teljes rendszert érintő reform, hasonlóan nagy (esetleg nagyobb) nehézségekkel kell szembenéznie a radikális, minden (illetve több) területre kiterjedő, de csak egy intézményben bevezetett változtatásnak is (Cerych 1984; 1987).

Záró megjegyzések

A 20. század végére a felsőoktatás társadalmi, gazdasági és politikai súlyát tekintve nagy jelentőségű és rendkívül komplex ágazattá vált. Része a környező társadalomnak, miközben szigetként is jellemezhető. Ebből a sajátos helyzetéből adódik sebezhetősége és egyben rezisztenciája. Az a felsőoktatási rendszer tud sikeresebben reagálni a változó környezet kihívásaira, amely összetett, sokszínű, többszektorú.

Az utóbbi egy-két évtized fejleménye a fokozódó nemzetközivé válás (vagy talán a felsőoktatás visszatérése bizonyos értelemben eredetileg is nemzetközi jellegéhez). A globalizálódás, a regionális integráció gondolatának és gyakorlatának elterjedése ebbe az irányba hatott. Az egyes országok és régiók történelmileg kialakult, meglehetősen nagy eltéréseket mutató felsőoktatási rendszerei sok tekintetben közelednek egymáshoz. Európa fejlett régiójának felsőoktatási rendszerei – más-más kiindulópontból elmozdulva – néhány alapvető kérdésben ugyanoda tartanak, de tapasztalható közeledés a gyakran viszonyítási alapként kezelt amerikai rendszerhez is, amely eközben sok mindent átvesz az európai intézményrendszerek megoldásai-ból. Ugyanakkor minden ország felsőoktatása alapvetően megőrzi nemzeti sajátosságait, illetve a nemzetközi trendeket a hazai adottságok figyelembevételével, azokra építve követi. Kettős folyamatról van tehát szó, amelyben mindkét elem fon-

tos (Teichler 1993). Az internacionalizálódás csak a kutatás és a kutatóképzés területén átütő erejű, tehát azoknál a funkcióknál, amelyek ellátása a felsőoktatás legrégibb szektorának, az egyetemnek exkluzív társadalmi feladata.

Irodalom

- Andren, C. G.–U. J. Dahre 1993. *Academic Freedom and University Autonomy*. In: Berg (ed.) 1993, 50–56.
- Berdahl R. 1993. *Public Universities and State Governments: Is the Tension Benign?* In: Berg (ed.) 1993, 162–172.
- Berg C. (ed.) 1993. *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: CEPES Papers on Higher Education
- Brennan, J.–T. Shah 1994. *Higher Education Policy in the United Kingdom*. In: Goedegebuure et al. (eds.) 1994, 190–314.
- Carrier, D.–F. A. van Vught 1989. *Recent Developments in the Governance of Higher Education and Higher Education Curricula*. In: Vught (ed.) 1989, 73–96.
- Cerych, L. 1984. *The Policy Perspective*. In: Clark (ed.) 1994, 233–255.
- 1987. Reforms of Higher Education Systems. *Higher Education in Europe*, (Vol. XII.) 3, 6–15.
- Chinapah, V. (ed.) 1992. *Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*. Stockholm: UNESCO
- Clark, B. R. (ed.) 1984. *Perspectives on higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press
- (ed.) 1985. *The School and the University. An International Perspective*. Berkeley: University of California Press
- (ed.) 1993. *The Problem of Complexity in Modern Higher Education*. In: Rothblatt–Wittrock (eds.) 1993, 263–279.
- Darvas Péter 1993. Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várákozások és változások. In: Halász Gábor (szerk.) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Education, 35–60.
- El-Khawas, E. 1993. *Academic Buffer Organizations: their Critical Role in a Democratic Society*. In: Berg (ed.) 1993, 173–183.
- Fox, W. 1994. *Higher Education Policy in California*. In: Goedegebuure et al. (eds.) 1994, 49–82.
- Gellert, C. (ed.) 1993: *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Goedegebuure, L.–F. Kaiser-P. Maassen-E. de Weert 1994. *Higher Education Policy in the Netherlands*. In: Goedegebuure et al. (eds.) 1994, 188–213.
- Goedegebuure, L. et al. (eds.) 1994. *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press
- Kerr, C. 1982. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press
- Kogan, M. 1984. *The Political View*. In: Clark (ed.) 1984, pp. 56–78.
- Kozma Tamás 1994. Nemzetközi trendek. *Educatio*, (Vol. III.) 1, 3–13.
- Ladányi Andor 1992a. *A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése*. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- 1992b. *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Neave, G. (ed.) 1991. *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press
- Palade, G. E. 1993. *Academic Freedom and University Autonomy in the USA*. In: Berg (ed.) 1993, 224–233.

- Pelikan, J. 1992. *The Idea of the American University. Reexamination*. Yale
- Riesman, D.–V. A. Stadtman (eds.) 1973. *Academic Transformation*. New York: Mc. Graw-Hill Book Co.
- Rothblatt, S.–B. Wittrock (eds.) 1993. *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press
- Seidel 1993. Introductory Addresses. In: Berg (ed.) 1993.
- Teichler, U. 1993. *Structures of Higher Education Systems in Europe*. In: Gellert (ed.) 1993, 23–36.
- Trowe, M. 1974. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Policies for Higher Education. Paris: OECD
- 1984. The Analysis of Status. In: Clark (ed.) *Perspectives on Higher Education*, 132–164.
- 1994. Managerialism and Academic Profession. *Higher Education Policy*, (Vol. 7.) 2, 11–18.
- Vámos Dóra (szerk.) 1993. *Ki fizessen a diplomáért? Felsőoktatási Koordinációs Iroda*. Budapest
- Vught, F. A. van (ed.) 1989a. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers
- 1989b. *Innovation and Reformes in Higher Education*. In: Vught 1989a. 47–72.
- Wittrock, B. 1993. *The Modern University: the Tree Transformation*. In: Rothblatt–Wittrock (eds.) 1993, 330–362.
- Zemsky, R.–A. Barblan–M. Green 1993. *Leadership, Coherence and Autonomy. Perspectives for Transatlantic Dialogue*. In: Berg (ed.) 1993, 126–139.

