

funkciója háttérbe szorult: jelenleg az értékek és az életstílusok növekvő pluralizmusának és a differenciálódó oktatási igények kielégítésének terepe. Látens társadalmi funkciója az elit „kitermelése” és reprodukciója, társadalmi tőke gyűjtése vagy megőrzése. Németországban a magánoktatás mégsem az angol elitjellegű oktatáshoz hasonló. A szelektációs pont az oktatási rendszerről fokozatosan a munkaerőpiacra tolódott át, s a „társadalmi tőke” szerepe megnövekedett a vonzó álláshelyek megszerzési lehetőségeiben. A magánoktatási rendszer kulcsjelentőségű az ehhez szükséges társadalmi tőke megszerzésében és elsajátításában. A szféra nagysága Németországban kisebb mint másutt, de növekvő mértékű. A részvételi arány 1960-ban 2,8%, 86-ban 5,8%-os volt. Egyes iskolák, pl. a Walfdorf-iskolák iránti igény különösen nagy: ezek száma a 70-es évek óta megkétszereződött. A szféra növekedéséhez hozzájárul a posztmaterális értékek növekvő fontossága, az alternatív életstílusok terjedése és az állami intézményrendszer legitimitációs válsága. A szülők iskolaválasztása sok esetben az értékek stabilitása, a kedvező iskolai „mentális klíma” választását jelenti. A magániskolák terjedése következménye a privatizálási folyamatnak is. A magánosítás iránti növekvő érdeklődés a fogyasztói szuverenitás előtérbe helyezésének lehetősége mellett azzal a felismeréssel is magyarázható, hogy az oktatási reformok során a decentralizált stratégiák alkalmazása hatékonyabbnak bizonyult; kevesebb konfliktussal járnak a helyi szintű reformok. Németországban az iskolát ma már nem a társadalom ügyének, sokkal inkább a családnak tekintik.

Az említett országokban a magánoktatást a sokféleség jellemzi több vonatkozásban, így a finanszírozásban, az intézmény szervezeti jellegében, az oktatási rendszerben, a társadalomban elfoglalt helyében egyaránt. Az egyes országokra jellemzően alakul a magán és állami szektorok, s az oktatási kínálat különböző formái közötti arány. A megvalósult egyensúly egy sor történeti kompromisszum eredménye az állam és a különböző világi vagy egyházi oktatási kínálat között, mely csak az adott oktatási rendszer sajátos történetéből érthető meg. Ennek legfontosabb eleme az a sajátosság, ahogyan az egyházi iskolák és az állami oktatási rendszer alakult egymás függvényében. Az eredmény 1945 utánra az áttekintett országokban egy relatíve kisméretű szféra, amely azonban egyre inkább növekvőben van, de ma már korántsem vallási okokból. A tanulólétszám növekedése a magánszférában része a jóléti államok privatizáció felé való nagyobb elmozdulásának s a lakosság differenciálódó igényeinek, néhol az állami oktatással szembeni bizalmatlanság növekedésének a jele. A magánszféra kiterjedéséhez hozzájárul a növekvő állami támogatás, elsősorban ott, ahol az eredendően eleve kisebb volt. A nagyobb állami támogatást élvező magánszféra ugyanakkor felveti a támogatás és a szabadság dilemmáját: a növekvő támogatással ugyanis növekvő állami beleszólás jár együtt.

Az egyenlőség/egyenlőtlenség felől nézve a magánoktatást a dolog a fentiekhez hasonló sokszínűséget mutat, s bizonyítja egyben azt is, hogy a magánoktatásról a konkrét helyzettől elvonatkoztatva nem lehet vitatkozni. Az egyenlőtlenségeket – bár az előbbinél kevésbé – befolyásolja a magánszféra mérete is: nagyobb magánszféra „egyenlőbb tud lenni” mint egy kisebb. Több országban a magánoktatás nem rendelkezik jobb feltételekkel és nem produkál az államinál szükségképpen jobb eredményeket, mint az állami oktatás. Némely országban, ahol adott állami oktatási formák egyfajta elitoktatásnak megfelelően funkcionálnak és a magániskolák az államihoz hasonló kiegyenlítő szerepkörrel, jelentőséggel bírnak. A pénz sem a magánoktatásban játszik csak szerepet. Vannak országok, ahol a jó anyagi helyzetű szülők az állami iskola támogatásával biztosítják a jobb feltételeket gyermekük számára, ill. ahol (szintén a tehetősebb) szülők megengedhetik maguknak, hogy jobb színvonalú állami iskola beiskolázási körzetén belülre költözzenek, kizárólag az oktatás színvonala miatt. Ezek az állami iskolák társadalmi és akadémiai értelemben gyakran exkluzívabbak lehetnek akár sok magániskolánál osztály- és etnikai összetétel tekintetében. Hasonlóképp: egyenlőtlenségek eredője lehet az iskolatípusok különbözősége vagy a „streaming” gyakorlata, végső soron a középosztályhoz tartozó szülők érdekei és jobb érdekérvényesítő képessége mentén rendeződnek legtöbb helyen az egyenlőtlenségi viszonyok – igazodva adott ország oktatási rendszerének sajátosságaihoz, hagyományaihoz.

(Geoffrey Walford [ed]: *Private Schools in Ten Countries. Policy and Practice*. London, Routledge, 1989.)

Imre Anna



FELSŐOKTATÁS-POLITIKA

A Twentei Egyetem Hollandia legfiatalabb egyetemi közét tartozik. 1961-ben alapították az ország keleti, akkor gazdasági válsággal küzdő régiójában. Az oktatási profilt azon megfontolás alapján alakították ki, hogy ne kényszerüljenek reménytelen konkurenciaharcra a patinás egyetemekkel, tehát új, interdiszciplináris jellegű szakokat indítottak. A késői indulásból adódó hátrányból sikeresen kíváncsoltak előnyt, modern, új megközelítésekkel próbálkozó kutatási és oktatási programokat vezettek be. Ezen törekvések sorába illik, hogy 1984-ben létrehozták a Felsőoktatás-politikai Kutatóközpontot (Center for Higher Education Policy Studies). A felsőoktatás kérdéseivel foglalkozó kutatások korábban főleg pedagógiai, oktatásszervezési megközelítésből indultak ki. A CHEPS újszerűsége abban rejlett, hogy felismerte a felsőoktatás „nagyüzemmelé válásából” adódó megváltozott helyzetet. A felsőoktatást mint komplex

rendszert kívánta kutatni, a közgazdasági, közszolgálati, üzleti, politológiai és szociológiai szemléletmód együttes alkalmazásával.

1991–92-ben a CHEPS szervezésében nemzetközi összehasonlító vizsgálatra került sor, amelynek keretében 11 iparilag fejlett ország felsőoktatási rendszerét, felsőoktatáspolitikáját elemezték. Az intézet vezető munkatársai által szerkesztett kötet közli az országtanulmányokat, amelyeket az adott ország szakértői állítottak össze, maguk a szerkesztők pedig bevezetésképpen bemutatják a kutatási problémát és módszereket, végül összefoglalják a tanulságokat.

A mintába került országok nemzetközi szakértői csoport választotta ki, figyelembe véve a regionális szempontot, az államformát, a felsőoktatási rendszer jellegzetességeit, azzal a céllal, hogy a fejlett országokat többé-kevésbé reprezentáló képet lehessen nyerni. Ausztrália, Kanada (Ontario), Dánia, Franciaország, Németország, Japán, Hollandia, Svédország, Svájc, az Egyesült Királyság, és az Egyesült Államok (Kalifornia) képezte így a mintát. Az országtanulmányokat készítő kutatók megkapták a kutatási problémát, a fő gondolatmenetet tartalmazó utasítást, benne egy kérdőívet, amely biztosította a viszonylag standardizált és később összehasonlítható információkat.

Négy kérdéscsoportot állítottak össze. Az első a felsőoktatás struktúrájára, az oktatási rendszer egészéhez való viszonyára, deklarált céljára, funkciójára és mindennek történeti összefüggéseire vonatkozik. A második rész a felsőoktatás irányítási rendszerével foglalkozik, ezen belül kiemeli a finanszírozás, a kontroll, az intézményi autonómia és menedzsment témáját. A harmadik rész a felsőoktatás-politika fő vonásaira kérdez rá, az abban résztvevő aktorok kapcsolatára, hatalmi-befolyási viszonyaira. Az utolsó rész a rendszerben megnyilvánuló ellentmondásokat, feszültségeket, a minőség és a kompetíció problémáját, mindezek koordináló mechanizmusait járja körül.

A fenti, már konkrétan megfogalmazott kérdések jelzik az alapvető kutatási problémát. Az 1980-as években drámai gyorsasággal nőtt a felsőoktatásban résztvevők abszolút száma és a releváns kohorszon belüli aránya. Nagy kihívást jelentett ez az oktatás tartalma, az oktatásszervezés és az állami szintű oktatásirányítás számára egyaránt. A kormányok nemcsak fenntartják maguknak a jogot arra, hogy beleszóljanak a felsőoktatás-politika alakításába, hanem igyekeznek növelni befolyásukat, elsősorban a finanszírozás eszközével. Döntő érvek, hogy az egyébként politikailag támogatott létszámpanzión következtében az ágazat egyre nagyobb tételként jelentkezik a költségvetésben, így növekszik a végrehajtó hatalom felelőssége is az adófizető polgárok előtt. A költségvetési nehézségek áthidalására a kormányok arra ösztönzik a felsőoktatási intézményeket, hogy fokozottan törekedjenek külső források igénybevételeire. Mindeközben általános az egyetértés abban, hogy az oktatás és kutatás színvonalát őrizni kell.

Megjelenik tehát a három dimenzió, amely által kifésztett térben keresi helyét a felsőoktatás: a kormányzat, a piac és az akadémiai oligarchia. Hogyan értelmezhető ezzel párhuzamosan az autonómia? Akadémiai szabadságot jelent, tehát hogy az oktatás és kutatás tartalmát csakis a tanár, a kutató határozza meg? Szubsztantív autonómiát, az intézmény azon jogát, hogy saját céljait, programját megfogalmazza? Procedurális autonómiát, ami azt jelenti, hogy a kitűzött célok elérésének módját is maga döntheti el?

A megoldás az, hogy a nagyobb pénzügyi költségvetési felelősségre hivatkozó kormányzatok és az autonómia fenntartását ill. fokozását szorgalmazó felsőoktatási intézmények közé ún. puffer szervezeteket hoznak létre. Vajon hogyan tudnak egyensúlyozni a két szempont, a két fél között?

A 11 országtanulmány külön-külön is rendkívül érdekes, hiszen ilyen jellegű, szemléletű, egymás mellett olvasható, összevethető elemzés még nem készült ezekről a jellegzetesen eltérő múltú, más-más társadalmi-kulturális közegbe beágyazott, elismerten hatékony, sokszor mintának tekintett felsőoktatási rendszerekről.

Az összehasonlítás első és talán legfontosabb tanulsága, hogy nagyon különbözőek ezek a felsőoktatási rendszerek. Más-más a struktúrájuk az intézmények jellemző mérete, az egyetemi típusú és a szakképző funkciót vállaló intézmények közötti munkamegosztás szempontjából. Eltérőek az oktatási programok, a fokozatok rendszere és tartalma, maga az oktatási idő is. Végül igen különböző a tulajdoni szerkezetük, az állami (közösségi) és a magánintézmények aránya, presztízse, társadalmi szerepe tekintetében.

A jellegzetes és lényeges eltérések mellett több ponton fellelhető hasonlóság, ill. a rendszerek bizonyos közeledése. Közös jellemző, hogy a felsőoktatási intézmények több tudományt művelő, ennek megfelelően egymástól tartalmilag lényegesen függetlenül működő, más-más szakmai érdekcsoporthoz tartozó tanszékekből állnak. „Tudás-intenzív” ágazatról van tehát szó, amelyben sokkal nehezebb bármilyen központi, esetleg kormányzati akaratot érvényesíteni, mint más költségvetési területeken. Ezt felismerve a kormányzatok azt hangoztatják, hogy bátorítják az autonómia-törekvéseket, támogatják a deregulációt. Az eredmény paradox hatást is kivált, mivel cserében nagyobb átláthatóságot, ellenőrizhetőséget várnak el, és növekszik az intézmények felelőssége. Ez a „menedzserek forradalmát” eredményezi, az akadémiai szempontok nemhogy nagyobb teret nyernének, hanem még csökken is erejük a gazdasági vezetők, az újszólván szűkségeképpen izmosodó adminisztráció szempontjaival szemben. Bár nő az intézmény autonómiája, de közben csökken az intézményen belüli választott grémiумok súlya, szerépük utólagos jóváhagyó szereppé korcsosul, a tényleges hatalom a néhány tagból álló végrehajtó testületek kezébe kerül.

A piac beleszólása semmivel sem barátságosabb, mint korábban a kormányzaté, ez utóbbi még valamivel több meg-

értést is tud tanúsítani a felsőoktatás tartalmi kérdései iránt, mint az előbbi. Tévhit, hogy a piac a minőség fenntartására, javítására ösztönöz. Annak mérését és értékelését maguknak a felsőoktatási intézményeknek kell megoldaniuk, és lényegében mindenütt megpróbálják intézményesíteni. Az Egyesült Államokban régi hagyománya és kiépült mechanizmusa van ennek. Európában az utóbbi években próbálkoznak vele. Sok vitát vált ki maga az ötlet és a megvalósítása is. Országoként máshova teszik a hangsúlyt, az viszont közös vonás, hogy a minőséget nagyon komplexen értelmezik. Elválasztják a szűkebb értelemben vett minőséget, vagyis azt, hogy az intézmény mennyiben éri el a saját maga által kitűzött célokat, és a relevanciát, azt, hogy ezek a célok mennyiben hasznosak a társadalom számára. Míg a célokat, a missziót az intézménynek kell megfogalmaznia, a relevanciát a kormánynak. Mire lehet használni a minőségértékelés eredményeit? A pénzügyi támogatás elosztási szempontjainak kidolgozására legfeljebb csak hosszú távon és nem közvetlenül. Az értékelés és a támogatás közvetlen összekapcsolása többet árthat, mint használnál, mert arra ösztönöz, hogy eltitkolják, célzatosan torzítsák, sértéptésk a helyzetképet az önértékelés során.

Íme néhány kiragadott gondolat az alapos és szellemes összegezésből, amelyet egyébként a szerkesztő-elemzők az-
zal zárnak, hogy munkájuk pillanatfelvételnak tekintető,

hiszen annak lezárása óta lényegi változások történtek néhány vizsgált országban. Az ezredforduló felsőoktatásának legáltalánosabb jellemzője tehát a folyamatos változás, az átmenet, amelyet a poszt-indusztriális társadalom újabb és újabb kihívásai tesznek szükségessé.

A felsőoktatás fejlesztéséről szóló hazai vitáinkhoz sok tanulsággal szolgálhat ez a kötet. A legfontosabb talán az, hogy a példának tekintett fejlett országokban nem találhatunk egyetlen, minden szempontból sikeres, követendő modellt. Különböző modellek vannak, amelyek maguk is küszködnek belső ellentmondásaikkal, a változás és változtatás nehézségeivel. Bár sok szempontból egymáshoz hasonló gondokkal kell szembenéznünk, és van is sok közös elemük a megoldási törekvéseknek, azok csak akkor számíthatnak sikerre, ha figyelembe veszik azt a társadalmi-kulturális közeget, amelyben a felsőoktatási rendszernek funkcionálnia kell.

(*Leo Goedegebuure & Frans Kaiser & Peter Maassen & Lynn Meek & Frans van Vught & Egbert de Weert [eds]: Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. Oxford-New York-Seoul-Tokyo, Pergamon Press, 1994. Issues in Higher Education.*)

Hrubos Ildikó

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK

- Weszeley Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*. Bp., OPKM, 1994. 460 p. 448,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Fináczy Ernő: *Didaktika*. Bp., OPKM, 1994. 178 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*. Bp., OPKM, 1995. 148 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Imre Sándor: *Neveléstan*. Bp., OPKM, 1995. 344 p. 336,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Szecske Károly: *Somos Lajos*. Bp., OPKM, 1994. 104 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Faludi Szilárd: *Quint József*. Bp., OPKM, 1994. 74 p. 88,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Kontra György: *Karácsony Sándor*. Bp., OPKM, 1994. 118 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Kovács Mihály: *Negyvenezzer magyar levele kálváriájá a második világháború végén*. Bp., OPKM, 1993. 112 p. 132,-Ft.
- Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bp., OPKM, 1994. 206 p. 198,-Ft. (Bárczy István könyvtár 1.)
- Dán Krisztina – Tóth Gyula: *Könyvtár az iskolában. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bp., OPKM, 1995. 256 p. 250,-Ft. (Bárczy István könyvtár 2.)