

AZ AKADÉMIAI PROFESSZIÓ – VÁLTOZÓ POZÍCIÓBAN

A FEJLETT ORSZÁGOK FELSŐOKTATÁSÁNAK az 1960-as évektől meginduló gyors és alapvető átalakulása során a tömegessé válás paradigmájából kiinduló felsőoktatás-kutatás elsősorban a hatalom, a befolyás, az erőforrások feletti rendelkezés kérdéseivel foglalkozott. A felsőoktatási aréna fő aktorai erőviszonyainak alakulása állt a kutatói és politikai érdeklődés középpontjában.

A kifejejtett aktor

Az állam szerepének határozott megerősödése a nagy növekedés első szakaszában, majd pedig megváltozása (bizonyos értelemben visszavonulása) és a piac, a hallgatókért és a kutatási erőforrásokért folyó verseny előretörése bőséges témát adott a kutatóknak (*Neave 1991*). Felvirágzott a nemzetközi összehasonlító kutatás iránti igény, hiszen az expanzió úgyszólván mindenütt hasonló problémákat okozott, újszerűsége, meglepő gyorsasága pedig arra készítette a nemzeti kormányzatokat, hogy meglehetősen egyöntetű lépéseket tegyenek már akkor, amikor az európai integráció és a globalizáció még nem érintette lényegesen a felsőoktatás és a kutatás világát. A sarokba szorított akadémiai oligarchia – Clark megfogalmazását használva – küzdelme autonómiájáért, az akadémiai szabadságért meglehetősen erőteljesen és kevés eredménnyel, de egyre több formában jelentkezett (*Clark 1983*). A hallgatók pozíciója a tömegessé válás kapcsán gyökeresen megváltozott. A felsőoktatás a társadalmi elit privilégiumából szolgáltatássá vált, amely helyzetben a „fogyasztók” szempontjai minden más szempont fölé kerekednek. Az 1968-as diáklázadások óta kiemelt figyelem irányul a diákokra: az esélyegyenlőség, a kiválóság és a színvonalas, változatos szolgáltatás időben változó erejű, egymással is ütköző értékei bőséges témát adnak a politikai, ideológiai vitáknak.

A makroszintű, rendszer szintű megközelítések mellett a másik nagy kutatási és szakmai vita az intézményi szintet érintette. A megváltozott környezetben, az új típusú feladatoknak, követelményeknek megfelelően átalakult az intézmények menedzselésének a modellje is. Sokat elemzett kérdés, hogy milyen típusú vezetőkre van szükség, és milyen módon történhet a rekrutációjuk (*Boer 1996*).

Van azonban a felsőoktatásnak egy nélkülözhetetlen aktora, amelyről/akiről ebben a folyamatban alig esik szó, pontosabban többnyire csak felszínes, közhely



szintű panaszok és kölcsönös elégedetlenségek formájában jelenik meg. Ez pedig a tanár, az oktató-kutató, aki mellékszereplőként látszik fellépni. Aki nem azonos az akadémiai oligarchiával, nehezen és ellentmondásosan definiálható azok köre, akiket ebbe a társadalmi csoportba sorolhatunk. Mindenesetre számszerűen jelentős tömeget és igen összetett foglalkozási réteget alkotnak.

Bologna és a tanárok

Az európai felsőoktatási reform újabb aktort emelt a figyelem középpontjába. Ez pedig a munkaerőpiac. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának eredeti célja a kontinens versenyképességének fenntartása, növelése azáltal, hogy a harmonizált képzési rendszer jól felkészített, rugalmasan tovább képezhető, nemzetközileg is mobil munkaerőt hoz létre. Ezt készíti elő a hallgatók nemzetközi mobilitása, amely döntő eleme a reformnak, és sikerének viszonylag egyszerűen mérhető és azt koncentráltan kifejező mutatója. Bár a mobilitás témájánál megjelenik a tanárok mobilitása is, de ezzel a kérdéssel konkrétan nem foglalkoznak a reform dokumentumai, illetve meg sem említik azt.

A bolognai folyamat előre haladtával egyre komplexebb kérdések merülnek fel. Elsősorban a hallgatók rendszeren belüli mozgása, az adminisztratív akadályok leépítése, a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása kap nagy hangsúlyt. Erősödik a munkaerőpiac szereplőivel való kapcsolat és a gyakorlatban releváns ismeretek adásának hangsúlyozása. A nemzeti minőségértékelési rendszerek kiépítése és összehangolása, továbbá a nemzetközi minőségértékelés egyre inkább fő követelményként jelenik meg, de elsősorban azért, mert várhatóan segíti a hallgatói mobilitás intenzitásának növelését.

Bár az oktatás és a kutatás egysége eredetileg fő elvként szerepel, és a Berlini Miniszteri Konferencián találkozott az Európai Felsőoktatási Térség, valamint az Európai Kutatási Térség létrehozásának gondolata és gyakorlata, az utóbbi sokkal kisebb teret kap a reformmal kapcsolatos kommunikációban és az európai, ill. nemzeti szintű cselekvésekben (*Realising 2003; Blasi 2005*).

A 2007-ben Londonban tartott miniszteri konferenciára a résztvevő országok előre megadott struktúra alapján jelentést készítettek a reform állásáról. A bolognai folyamat előrehaladását követő elemző csoport feldolgozta a jelentéseket. Öt dimenzióban (a fokozatok rendszere, átlépés a következő ciklusba, nemzeti képzési keretrendszer bevezetése, minőségbiztosítás, a fokozatok és képzési periódusok elfogadása), 12 mutató alapján mérték az eredményeket. Ezek közül egyik se vonatkozik a tanárokra (*Bologna Process 2007*). Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) saját szempontjait kiemelve készített értékelést a bolognai folyamat eddigi eredményeiről és a megoldatlan kérdésekről. A tanárok helyzetével, a tanítás témájával egyáltalán nem foglalkoztak (*Bologna with 2007*). Az Európai Egyetemi Szövetség ugyancsak végeztetett egy nagyszabású információgyűjtés a Londoni Miniszteri Konferencia előkészítéseként, amelynek keretében több mint 900 egyetemet kerestek meg kérdéseikkel. Az egyetemi vezetők által kitöltött kérdőívek feldolgozása alapján állí-

tották össze a Trends V. Report-ot. A kvantitatív vizsgálatot kiegészítették azzal, hogy felkerestek 15 felsőoktatási intézményt (10 országban), ahol kvalitatív kutatást is végeztek. Az összetett módszereknek és szemléletnek köszönhetően ebben a jelentésben már szerepel egy olyan fejezet, amely egyértelműen a tanárok munkáját érinti. Megállapítja, hogy bár a fokozatok új rendszerének kialakítását tekintik Bologna fő céljának, egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a reform legfontosabb következménye az oktatás paradigmájának megváltozása lesz az egész kontinensen. Az intézmények lassan elmozdulnak a tanár központú oktatási koncepciótól a diák központú felé, amely a tömegessé vált felsőoktatás követelményeinek jobban megfelel. Mindazonáltal jelenleg még a kezdeteinél tart ez a váltás. Megérteni és integrálni az eredménycentrikus megközelítést, kulcsfontosságú középtávú kihívást jelent. Ha ezt elérjük, a diákok képessé válnak arra, hogy aktív résztvevő tagjai legyenek saját tanulmányi folyamatuk, karrierjük alakításának, ami hozzájárul a fokozatok közötti előrehaladás sokféle problémájának megoldásához (így az intézmények, szektorok, munkaerőpiaci szegmensek, országok közötti mobilitás akadályainak leépítéséhez) (*Trends V. 2007*).

Az első olyan nemzetközi vizsgálódásra, amely a tanárok véleményét kérdezte meg a reformról, 2007 elején került sor. Az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága által megrendelt adatfelvételt és elemzést a Gallup Intézet végezte. A bolognai folyamat 31 országában mintegy 5800 tanárt kerestek meg telefonon. Négy nagyobb témakörben tettek fel kérdéseket, majd az információkat a tanári pálya hosszúsága, a beosztás, a képzési terület és az intézmény típusa szerinti bontásban dolgozták fel. Az első nagy témakör a reform alapvető kérdéseit, a többciklusú képzési rendszert és a minőségbiztosítást érintette, a második a felsőoktatási rendszer nyitottá, rugalmasabbá tételére vonatkozott, a harmadik az irányítási rendszer és a finanszírozás kérdéseivel foglalkozott, végül a negyedik a felsőoktatási reformban résztvevő különféle testületekbe, intézményekbe vetett bizalommal.

Az eredmények arra utalnak, hogy a tanárok döntő többsége kiemelésre érdemesnek tartja a minőség ügyét, a többi kérdésben már nem ennyire egyöntetű a véleményük. A válaszok megoszlása arra utal, hogy közel egyharmaduknak problémái vannak a reform alapvető kérdéseiben. Az intézményi autonómiát, az egyes szervezeti egységek és a tanár mozgásterét fontosnak tartják, és hangsúlyozzák a társadalommal való intenzívebb kommunikálást. A kormányzati beavatkozás és gondoskodás erősítését a döntő többség elutasítja, ugyancsak jellemző a magán források bevonásának elfogadása. Végül is az intézményi szint fontosságára, az autonómia igényre utalnak a válaszok (*Perception 2007*).

Az egyetemi rangsorok

A felsőoktatás tömegessé válása, az intézmények differenciálódása és a hallgatókért, más erőforrásokért kibontakozó verseny kiváltotta az egyetemi rangsorok készítése iránti igényt. A rangsorok különböző célból készülnek. Az egyetemek tudományos színvonalának összehasonlítása (akadémiai megfontolásból), a leendő



hallgatók informálása a diplomaszerezés, mint beruházás várható jövedelmezőségéről, az egyetemek helyzetének felmérése a hallgatókért, az oktatókért és a támogatásokért folyó versenyben egyaránt lehet a rangsorolás célja. Készülnek nemzeti és nemzetközi rangsorok, amelyek a felsőoktatási intézmény munkájának különböző dimenzióit emelik ki, más-más mutatókat vezetnek be a minőség mérésére (*Török 2006*). Feltűnő hiány, hogy a tanítás színvonalát, eredményességét, a tanári munkát többnyire nem, vagy csak nagyon leegyszerűsített módon, közvetetten veszik be az értékelés szempontjai közé. Általában jellemző, hogy elsősorban a kutatási teljesítményt emelik ki. A leghíresebb rangsor, az ún. Shanghai Ranking a Nobel díjas alumnik számával próbálja jellemezni az oktatás színvonalát, a tanárok minőségét a Nobel díjasokkal és a magas idézettséggel, az intézmény kutatási eredményeit a publikációs tevékenységgel és az impakt faktoral. Ehhez csak egyetlen más jellegű mutatót tesz hozzá, az intézmény méretét (*Liu & Cheng 2005*). Az Európában készült nemzetközi rangsorok differenciáltabbak, próbálkoznak az oktatás minőségét is befogni, de inkább csak áttételes módon. A tekintélyes Times rangsorban a végzett hallgatók munkaerő-piaci sikeressége utal valamelyest erre, valamint – bizonyos mértékig – a szakértői vélemények összegezése, továbbá az oktató/hallgató arány (*The Times 2005*). A németországi Felsőoktatás Fejlesztési Központ (CHE) tovább szélesíti a dimenziókat, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatásokról alkotott véleményekkel és a tanulmányok átlagos hosszával, amellyel a tanári munka eredményességét próbálja mérni (*Müller-Böling 2006*). A Leideni Egyetem által kezdeményezett konferenciákon, ahol a rangsorkészítés finomításának módszereit vitatják meg, elsősorban abban lépnek tovább, hogy figyelembe veszik a különböző intézmény típusokat, tudományterület és misszió szerint (*The Challenges 2006, 2007*).

Magyarországon a Felvi Rangor – építve a nemzetközi tapasztalatokra – igyekszik meglehetősen sokoldalú megközelítést alkalmazni. Megkérdezi a hallgatók véleményét, de főleg a szolgáltatásokról, a munkaerő-piaci kilátásokról, és utalni próbál a tanári munka minőségére az Országos Tudományos Diákköri Konferencián helyezést elért hallgatók számáraól (*Felvi 2006*).

Végül is a tanári munka esetenként megjelenik a szempontok között, de közvetlenül és érdemben sehol nem tudják mérni.

Vajon mi lehet a titka ennek a foglalkozásnak, hogy ennyire nehezen ragadható meg, talán nem is számszerűsíthető a teljesítménye? Ezek a kérdések megérintették a szociológia és az oktatáskutatás klasszikusait.¹

A tudomány, mint hivatás

Max Weber, a klasszikus humboldti egyetemi professzor egy 1917-ben tartott előadásában tanítványai előtt kockázatos vállalkozásnak nevezte a tudományos pályát, amelynek alakulását sok véletlen, előre nem látható esemény befolyásolhatja. A kül-

¹ Magyarországon először Kozma Tamás foglalkozott átfogó megközelítésben az egyetemi oktatók világával, a gyorsan átalakuló társadalmi, gazdasági, akadémiai környezet okozta szerepkonfliktusokkal (*Kozma 2004*).

ső feltételek között legfontosabbnak a feladat kétarcúságát, az oktatás és a kutatás területén egyidejűleg érvényesülő követelményeket tartotta. Az oktatás esetében a hallgatói érdeklődést, az adott tantárgyat felvevő, az órákon résztvevő hallgatók számát, mint alapvető mutatót igen problematikusnak mondta, mert az felszínes gesztusokra, megoldásokra kényszeríti a tanárokat. Szerinte a hivatás belső feltételeit a tudományos munka fokozódó specializációja határozza meg. A vizsgált jelenség helyes megértésének szenvedélye vezethet csak tudományos élményhez. Ez nem hideg számítás, ehhez ötlet kell, amit nem lehet megrendelni, hogy mikor jön el, az nem a tudós szándékától függ. Igazi személyiség csak az lehet a tudomány területén, aki kizárólag az ügyet szolgálja. A tudós tisztában van azzal, hogy munkájának eredménye belátható időn belül elavul, hiszen ez a tudomány természetéből adódik. Minden elért eredmény új kérdéseket vet fel, ezzel kiváltja azt az igényt, hogy meghaladják, hogy elavuljon. A tudóst az a remény élteti, hogy mások majd nála messzebbre jutnak. Kérdés ezek után, hogy mi a tudomány értelme, hogy miért művelnek olyasmit, amit a valóságban soha nem lehet befejezni, nem fog véget érni, nem is érhet véget. A külsődleges magyarázat szerint azon egyszerű okból, hogy a megszerzett tudás segíti az élet gyakorlati vitelét. A tudomány immanens értékeiből fakadó, érdemibb ok, hogy a tudós önmagáért akarja megismerni a világ működésének törvényszerűségeit, nem pedig azért, hogy neki vagy másoknak valamilyen haszna származzon belőle. Az egyetem tehát Weber számára a tudomány temploma, amelyben a tanárok a tudomány papjai, akik szerzetesi alázattal és odaadással szolgálják az ügyet, a professzori kinevezés eléréséig tartó hosszú várakozási idő alatt vállalva az aszkézist, lemondva a hétköznapi világban vonzónak tekintett gyors anyagi és intellektuális sikerről. De már párhuzamba állítja ezzel az amerikai egyetemet, az iparszerű kutatást, azt a tanári szerepet, amely a hallgató számára lényegében nem különbözik a zöldséges szerepétől, csak nem káposztát, hanem ismereteket és módszereket ad el. Feltételezi, hogy elsősorban a természettudományok területén Európában is el fog terjedni ez a modell (*Weber 1995*).

A Homo Academicus

Pierre Bourdieu fél évszázaddal később, az 1960-as évek második felének politikai viharoktól terhes időszakában fogott kivételes vállalkozásába, amelyet – többek között – metodológiai kísérletnek szánt. Vajon hogyan végezhet önvizsgálatot az akadémiai közösség egy csoportja, tudnak-e kellő távolságot tartani kutatási témájuktól a tudós szociológusok? Megközelítését, saját magának is szánt intelmeit abban foglalta össze, hogy szigorúan meg kell maradni a tudományos gondolkodás platformján, el kell kerülni a szenzáció keresést, a sértődött követelőzést és nosztalgizást, hogy vissza lehessen utasítani a vádat, mi szerint ilyenfajta kutatásokat hatalma megerősítésére kívánja felhasználni a tudós társadalom.

1968-ban és 1971-ben empirikus vizsgálatot végzett a párizsi egyetemi tanárok körében néhány (hagyományos) karon. Kiinduló tétele az volt, hogy miközben az egyetemi tanárok társadalmi helyzetének meghatározói ezen az általános szinten



is megfogalmazhatók, a különböző karok tanárai körében jelentős eltérések vannak az anyagi, a kulturális és a társadalmi tőke tekintetében.

Magára az egész társadalmi csoportra jellemző, hogy elsősorban kulturális tőkével rendelkezik, szemben az ellenkező póluson helyet foglaló – hatalmukat a gazdasági tőkéből merítő – üzletemberekkel. Ugyanakkor a kulturális tőke intézményesített karriert biztosít számukra a bürokratikus intézményrendszerben, helyzetük ezáltal ellentétes az írókéval, művészekével (miközben van bizonyos átfedés a két csoport között).

A 20. század második felében jelentősen megváltozott az akadémiai foglalkozás társadalmi helyzete. Bourdieu ezt az átalakulást úgy jellemzi, hogy az egyetemi tanári hivatás elvesztette azt a rendies, méltóságteljes státusát, amelyet a politikai hatalom jelölt ki számára. Olyan foglalkozássá vált, amelyre az egyre erősebb specializáció jellemző, egy sajátos akadémiai idealizmus mozgatja, eközben egyre inkább eltávolodik az értelmiségi szereptől.

Az intézményesített felsőoktatás struktúrája olyan akadémiai logikán alapul, amelyben a hatalom diktál, a hatalomtól függ az eszközökhöz való hozzáférés. Az egyes karok professzorai a gazdasági, a politikai és a kulturális pólusok által kifejeztett térben eltérő pontokon helyezkednek el. A természettudomány, bölcsészettudomány, jogtudomány, orvostudomány skálán haladva egyre növekszik a domináns elitre jellemző tulajdonságok intenzitása, ellenkező irányban pedig az akadémiai kiválóság mutatóinak értéke emelkedik. A politikai és gazdasági hatalomtól való függés ugyancsak nő az előbbi sorrendben, viszont a specifikus tudományág, tudomány normáitól való függés erősebb a bölcsészettudományi (társadalomtudományi) és természettudományi karokon. Ezen általános érvényű összefüggések igen eltérően érvényesülnek a tanári karon belül a beosztások szerint.

Bourdieu először fogalmazta meg a differenciálódás problémáját, amelynek figyelembevétele nélkül nem lehet a közhelyszintű megállapításokon túlmutató megállapításokra jutni. Ő a tudományterületek (karok) szerinti eltéréseket vizsgálta. Később – a változó társadalmi környezetnek megfelelően – a felsőoktatáskutatók további elemekkel gazdagították a jelenség megértését (*Bourdieu 1988*).

A guru hanyatlása

Philip Altbach – már az ezredfordulón – úgy értékeli a helyzetet, hogy az akadémiai foglalkozás drámai változásokat ért meg, válságos helyzetbe került. Ennek okait a felsőoktatás egész intézményrendszerében bekövetkezett, már sokat elemzett változásokban keresi. Négy elemet emel ki, amelyek közvetlen és alapvető szerepet játszanak ebben a tekintetben. Az első a tömegesedés, ami nemcsak a hallgatói létszámot érintette, hanem az akadémiai foglalkozást is, miáltal az akadémiai közösség egyre inkább felismerhetetlenné, azonosíthatatlanná vált. A második az elszámoltathatóság követelményének megjelenése, ami korlátozza a foglalkozás hagyományos autonómiáját, szigorúbban szabályozza a munkát, ezzel erodálja az egyik legnagyobb vonzerejét. A harmadik elemet Altbach privatizálásnak nevezi,

abban az értelemben, hogy az állami gondoskodás visszaszorul. Ez arra kényszeríti a tudomány művelőit, hogy közvetlenül pénzt generáljanak maguknak és az egyetemüknek. Végül a negyedik elem a piacosítás, vagyis az, hogy az akadémiai stáb vállalkozói magatartás követésére kényszerül, egzisztenciája a hallgatói érdeklődéstől függ.

Mindezek együttesen vezetnek oda, hogy az akadémiai munka általános értelemben vett és konkrét feltételei mindenütt erősen romlottak. A változás súlyosabban érintette a fejlődő és a közepes jövedelmű országokban tevékenykedőket, mivel a gazdagabb országokban azért nagyobb az esély arra, hogy az akadémiai értékeket meg tudják védeni (*Altbach 2002*).

Ambivalens foglalkozás

Ulrich Teichler a felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása, az átalakulás első hullámának lezajlása után, 1992-ben végzett egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatot, amelynek során 20 ezer személyt kerestek meg kérdőívvel Nyugat-Európában, az Amerikai Egyesült Államokban és Japánban. Ez volt az első komoly kutatás, amely az akadémiai professzió munkakörülményit kívánta feltárni nemzeti és nemzetközi kontextusban. Szükségképpen ők is a definíciós problémával kezdték. Három alapvető kérdést fogalmaztak meg. Vajon az akadémiai professzió mesterséges fogalom, amely különböző foglalkozásokat foglal magába, vagy pedig tényleg vannak fontos közös elemei? Melyek a sajátos vonásai az akadémiai professzióknak, amelyek megkülönböztetik más foglalkozásoktól? Milyen változások vannak jelenleg, milyen kihívások érik, lehetséges, hogy éppen azon az úton van az akadémiai professzió, hogy elveszti jellegzetes vonásait?

A kutatók abból indultak ki, hogy a közös vonások igen általános szinten fogalmazhatók meg. A tudóstársadalom tagjainak feladata a komplex tudás létrehozása és átadása. Foglalkozási kultúrájukat a kognitív racionalitás jellemzi, fontos eleme a nagyfokú függetlenség munkájuk céljának megfogalmazását és a célok elérésének eszközeit illetően.

A diverzifikáltság már könnyebben operacionalizálható. Öt dimenzióban jelenik meg. Az első a tudás jellege, a diszciplína, azon belül a specializációk, témák, módszerek, a második a betöltött funkció (oktatás, kutatás, ezek különböző kombinációi), a harmadik az intézmény típusa (egyetem, főiskola, kutatóintézet stb.), a negyedik a beosztás (professzor, docens, adjunktus, tanársegéd stb.), végül az az ország, amelyben a tevékenység folyik.

A legerősebb differenciáló tényezőnek a diszciplína látszik, amely nemcsak a tudás tartalmát jelenti, hanem az akadémiai „törzset”, „céhet”, a kommunikációs és kooperáció eltérő formáit, a különböző szerepértelmezéseket. Lehetséges, hogy ennek a dimenzióknak a fontosságát túlértékelték a múltban, és jelenleg éppen más dimenziók válnak lényegesebbekké.

Az oktatás és a kutatás a két jellegadó funkciója a professzióknak, még akkor is, ha a munkaidő több mint negyedét más tevékenységekre (pl. adminisztráció, szol-



gáltatás) fordítják. Ezeket ugyanis mindig kiegészítő tevékenységeknek tekintik. A fő típusok a kizárólag kutatást vagy oktatást végzők, és azok, akikre mindkét tevékenység jellemző. A szektor értelmezése meglehetősen bonyolult a nemzetközi vizsgálatban, mivel az intézményrendszer országonként eltérő, mindazonáltal jelentős különbségtevő szerepet játszik. A beosztás kulcseleme a heterogenitásnak, mivel hierarchiát jelent, különösen azon intézményekben, ahol jelentős a kutatás súlya. Az országok közötti különbség nyilvánvaló, hiszen az akadémiai professzió helyzete nagymértékben függ attól, hogy milyen modell szerint épült ki a felsőoktatási rendszer (pl. brit, humboldti, napóleoni), és milyen a nemzeti jogrendszer.

Ezen differenciák mellett, melyek az empirikus szinten is azonosítható közös elemek? A felsőoktatásban betöltött szerep vizsgálata és a más foglalkozásokkal való összevetés alapján megállapítható, hogy a közös elem az, hogy az akadémiai foglalkozás egyike a legambivalensebbeknek a magas képzettséget igénylő foglalkozások között. Ez több ponton okoz feszültséget, a helyzet ellentmondásos értékelését.

Alapvető ellentmondás, hogy bár az utóbbi években gyorsan nőtt az igény a magasan kvalifikált munkaerő, a tudományos gondolkodás terjesztése iránt, hosszú távon leértékelődött az akadémiai professzió. Az akadémiai professzió – mint láttuk – elvileg egyike a legszabadabb foglalkozásoknak, ugyanakkor a felsőoktatás feladata a kultúra, a gazdaság és a társadalom szolgálata, aminek ellenőrzése, a célok és tartalmak pontos megfogalmazása körül folyamatos vita van. Nagyon komplex foglalkozás, ami járhat azzal az eredménnyel, hogy a különböző funkciók betöltése kölcsönös termékenyítő hatást fejt ki, de azt is eredményezheti, hogy egyes funkciók kiszorítják egymást (pl. az oktatás a kutatást). Nehezen lehet megfogalmazni, hogy hogyan lehet kiképezni valakit az akadémiai foglalkozásra, miközben éppen a tudósok deklarálják a szisztematikus tanulás és tudás fontosságát (a PhD rendszerű kutatóképzés elterjedése hozott bizonyos eredményeket a probléma legalább részleges megoldására).

Az 1960-as, 70-es évek gazdasági növekedésének és a felsőoktatási expanzió eufóriájának lecsengése után az 1990-es évek elején már megállapítható volt, hogy felgyorsult az akadémiai professzió státusának csökkenése, romlott a viszonylagos jövedelmi helyzet, a fiatalok esetében erősödött az akadémiai pálya választásának kockázata. A korábban tapasztaltnál is világosabbá vált, hogy a növekvő létszámú és deklaráltan egyre növekvő fontosságú társadalmi szerepet betöltő foglalkozás a folyamat vesztesévé vált. A munkakörülmények a „hatékonysági játszma” bővületében romlottak, az elszegényedés érzése jellemzi az egyetemeket, a tudomány embereit. Közben folyamatos kritikák és támadások kereszttüzében állnak, mert a társadalom elégedetlen a végzett hallgatók tudásával, a kutatások eredményeinek relevanciájával (*Teichler 1996*).

Intézményi szinten az akadémiai stáb elvesztette hagyományos „céhes” hatalmának jó részét (*Boer 1992*). Az évszázadokon át működő kollegiális irányítási modellt, amelyben a professzori kar önkormányzati testületként vezeti az egyetemet, az 1968-as diáklázadások követeléseinek megfelelően az egyetemi polgárok különböző cso-

portjainak választott képviselőiből álló egyetemi tanácsok váltották fel. Két évtized elmúltával kiderült, hogy ez a modell nemcsak a szakmai-akadémiai kérdések kezelésére nem igazán alkalmas, de az 1980-as évek közepére kiemelt problémává váló – anyagi értelemben vett – hatékonyság biztosítására sem (az egyetemi tanácsok „elszakszervezetesedtek”, a különböző csoportok érdekérvényesítési küzdelmeinek terepévé váltak). A 20. század végére a megoldásként remélt menedzseri típusú modell szerint az operatív vezető testületben már elvileg sem szerepelnek kifejezetten az oktatás-kutatás képviselői. A kizárólag akadémiai ügyekben illetékes szenátusnak nincs valódi döntési joga stratégiai kérdésekben.

A szétesés jelei

A felsőoktatás akadémiai stábjára társadalmi és intézményen belüli helyzetének megváltozását a hallgatói létszámexpánzió, majd az ágazat állandósuló alulfinanszírozottsága mellett elsősorban annak lehet tulajdonítani, hogy a második világháború után felgyorsult a tudományok differenciálódása, ami a tanszékek számának látványos gyarapodásában, a képzési programok burjánzásában testesült meg. Ezzel végleg megrendült az a biztonság, ami a fentiekben jelzett, céhszerűen működő egyetem tanárainak kiváltsága volt. A céhszerűség volt a biztosítéka az akadémiai szabadságnak, vagyis annak, hogy büntetlenül, az elbocsátás veszélye nélkül lehet megválasztani az oktatás és a kutatás tárgyát, tartalmát. Ennek a szabadságnak az ára, hogy alá vannak vetve egy speciális diszciplínának, amely kontrollt gyakorol, de megvéd a külső cenzoroktól (a kontinentális Európában a közalkalmazotti státus, az angolszász világban a tenure rendszer a megtestesítője ennek). A tudományok rendkívüli differenciálódásával ez a védőburok meggyengült, egyre kevésbé értelmezhető (*Egbert de Weert 1999*).

Részben ezzel függ össze, hogy már az 1990-es években konstatálták a kutatók, hogy mind a felsőoktatási szektor egésze, mind az egyes intézmények, valamint az egyes professzorok társadalmi pozícióját gyengíti, közérzetét rontja a szétesés jelensége. Egyrészt a fragmentálódás, vagyis hogy a felsőoktatás különböző szegmensei egymástól függetlenül működnek, nem alkotnak rendszert. Másrészt az atomizálódás, mi szerint minden intézmény, azon belül minden kar, tanszék, tanár csak saját munkájával, érdekeivel törődik, tevékenységét nem illeszti, az nem is illeszkedik a nagyobb egységbe, végső soron a felsőoktatás egészébe. Végül jelentkezik a balkanizálódás, az az állapot, amikor mindenki a másik rovására próbál támogatáshoz jutni, létét fenntartani, teret nyerni (*Seidel 1993; Vught 1996*).

A következményekre jó példa, hogy a specializáció rövid távon erősíti a tanszékek és az egyes professzorok hatalmát, de az akadémiai sodrás oda vezet, hogy egy új képzési programot nem a társadalmi igényt figyelembe véve indítanak be, hanem személyi ambícióból. A sok ilyen, egyéni indíttatású vállalkozás oda vezet, hogy végül az egész intézmény működése lehetetlenül el, a szektor pedig elveszti társadalmi elfogadottságát (*Jenniskens 1999*).



A hitelesség megrendülése

Az 1988-ban kibocsátott és európai rektorok által aláírt Magna Charta Universitatum az egyetemek alkotmányának tekinthető. Megfogalmazza azokat a célokat és intellektuális, valamint erkölcsi értékeket, amelyeket követniük kell az egyetemeknek, hogy megőrizhessék egyedülálló szerepüket, amelyet a társadalomban betöltenek. Alapvető elve az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság, amit nem tekint mennyei ajándéknak, hanem olyan kiharcolt, kiérdemelt jognak, amely képessé teszi az egyetemeket és azok polgárait, hogy felelősségteljesen járuljanak hozzá a változó és egyre inkább nemzetközivé váló társadalmak fejlődéséhez, jóllétéhez. Mondhatni, hogy a Magna Charta Universitatum az akadémiai világ lelkiismerete. Az első tíz év tapasztalatai alapján az Európai Rektorok Konferenciája és a Bolognai Egyetem létrehozott egy testületet (Observatory Magna Charta Universitatum), amely azt vizsgálja, hogy mennyiben teljesülnek az alapdokumentumban lefektetett elvek a gyakorlatban, milyen veszélyek fenyegetik az ott megfogalmazott elvek érvényesülését, hol vannak akadályai a betartásuknak. Az Observatory évente konferenciát rendez az intézményvezetők számára egy-egy meghatározott témából, amelyen a felkért szakértők bemutatják vizsgálódásuk eredményeit.

2007 szeptemberében „Az egyetemi integritás menedzselése” címmel tartottak konferenciát. A témaválasztást az indokolta, hogy egyre több jelzés érkezett arról, hogy a tömegessé vált és a kommercializálódás útjára lépő felsőoktatási szektor különböző szintjein egyre inkább tapasztalhatók olyan szabálytalanságok, amelyek a korrupció és a kevésbé megfogható visszaélések határán mozognak. Ezek komolyan veszélyeztetik az egész szektor és egyes szereplői szavahihetőségét, megrendítik az irántuk táplált hagyományos bizalmat és tiszteletet. A téma napirendre tűzését szorgalmazta az Európai Hallgatói Szövetség, amely a hallgatókat érintő sérelmekre kívánta felhívni a figyelmet, de a probléma nyilvánvalóan a felsőoktatás egész szövetének sokkal szélesebb vonatkozásait is magában foglalja.

Az Observatory főtítkára – Andris Barblan – fogalmazta meg a téma megközeledésének elméleti alapvetését. Abból indult ki, hogy az egyetem, annak vezetői és tanárai a társadalmi környezetbe beágyazódva működnek, miközben bizonyos távolságot is tartanak a társadalomtól, hogy elég függetlenségük legyen ahhoz, hogy a társadalmi változások állandó kritikussai lehessenek. Más szektorokhoz képest van egy fontos sajátossága az akadémiai világnak, az egyetemeknek: valamiféle eredendő ártatlanságnak a feltételezése. A feltételezés azon a logikán alapul, hogy akik hivatásszerűen az igazság keresésén dolgoznak (hiszen a tudomány eszközeivel kutatnak), morálisan szükségképpen felsőbbrendűek, mint azok, akiknek a „földhözragadt” valóság a tevékenységi területük. Ennek a helyzetnek a fenntartása a szektor egészének elemi érdeke. Így különböző szereplői természetesnek tekintik, hogy az elefántcsonttorony bástyái megvédik őket a magatartásukat vizsgálni és megítélni szándékozó külső törekvésektől. Miközben a társadalomban sokan és sokféle tapasztalattal, információval rendelkeznek az egyetemeket és tanáraikat érintő szabálytalanságokról, erről a problémáról általában kevés szó esik, a diszkrét

elhallgatás övezi. Itt az ideje, hogy őszinte diskurzus folyjék róla, szakértők tárják fel az empirikus helyzetet és az okokat. Különös tekintettel arra, hogy nem lehet hivatkozási alap, mi szerint a felsőoktatás a társadalom része, ezért nem lehet mentes a külső környezetben is tapasztalható negatív jelenségektől. Az egyetemeken nőnek fel a közeli jövő vezetői, szakemberei. Súlyos következményekkel jár a társadalom egészére nézve, ha szabálytalanságokkal terhelt intézményi környezetben szocializálódnak (*Barblan 2007*).

Nem könnyű definiálni azon jelenségek körét, amelyeket akadémiai szabálytalanságoknak tekinthetünk. A skála igen széles, a hallgatók puskázásától a tudományos minősítések manipulálásáig terjed. Lényegében minden olyan viselkedés, amely az írott vagy íratlan szabályok megszegését, vagy megkerülését jelenti (csalás, megvesztegetés, zaklatás, favorizálás, megfélemlítés, korrupció a pénzügyek kezelésében, az átláthatóság hiánya stb.).

Mikroszinten objektív oknak tekinthető az a nyomás, amelyet a család és a tágabb környezet gyakorol a felsőoktatás tanáira, kutatóira, valamint az erős társadalmi igény a diplomás szakemberek iránt. A szubjektív okok természetesen egyéniek, összefügghetnek a munkakörülményekkel, az ambíciókkal, a kompetitív helyzettel (*Vlad 2007*).

A jelenség mélyebb megértéséhez fel kell tárnunk azokat a fejleményeket, körülményeket, amelyek lehetővé teszik azok kialakulását, illetve kiváltják, ösztönzik a szereplők ilyen viselkedését. Adott esetben ezek jól ismert, a felsőoktatás egészét érintő kihívások. Mégis érdemes ezúttal is összegezni őket.

Az első és legáltalánosabb a folyamatos expanzió, aminek következtében már lényegében minden európai országban elérte a felsőoktatás a tömegesség szakaszát (a fejlődő országok igyekeznek követni őket). Az utóbbi néhány évtizedben a „kézműves” munkát az ipari-termelés jellegű működés váltotta fel. Az expanzióval párhuzamosan csökkent a közösségi támogatások összege, aminek következtében a felsőoktatási intézményeknek fenntartásuk céljából többféle anyagi forrást kell bevonniuk. A szülőktől, hallgatóktól az üzleti szektorig terjedő skálát képviselő addicionális források igénybevétele a méltányosság kérdéseinek végeláthatatlan sorát eredményezi. A felsőoktatási intézmények körének tényszerű differenciálódása és ezzel párhuzamosan a különböző missziók explicit formában való elismerésének hiánya további konfúziót okoz. A felsőoktatás internacionális jellege nem újdonság, hiszen eredetileg is nyitottak voltak az egyetemek a legkülönbözőbb területekről érkezők hallgatók és oktatók számára. A vizsgált témákat érintő új elem ebből a szempontból, hogy nem egyszerűen igen jelentős a mobil hallgatók és tanárok száma, aránya, hanem megnőtt a kereskedelmi elem a felsőoktatásban (amit jól mutat, hogy egyes országokban a második legnagyobb export tétel). A kommercializálódás természetesen nemcsak nemzetközi, hanem nemzeti vonatkozásban is érvényesül, és nagymértékben érinti a kutatást is. Közéleg, vagy már itt is van az „akadémiai kapitalizmus” korszaka. Végül az információs technológia rohamos



elterjedését kell megemlíteni, amellyel vissza is lehet élni, amelyet illegitim és illegális célokra is fel lehet használni.

A témára irányuló vizsgálódások eredményei arra utalnak, hogy a negatív jelenségek minden régióban előfordulnak, annyiban van különbség a poszt-szocialista (ezen belül is a dél-kelet európai országok) és a nyugati országok között, hogy az előbbiekben durvább megnyilvánulások is azonosíthatók, utóbbiakban pedig inkább a „finomabb” szabálytalanságok tapasztalhatók (*Vukasovic 2007*).

A veszélybe került integritás megerősítése

A „rövidítő utaknak” vannak hagyományai a nyugati kultúrában (Prometheus ellopja a tudást jelképező tüzet az istenektől, Nagy Sándor átvágja a gordiuszi csomót). Az ilyen gyors megoldások azonban idegenek a tudomány világtól, ott kitartó, sokszor hosszadalmas munkára van szükség. Az eredményeket nem lehet büntetlenül siettetni, nem szabad a megismerés, a kutatás szabályait megszegni (Prometheus minden esetre kellőképpen meglakolt tettéért) (*Barblan 2007*).

Az akadémiai professzió, az egyetemek jövője döntően attól függ, hogy sikerül-e megerősíteni a veszélybe került integritást. A fogalom igen összetett jelentésű, éppen ezért tudja kifejezni a komplex jelenséget. Utal a sérthetetlenségre, a tisztességre, feddhetetlenségre, megvesztegethetetlenségre, az ép kondícióra, az „egészségre”, a megosztottság hiányára, a teljességre. Úgy is lehet fogalmazni, hogy az az intézmény őrzi integritással, amely sikeresen küzd a fentiekben tárgyalt szabálytalanságok, visszaélések ellen. Az integritás az akadémiai közösség olyan kulcsértékein alapul, mint az őszinteség, bizalom, igazságosság, tisztelet, felelősségtudat, felelősségre vonhatóság (*Vukasovic 2007*) (*Bucharest 2004*).

Az integritás aligha érhető el akkor, ha az intézmény nem egy eszként funkcionál. Márpedig az egyetemek igen komplex és többnyire nagyméretű intézmények, amelyek hagyományosan sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből állnak (egészen az individuális professzorokig, kutatókig). Az utóbbi évtizedek folyamatai a szétesés irányába mozdították el az intézményrendszer minden hierarchikus szintjét, egységét.

Az akadémiai professzió csökkenő presztízsének, gyenge alkupozíciójának, képviselői általános rossz közérzetének végül is itt van a gyökere. Amikor az új társadalmi szerződésről beszélünk, akkor eddig a mélységig is el kell jutnunk vitáinkban (*Hrubos 2006*).

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- ALTBACH, P. G. (ed) (2002) *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts.
- BARBLAN, A. (2007) Fundamental University Values. In: BARBLAN, A. & DAXNER, M. & IVOSEVIC, V. (eds.) *Academic Malpractice. Treats and Temptation*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press.
- BLASI, P. (2005) Science as a practice: extending university autonomy by combining research and teaching. In: *Managing University Autonomy*. Observatory, Bononia University Press. Bologna
- BOER, H. (1996) Changing Institutional Governance Structure. In: MAASSEN P.A.M. & VUGH, F.A. (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 83–95.
- Bologna Process. Stocktaking Report. (2007) Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007.
- Bologna with Students Eyes. 2007 Edition. ESIB – The National Unions of Students in Europe
- BOURDIEU, P. (1988) *Homo Academicus*. Poloty Press, Cambridge, Oxford.
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- HRUBOS, I. (2006) A 21. század egyeteme. Újtársadalmi szerződés felé. *Educatio*. No. 2.
- JENNISKENS, I. & MORPHEW, CH. (1999) Assessing institutional change at the level of the faculty: Examining faculty motivations and new degree programmes. In: JONGBLOED, B. & MAASSEN, P. & NEAVE, G. (eds.) *From the Eye of the Storm*. Kluwer Academic Publishers, London.
- KOZMA, T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- LIU, N.C. & CHENG, Y. (2005) Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*. Vol. 30. No. 2.
- MIHAJLOVIC, D. (2007) *Activities of the Anti-Corruption Student Network in Southeast Europe: Corruption, Malpractice and Fraud in Higher Education in Southeast Europe*. European Students' Union panel: The students's view – a background document. Observatory Annual Conference, Bologna, 2007. September 20.
- MÜLLER-BÖLING, D. (2006) The CHE-Approach. Paper presented at „The Challenges of University Ranking Symposium” February, 16. 2006. Leiden.
- NEAVE, G. (1991) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press.
- Perception of Higher Education Reforms. (2007) Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Flash Eurobarometer Series 192 – The Gallup Organization. European Commission.
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher education. Berlin, 19 September 2003.
- TEICHLER, U. (1996) The Conditions of the Academic Profession: an international comparative analyses of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In: MAASSEN P.A.M. & VUGH, F.A. (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 15–65.
- The Times Higher Education Supplement – World University Rankings October 28. 2005.
- TRENDS V. (2007) *Universities shaping the European Higher Education Area*. An EUA Report.
- VUKASOVIC, M. (2007) *The integrity of higher education – from essence to management*. Paper presented at the conference of the Magna Charta Observatory, Bologna, 20–21. September.
- VUGHT, F.A. (1996) The Humboldtian University Under Pressure: new forms of quality review in Western European education. In: MAASSEN P.A.M. & VUGH, F.A. (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 185–226.
- WEBER, MAX (1995) *A tudományés a politika mint hivatás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- DE WEERT, E. & VAN VUCH TIJSSSEN, L. (1999) Academic staff between threat and opportunity: Changing employment and conditions of service. In: JONGBLOED, B. & MAASSEN, P. & NEAVE, G. (eds.) *From the Eye of the Storm*. Kluwer Academic Publishers, London.