

MENEDZSERIZMUS

A FELSŐOKTATÁSBAN: ÉRVEK, ELLENÉRVEK, ALTERNATÍVÁK

KOVÁTS GERGELY

Budapesti Corvinus Egyetem

Az elmúlt évtizedek felsőoktatási reformjainak egyik kiemelt célja az eredményesebb intézményi működés elérése volt, amelyet a menedzsment megerősítésével kívántak elérni. A menedzszerizmus azonban az egyetem diszfunkcionális működését is eredményezte. A tanulmány alapkérdése, hogy milyen alternatívái fogalmazódnak meg a menedzszerizmusnak azokban az országokban, ahol ez vált az uralkodó egyetemszervezési megközelítéssé. A cikk áttekinti a menedzszerizmus kialakulásának okait és kritikáját, néhány ellenállási és reformstratégiát, valamint illusztrációként bemutat egy egyedi irányítási gyakorlattal rendelkező egyetemet, a szövetségi elvekre épülő Mondragon Egyetemet.

A reformjavaslatok egyike sem vágyódik vissza az elefántcsonttoronyba, és egyik sem vitatja a hatékonyság és eredményesség fontosságát. Mindegyik úgy véli azonban, hogy a menedzszerizmusnál vannak jobb módok, amelyek a hatékonyság elérése mellett a közöség és az érintettek érdekeit teljesebben meg tudják jeleníteni és jobban ki tudják egyensúlyozni. Mindegyik javaslat kiemeli a döntéshozási folyamatok demokratizálásának szükségességét, ami elengedhetetlen feltétele az egyetem megújulásának.

Kulcsszavak: felsőoktatás-irányítás, autonómia, egyetemi kormányzás, menedzszerizmus, szövetkezetek

One of the key objectives of higher education reforms in recent decades has been to achieve more effective institutions by reinforcing management. However, managerialism also resulted in dysfunctional functioning of the university. The basic question of the study is what alternatives to managerialism are discussed in countries where this movement has become the dominant approach to university management. The paper reviews the causes of the emergence of managerialism, its and criticisms, some resistance and reform strategies. It also provides an illustrates example of a university with a unique management approach, the University of Mondragon, which is based on cooperative principles.

None of the reform proposals has a longing for the ivory tower, and no one challenges the importance of efficiency and effectiveness. However, they all believe that there are

Levelező szerző: Kováts Gergely, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.
E-mail: gergely.kovats@uni-corvinus.hu

better ways than managerialism to better represent and better balance the interests of the community and stakeholders, while achieving efficiency. Each proposal highlights the need for democratization of decision-making processes which is a prerequisite for the university's renewal.

Keywords: higher education governance, autonomy, university governance, managerialism, cooperatives

Bevezetés¹

2013-ban két holland professzor kiáltványt tett közzé, amely így kezdődik: „Az egyetemet most nem a döntésekben való részvételt követelő diákok foglalták el (mint egykor az 1960-as években), hanem a menedzsment sokfejú farkasa. A hivatásos ügyintézők exceltáblákkal, kimeneti indikátorokkal és auditálási eljárásokkal felfegyverzett, a Hatékonyság és a Kiválóság harsány indulójának ütemére menetelő zsoldoshadseregének segítségével a Farkas gyarmatosította az oktatást. A menedzsment belső ellenségnek nyilvánította az oktatókat: nem lehet megbízni bennük, úgyhogy az átszervezés, a hamarosan lejáró szerződés és az elbocsátás rémével fenyegetőzve kell állandó próbáknak alávetni őket és ellenőrizni minden lépésüket.”² (*Halffman–Radder 2014: 114.*)

Talán meglepő ez a kritika egy olyan országból, amely a világ egyik legfejlettebb felsőoktatásával rendelkezik: a felsőoktatási rendszereket rangsoroló U21 rangsor szerint Hollandia felsőoktatása 2013-ban a hetedik legerősebb volt a világon (2019-ben pedig a tizedik).

A fenti kiáltvány mindenesetre jól illeszkedik abba a kritikai vonulatba, amely az egyetem társadalmi szerepének gyengülését (szűkülését), illetve az egyetem szervezetének diszfunkcionális működését a menedzserizmus ideológiájának tértnyerésére vezeti vissza. A menedzserizmus – ahogy egy korábbi írásomban megfogalmaztam – „az a folyamat, amelynek során a menedzserek mint az önállóvá váló vezetői szakma képviselői, jogot formálnak arra, hogy a szervezetek, csoportok hatékony és eredményes működtetésével kapcsolatos döntéseket kizárólag ők hozhassák meg, és e szakértelmükre hivatkozva társadalmi (szervezeti) hatalomra tegyenek szert. [...] A menedzserizmus azonban nemcsak a menedzserek hatalmi helyzetét megalapozó ideológiát takarja, hanem azon sajátos szervezeti formákat és gyakorlati kontrolltechnikákat is, amelyek révén az ideológia és a menedzserek hatalmi fölénye a hétköznapiak során folyamatosan újratermelődik/újratermelhető (*Reed 2001; Deem & Hillyard et al 2007*).” (*Kováts 2011: 483* – kiemelés az eredetiben.) A menedzserizmus tehát szorosan összefügg az intézmények irányításának

¹ A tanulmány az NKFIH által támogatott, „Az üzleti képzés jövője” (FK 127972) című projekt keretében készült.

² A kiáltvány 2015-ben angol nyelven is megjelent a *Minerva* hasábjain, illetve a kiáltvány első fele – Wessely Anna fordításában – a BUKSZ-ban is megjelent. A továbbiakban a magyar, illetve az angol verziót használom.

és kormányzásának változásával, a működési kereteik átalakulásával, és az ezek nyomán kialakuló új vezetési eszköztárral.

Sokan írtak már arról, hogy a menedzserizmus hogyan nyer teret és alakítja át a felsőoktatás világát. Kevesebb azoknak az írásoknak a száma, amelyek kiutakat, megoldási javaslatokat, továbblépési irányokat keresnek. A tanulmány alapkérdése ebből fakad: milyen alternatívák, cselekvési lehetőségek fogalmazódnak meg azokban az országokban, ahol a menedzserizmus teret nyert? Elkerülhetőek-e a menedzserizmus árnyoldalai?

A kérdés – és a szám egészének – aktualitását a magyar felsőoktatás közelmúltban bekövetkezett és jelenleg is folyamatban lévő változása adja. A kancellári és konzisztórium rendszer bevezetése, az állami intézmények közalapítványi formába történő átszervezése és magánintézménnyé alakítása (modellváltás) mind a működés professzionalizálásának, a hatékonyság, a teljesítmény, a kiválóság, a versenyképesség, a szolgáltató szemlélet javításának jegyében történik. Ezek pontosan azok a célok, amelyek mentén a felsőoktatás átszervezése Angliában, Hollandiában és más nyugati országokban is zajlott, és amelyekkel kapcsolatban a menedzserizmus kritikája visszatérően megfogalmazódik.

A következőkben előbb röviden bemutatom a felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulását, majd a menedzserizmus kritikáját. Ezt követően áttekintek néhány ellenállási és reformjavaslatot, és részletesebben bemutatok egy konkrét intézményt, a Mondragon Egyetemet is.

A felsőoktatás irányításának átalakulása

A felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulása a felsőoktatás expanziójában gyökerezik. A hallgatói létszámok növekedésével a kereslet sokrétűbbé vált, amelyet a kínálat differenciálódása követett. A legtöbb országban nemcsak új állami intézmények jelentek meg, hanem magánintézmények is. Ezzel párhuzamosan a képzési struktúra sokszínűsége is növekedett: új képzési szintek és munkarendek, új képzési programok tömegei jelentek meg és új szolgáltatásnyújtási formák (pl. MOOC) terjedtek el. A hallgatói populáció heterogenitása is megnőtt, ami változatosabb, igényre szabottabb pedagógiai módszertanok alkalmazását tette szükségessé (ld. hallgatóközpontú tanítás). Ezt erősítette az is, hogy az expanzió hazai bázisának kifulladását követően a legtöbb ország külföldi hallgatók toborzásába kezdett, ami élénkítette a mobilitást, és globalizálta a felsőoktatást.

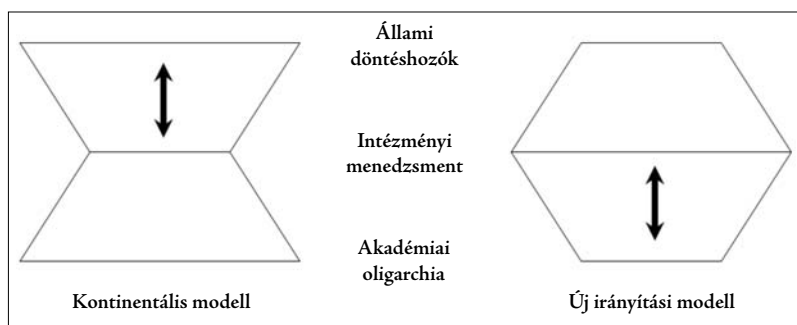
Az expanzióval emelkedett a felsőoktatás forrásigénye is. Ez nemcsak a tandíjjal kapcsolatos vitákat élezte ki, hanem növelte az igényt az intézmények hatékony és átlátható működésével, az elszámoltathatósággal kapcsolatban, és vitát generált a felsőoktatás társadalmi szerepéről.

Miközben tehát a felsőoktatás társadalmi és költségvetési súlya növekedett, a szektor komplexitása is drámaian megnőtt, és ezzel az irányíthatósága is megváltozott.

A kontinentális országokban, illetve az angol főiskolai szektorban az expanziót megelőzően az állam határozta meg a felsőoktatási intézmények működésének kereteit részben a szabályozás, részben a bürokratikus koordinációs eszközök (pl. költségvetési támogatás elosztása, vezetők kinevezése) révén. Ezzel viszonylag szűk mozgásteret hagyott az intézmény vezetésének. Az oktatók, illetve az érdekeiket megjelenítő testületek befolyása – az akadémiai szabadság védelme érdekében – viszont nagy volt. Az egyetemi vezetők

jellemzően az egyetemi oktatók érdekeit próbálták meg képviselni az állammal folytatott alkufolyamatokban, így a feszültségek elsősorban az intézmény(vezetés) és az állam között alakultak ki. (Ezt mutatja az 1. ábra bal oldala.)

Az angol egyetemi szektor működése irányítási szempontból csak annyiban különbözött az 1980-as évek elején a kontinentális modelltől, hogy az intézmények nagyon nagy önállósággal működtek, azaz a kormányzat még a kontinentális modellnél is kisebb mértékben befolyásolta az akadémiai oligarchia döntéshozását. Jellemző példa erre, hogy az egyetemek állami támogatását egy egyetemi képviselőkből álló testület (a University Grant Committee) osztotta el az intézmények között.



1. ábra: Az intézményirányítás modelljei. Forrás: Clark 1998 (idézi Barakonyi 2004) módosításával

Az expanzió és a növekvő komplexitás egyre inkább megkérdőjelezte e modell fenntarthatóságát. A kontinensen a bürokratikus koordináció tűnt egyre kevésbé hatékonynak, mert a kereslet változása rugalmasabb alkalmazkodást tett szükségessé. Angliában pedig az elszámoltathatóság, a hatékony és transzparens működés volt az irányítás átalakításának fő vezérlője.

Az új irányítási modell ideológiai alapjait az új közmenedzsment (New Public Management) jelentette (Pollit 2003).³ Ebben a modellben az állam szerepe megváltozik: az intézmények közvetlen irányítása helyett ágazatirányítói, megrendelői és ellenőri szerepbe kerül. A szolgáltatásnyújtás az intézmények feladata, ebben önállóságuk (autonómiájuk) megnő, ugyanakkor felelősségük és elszámoltathatóságuk is növekszik. Annak érdekében, hogy az intézmény a rendelkezésére álló erőforrásokat a lehető leghatékonyabb módon tudja felhasználni az értékteremtésre („value for money”), növelni kell a vezetők mozgásterét („let the managers manage”).

Az elvárt outputokat és azoknak minőségi paramétereit, a teljesítés elmaradása esetén fellépő szankciókat szerződésben érdemes rögzíteni. A megfelelő ösztönzési rendszerek (pl. eredményhez kötődő jutalmazások), illetve monitoring és teljesítményértékelési rendszerek bevezetésével biztosítható, hogy az intézményvezetők valóban a számukra kitűzött célok érdekében dolgozzanak (megbízó ügynök elmélet érvényesülése). Az intézményeknek és vezetőiknek felelősséget kell vállalniuk a felhasznált adófizetői pén-

³ Mivel az 1990-es években e modell Angliában már meghatározó volt, a kontinentális felsőoktatásban viszont még nem, ezért ezt a modellt helyenként angol modellnek vagy *college* modellnek nevezik (pl. Barakonyi 2004).

zekért, és vállalniuk kell az elszámoltatást („public accountability”). A szolgáltatási színvonalat folyamatosan mérni és monitorozni szükséges, amelyet standardizálás erősítésével, az adatszolgáltatások előírása és auditok révén lehet biztosítani.

A szolgáltatók számának bővülése és ezzel a verseny növekedése lehetővé teszi a jobb szolgáltatási színvonalat azonos vagy alacsonyabb költségen is („doing more with less”), így a verseny szavatolja a források hatékony felhasználását. A versenyhelyzet szükség esetén mesterségesen, például kvázipiaci megoldások kialakítása révén is elősegíthető, ahol az állam vagy az állam nevében fellépő szereplő viselkedik megrendelőként.

Összességében tehát az új modellben az állam szerepe átalakul, az intézmények irányításába való közvetlen beleszólása csökken, az intézményvezetők mozgástere és felelőssége viszont növekszik, amelyet rendszerint az intézmény oktatóival és munkatársaival szemben kell érvényre juttatniuk. Az új modellben tehát a feszültségek jellemzően az intézményen belül, a menedzsment és a munkavállalók között jelentkeznek. A belső érintettek tartalmazó testületek szerepe csökken. (Ezt illusztrálja az 1. ábra jobb oldala.) A menedzsment és az intézmény működésének ellenőrzésére, illetve a külső érintettek elvárásainak becsatornázására több országban is kísérletet tesznek új testületek kialakítására. (Az e téren végbemenő aktuális változásokról e számban részletes áttekintést közöl *Keczer Gabriella*, illetve *Rónay Zoltán és szerzőtársai* is.)

A menedzserizmus kritikája

A menedzserizmussal szemben felmerülő ideológiai és gyakorlati kritikákat már egy korábban megjelenő tanulmányban összefoglaltam (*ld. Kováts 2011*). Ehelyütt ezért csak a legfontosabbak kiemelésére szorítkozom.

Az egyetem egyszerre közösség és szervezet. Közösségként elsősorban olyan szabályokat és normákat támaszt, amelyek az együttélés kereteit rögzítik, és amelyek lehetővé teszik a közösség tagjainak, hogy a rögzített kereteken belül egyéni céljaikat megfogalmazzák és megvalósítsák. A közösségnek nem szükségszerűen van célja, vagy egyidejűleg sokféle (akár egymással ellentmondó) cél is létezhet. Emiatt az egyetemet célbizonytalanság jellemezi.

Az egyetem ugyanakkor egyidejűleg szervezet is, amelyet célirányos működés jellemez. A menedzsment az, amely a célok érdekében optimalizálja az intézmény működését.

Az új irányítási modell az egyetem szervezetszerű működését erősíti, míg a közösségi működés jegyei a háttérbe szorulnak. Ennek oka magában a menedzserizmusban gyökerezik, amelyre éppúgy igaz az, amit Zygmunt Bauman a bürokráciáról ír: „a bürokrácia nem csupán »eszköz«, melyet éppoly könnyűszerrel lehet felhasználni egyszer kegyetlen és erkölcsileg kifogásolható, másszor pedig mélyen emberi célokra. A bürokrácia, még ha valóban abba az irányba hat is, ami felé terelik, azért leginkább olyan, mint a cinkelt kocka. Saját logikája és lendülete van. Egyes megoldásoknak kedvez, mások esélyeit inkább rontja. [...] A bürokrácia úgy van programozva, hogy az optimális megoldást keresse. Úgy van programozva, hogy ennek során nem csak hogy emberi objektumok között ne tegyen különbséget, de ember és nem-emberi objektumok között sem. Egyedül a hatékonyság számít és a költségek csökkentése.” (*Bauman 2001: 153–154*).

A menedzserizmus saját logikája vezet a szervezet és közösség egyensúlyának felborulásához. Ez vezet ahhoz, hogy – habermasi terminológiával élve – a túlélés és

siker érdekében célracionális módon szerveződő „rendszer” „gyarmatosítja” az „életvilágot”, azaz felülírja a társas együttműködés alapjait képező normarendszert és értelmezési mintákat. Ennek következtében a rendszerlogika „azokon a területeken is uralkodóvá válik, ahol nem lehet helyettesíteni a kölcsönös megértésen és egyetértésen alapuló cselekvés-összehangolást” (Hidégb 2018: 81). A menedzserizmus kritikája során megfogalmazódó jelenségek e gyarmatosítási folyamat patológikus manifesztációi: a legitimitációs és motivációs válság, az anómia, az elidegenedés és az értelemvesztés.

Hogyan megy végbe ez a folyamat? A szervezet céljai sokféle módon határozhatóak meg, de a menedzserizmusban a menedzsment az, amely magát feljogosítja (vagy kényszerítve) érzi a szervezeti célok megfogalmazására és képviselésére. A vezetők gyakran nemcsak az egyetem képviselőjében beszélnek, hanem úgy, mintha ők maguk lennének az egyetem⁴ (Ørberg 2007, idézi Wright–Greenwood 2017: 45). A vezetők szerepe a célok meghatározásában nemcsak a felhatalmazásból ered, hanem abból a *feltételezésből* is, hogy egyre inkább a vezetők képesek a célok kijelölésére. Ennek oka, hogy mind az intézmény, mind annak környezete egyre komplexebbé válik, így egyre több szakértelem és tapasztalat kell az intézmények vezetéséhez, és a vezetői felelősség növekedésével a menedzsment feladata is egyre bonyolultabbá válik. Ebből adódik az is, hogy a vezetés egyre kevésbé végezhető az oktatás és kutatás mellett, ami elősegíti, hogy a vezetés egyre inkább önállósodik és elkülönül a szervezet többi részétől. Ezt tükrözik a növekvő bérkülönbségek, a vezetők oktatásban-kutatásban való egyre csekélyebb szerepvállalása is (Wright–Greenwood 2017).

A közvélekedés és maga a vezetés is elsősorban a menedzsment felelőségének tekinti, hogy a szervezet elérje-e a céljait. A vezetésen ezért nagy a nyomás, hogy a szervezetet irányíthatóvá tegye, kézben tartsa. Ennek eszköze a kontroll erősítése, amelynek leginkább kézenfekvő útja a hatáskörök növelése, a döntéshozás centralizálása, a standardizáció erősítése. A célélérés megragadása méréssel, mutatószámok segítségével történik. A menedzsment szemében mindenki értékét az határozza meg, hogy mennyiben képes hozzájárulni a célok eléréséhez, azaz az indikátorokban (szükségszerűen leegyszerűsített módon) megragadott szervezeti teljesítmény javulásához.

A menedzsment kontrolligénye idővel mélyebbre hatol az oktatás- és kutatás területébe (ld. az oktatási folyamatok standardizációja), így az oktatók és kutatók kontrollja fokozatosan gyengül a saját munkájuk felett, amelyeket egyre kevésbé éreznek magukénak. Helyzetüket egyre kiszolgáltatotabbnak élik meg.

A kiszolgáltatottság és bizonytalanság érzését a panoptikumként működő mérési és monitorozási rendszerek is fenntartják. A menedzsment a mutatószámokkal törekszik a gyengébben teljesítő szereplők és szervezetek kiszűrésére, a hatékonyság javítására. A mérés és ellenőrizhetőség folyamatossága felerősíti az intézmény szereplői közötti versengést és fokozza a teljesítménykényszert, de a létbizonytalanságot is állandósítja, hozzájárul a megosztottság növekedéséhez és a szolidaritás csökkenéséhez. Ezzel csökken annak valószínűsége is, hogy az egyetem dolgozói kollektíven lépjenek fel.

Azzal a tevékenységgel, amelynek nem érthető a célja és az értelme, s amely nem nyújtja a valódi alkotói munka érzését, egyre kevésbé lehet azonosulni. A feladatokat egyre inkább nem belső indíttatásból, hanem a külső elvárások és kényszerek miatt teljesítik a

⁴ Az eredeti angol megfogalmazás szemléletes: „university leaders claim to be speaking not just for the university but as the university (Ørberg 2007).” (Kiemelés az eredetiben.)

munkatársak: ha az oktató a kutatási indikátoroknak való megfelelés miatt publikál, vagy az óraterhelés elérése érdekében oktat, akkor idővel meghasonlik önmagával, elveszíti belső motivációját a feladat ellátására, s azt egyre inkább külső elvárások és jutalmak (pl. karrier, státusz) fogják helyettesíteni. A kialakuló ösztönzési rendszerben felerősödik a külső motivációk szerepe, a teljesítés öncéllá válik. A teljesítménykényszer erősíti a csalási és manipulatív magatartást, aminek a menedzsment részletesebb szabályokkal és szigorúbb ellenőrzéssel igyekszik elejét venni. Ez erősíti a bürokratikus kultúrát, rontja az átláthatóságot, és fokozza a szereplők közötti bizalmatlanságot. Egyre nehezebbé válik a valódi (teljesítmény) és az értékelés kedvéért fenntartott látszat (teljesítmény) elválasztása, és az erről való őszinte beszéd. Az indikátorokban, az értékelési rendszerben nem mért teljesítmények gyakran a háttérbe szorulnak annak ellenére, hogy azok sokszor szerves részei a felsőoktatási hivatásnak, és ezek erősítik a hallgatók, oktatók közötti társas kapcsolatokat.

Mindezek a felmérésekben is tükröződnek. Egy 2016-os brit felmérésben (*Times Higher Education University Workplace Survey 2016*⁵) a mintegy 1400 válaszadó oktató 57,5%-a elégedetlen az egyetem vezetésével, 40%-uk a tanszéki (intézeti) vezetéssel is. 56%-uk szerint a munkaadó nincsen tekintettel a munkavállalók jólétére, 47%-uk szerint a munkaterhelés aránytalan. A munka-magánélet egyensúlyát 54%-uk érzi egészségtelennek. A juttatásokkal és a munkafeltételekkel 43%-uk, a személyes fejlődési lehetőséggel a válaszadók 46%-a elégedetlen. Nemzetközi összehasonlításban is az Egyesült Királyságban a legalacsonyabb az elégedettség és – a többi, menedzserizmusban élenjáró angolszász országgal együtt – a legmagasabb a stressz (*Shin–Jung 2014*).

A menedzserizmus korrekciója: ellenállás, participáció, akciókutatás

Milyen lehetőségek vannak a menedzserizmus kedvezőtlen hatásainak elkerülésére? Vannak-e alternatívái a kialakult irányítási modellnek? A szerzők egy része az ellenállás formáit keresi, mert úgy vélik, hogy az ellenerő révén korlátozhatóak a menedzsment túlkapásai. Mások a kialakult struktúrák kisebb-nagyobb reformjában látják a megoldást: a döntéshozási folyamat, az ösztönzési rendszer és / vagy a tulajdonosi struktúra átalakítását javasolják. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány irányt mutatok be.

A különböző megoldások gyakori közös pontja, hogy az egyetemek társadalmi szerepének, funkciójának újragondolását sürgetik. *Halfmann és Radder (2015, 2017)* amellett érvel, hogy az új egyetem túlságosan alárendelődött a gazdasági értekeremtési logikának, nem segíti a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését, egyre kevésbé enged hozzáférést mindenki számára a közös tudáshoz. Az egyetem már csak az elit érdekét szolgálja, ezért azt ismét a társadalom egészét szolgáló közintézménnyé kell tenni. Ehhez új analógiákat, értelmezési kereteket kell találni, mert sem a múlt elefántcsonttornya, sem a jelen menedzserizmusa nem alkalmas erre. (Ezzel kapcsolatban lásd e számban *Matolay Réka és Révész Éva* tanulmányát a társadalmi vállalkozásokról, valamint *Király Gábor és Géring Zsuzsa* tanulmányát az egyetemek missziójáról szóló diskurzusokról.)

Halfmann és Radder szerint az egyetem megújulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a belső és külső érintettek nagyobb beleszólást kapjanak a döntésekbe. Emellett

⁵ <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/best-university-workplace-survey-2016-results.pdf> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

a szerzők a menedzserizmussal szembeni ellenállás különböző formáit is keresik. Ezek közé tartozik például a kényszerű hazudozás kollektív elutasítása (pl. az óraeszmélás szerint mindenki csak napi nyolc órát dolgozik), vagy az a felvetés, hogy pontosan kövessük az írott szabályokat, hogy ezzel is rámutassanak a túlszabályozás abszurditására. A szakszervezetek szerepét különösen fontosnak látják az egyetemi munkatársak megszervezésében, a szolidaritás erősítésében. Olyan kreatív stratégiák is felmerülnek, mint az ellenindikátorok alkalmazása, amelyek a menedzserizmus működésének visszásgaira mutatnak rá (pl. az adminisztrációban dolgozók számának változása, bérjöveldemi egyenlőtlenségek az egyetemen belül, a legdrágább presztízsjelöltek rangsora stb.), illetve a humor alkalmazása. Ennél kockázatosabb ellenálló stratégiákat is felvetnek (jogi út, sztrájk). Fontosnak látják a demokratikus jogok lehetőség szerinti kiterjesztését, mert ezek is a reform bázisául szolgálhatnak.

Bacon (2014) nem tagadja, hogy szükséges volt az irányítási rendszer átalakítása, de a változások mértékét túlzónak véli. A megoldást a kollegiális döntéshozási formák szélesebb körű alkalmazásában látja. Ezt az igényt támasztja alá a *Times Higher Education* fent hivatkozott felmérése is, amelyben a válaszadók 54%-a nyilatkozott úgy, hogy nem tudja kifejezni véleményét az egyetemen. Ehhez hasonló arányok születtek a megelőző években is.⁶ A döntéshozásból való kiszorulás rontja a felelős egyetemi polgári (academic citizenship) elköteleződést, ami rombolja az egyetem egészét. Bacon nem hisz a kollegiális vezetés romantikus nosztalgijában, de fontosnak véli olyan intézményesíthető (strukturális) megoldások keresését, amelyek lehetővé teszik a munkatársak döntéshozásba való érdemi (vissza)kapcsolódását, a kollegiális kultúra és a döntéshozás megerősítését. Olyan megoldásokat javasol, mint például

- a transzparencia javítása (például a vezetés, a bizottságok működésének átláthatóbbá tétele);
- olyan vita-eljárás kialakítása és elfogadottá tétele, amelyben az alacsonyabb hierarchiaszintű egység kérheti egy magasabb szintű egységgel vagy testülettel a megbeszélést (ezzel az egységek közötti vita szervezeti elfogadottságát teremtik meg);
- facilitált konszenzusépítési eljárások kialakítása, amelyek elősegítik, hogy a felek kölcsönös megértésre, majd kompromisszumra jussanak;
- változások hosszabb időtávra időzítése, világos menetrenddel, amely kellő időt hagy a megfelelő konzultációra, és amelyet végül a kialakított megoldások formális elfogadása zár;
- szubszidiaritás erősítése, azaz a döntések azon szinthez rendelése, amely azt a leginkább hatékonyan tudja meghozni;
- a vezetők kinevezése helyett nagyobb hangsúly helyezése a vezetők választására;
- a vétőlehetőség kiépítése, azaz amennyiben az egyetem vagy egy testület többsége nem támogat egy döntést, akkor az nem lép életbe. Egy ilyen lehetőség léte már elég ahhoz, hogy a vezetők a népszerűtlenebb döntéseket kollegiális módon hozzák meg.
- Az osztott kormányzás (shared-governance) formáinak erősítése, amely lényegében a főbb döntéshozó testületek (board és szenátus) közötti kapcsolat kiépítését jelenti pl. vegyes bizottsági struktúra kialakításával. (Lásd részletesebben *Taylor 2013.*)

⁶ A 2015-ös felmérésben 47%, a 2014-es felmérésben 46% látta így. Érdemes megjegyezni, hogy a nem oktatók körében is viszonylag magas az elégedetlenség aránya: 2014-ben 34,4%, 2015-ben 23,2%, 2016-ban 31% volt elégedetlen a beleszólás mértékével.

Levin és Greenwood (2016) szintén amellet szállnak síkra, hogy az egyetemek a társadalom egészét szolgáló közintézmények legyenek. A szervezetekben és a társadalomban együttműködésre képes embereket nem lehet autoriter módon, látszatbevonásra építő egyetemeken képezni, emiatt az egyetemek demokratikus működésének erősítése elengedhetetlen. Ahogy John Stuart Mill (1977) megfogalmazta: „Nem úgy tanulunk olvasni és írni, lovagolni vagy úszni, hogy elmondják nekünk, hogyan tegyük ezeket, hanem úgy, hogy gyakoroljuk ezeket a készségeket. Ezért csak akkor tanuljuk meg a közös kormányzást a nagyobb emberi közösségekkel kapcsolatosan, ha azt kis egységekben már korábban gyakoroljuk.”

A szerzők értelmezése szerint az egyetem demokratizálása nem az érintettek közötti konszenzuskényszerrel jelent, hanem a problémák transzparens, nyílt és valódi bevonásra épülő megvitatási folyamatát. Úgy látják, hogy a felsőoktatásban jelenleg a bevonás vagy nem érvényesül (pl. manipuláció van helyette), vagy csak korlátozottan érvényesül (pl. a tájékoztatás, a konzultáció, a semmire sem kötelező javaslattétel biztosítása). Ha a munkatársakat be is vonják valamilyen módon a folyamatba, az akkor is a menedzsment által, a menedzsment nézőpontjából és érdekében definiált célok és problémák megoldásába történik. A bevonás nem terjed ki sem a célok, sem a problémák körének megfogalmazására.

Megoldásként, és a valódi participáció előmozdítására, az akciókutatás eszközeinek alkalmazását javasolják. Az akciókutatás olyan facilitált folyamat, amelyben a probléma definiálása, a megoldások kidolgozása és a megvalósítás nyomon követése is az érintettek közös dialógusában valósul meg. Ennek formája lehet például az ún. kutató konferencia (search conference), amely olyan műhelymunkára épülő 1-2 napos rendezvény, amelyen az érintettek képviselői közösen értelmezik a fennálló helyzetet, a valószínű és a kívánatos jövőt, a szükséges cselekvéseket. A kidolgozott módszer előmozdítja a különböző álláspontok kölcsönös megértését és az ezen alapuló koordinált cselekvést. *Levin és Greenwood (2016)* bemutatják, hogy hogyan alkalmazható ez az eljárás tantervek kidolgozására, kutatási fókuszok kialakítására, a stratégiai irányok megfogalmazására, a társadalomnak nyújtott szolgáltatások körének definiálására, etikai kódex megalkotására, az oktatók értékelési és elömeneteli rendszerének kidolgozására. Ezek alkalmazása nem példa nélküli a magyar felsőoktatásban sem: hasonló partícipatív technikákról olvashatunk például a BGE etikai kódexének kialakításával (*Géring et al. 2019*) vagy a felsőoktatási jövőkép backcasting technikával történő kidolgozásával kapcsolatban (*Király et al. 2016a, 2016b*).

A tulajdonosi és döntéshozási struktúra átalakítása

Az akciókutatással kapcsolatos egyik gyakori kritika, hogy jelentősebb kérdésekben a menedzsment nem érdekelt a partícipatív folyamatokban. A menedzszerizmus problémáját többen a döntési, és ezzel összefüggésben a problémás tulajdonosi (*Wright–Greenwood 2017*) és ösztönzési struktúrában látják. A menedzsmenttel szemben sem az állam, sem a külső érintettek (board) nem tudnak hatékonyan tulajdonosként fellépni, az oktatók pedig kiszorulnak az irányításból, csak munkavállalóként jelennek meg. Mivel az egyetemi működés nehezen mérhető, így a piac sem tud egyértelmű visszajelzéseket adni a menedzsment teljesítményéről. Így piaci környezetben, ahol az állam már csak közvetve (a távolból) irányítja az autonóm, önirányító intézményeket, a menedzsment könnyen

vissza tud élni a helyzetével, akár az irányítás megszilárdításáról, akár a társadalmi erőforrások magáncélú hasznosításáról van szó. Ennek korlátozására sem a piaci, sem az állami tulajdonlás megerősítése nem jelent jó megoldást, mert ez azzal a kockázattal jár, hogy a kormányzat vagy a tőketulajdonos a saját, és nem a társadalom, érdekei szerint kívánja működtetni az intézményt. Az oktatói önirányítás visszaállítása pedig azzal a problémával járna, hogy az irányítás mellé nem társult valódi tulajdonosi szemlélet és felelősség – ez pedig szintén visszaélésekre adhat alkalmat.

A kiutat olyan működési keretek kialakítása jelentheti, amely a munkavállalók számára is tulajdonosi jogokat nyújt, ami az intézmények kormányzási struktúrájának újragondolásával jár. (*Derényi András* tanulmánya e számban áttekinti, hogy Magyarországon a működési keretek átalakítására milyen kísérletek történtek, *Szabó Tibor* pedig a kancellár és rektor szerepének változását elemzi e nézőpontból.)

Boden és társai az alapítványi egyetemet (trust university) tekintik egy lehetséges opciónak, amelyet a John Lewis & Partners (JLP) kiskereskedelmi lánc alapján képzeltek el (*Boden–Ciancanelli–Wright 2011*). A JLP eredetileg családi cég volt, amelynek részvényeit a tulajdonosa 1929-ben egy alapítványra ruházta át. Az alapítvány alapvető célja – a JLP alkotmánya szerint – „minden tagjainak boldogsága egy sikeres vállalkozásban való méltó és megelégedésre szolgáló alkalmazás révén”. (*JLP 2017: 7*.) Az alapítvány haszonélvezői a cég mindenkori munkatársai, akiket partnernek neveznek. A partnerek között a nyereséget az alapítvány kuratóriuma osztja el. A menedzsment visszaélését több tényező is korlátozza: egyrészt maguk a részvények elidegeníthetetlenek, másrészt a kuratórium felét a partnerek (azaz a munkavállalók) választják meg, harmadrészt a menedzsment és a partnerek közötti jövedelmi arány maximumát rögzítik. A szervezet számos demokratikus fórumot is működtet. A javaslat szerint az alapítványi egyetem is hasonló tulajdonosi konstrukcióban működhetne: az egyetem eszközei egy alapítvány tulajdonában vannak, amelynek a munkavállalók és diákok a kijelölt haszonélvezői. Tisztázatlan ugyanakkor, hogy a szerzők pontosan milyen kormányzási struktúrát képzelnek el az egyetem számára, hogyan működnének a demokratikus struktúrák (*Neary–Winn 2017*), például ki és hogyan választaná ki a vezetőt? Azzal kapcsolatban is sok a kétség, hogy vajon a JLP bonyolult belső kormányzási és tulajdonosi struktúrája átvihető-e egy jelentősen különböző ágazatba (*Salaman–Storey 2016; Paraque–Willmott 2014*).

Egy másik mintát jelenthet a szövetkezeti működési forma. A szövetkezeti mozgalom olyan alapelvekre épül, mint nyitott szervezet és önkéntes tagság, a szövetkezetek demokratikus irányítása a tagok révén, a tagok gazdasági szerepvállalása a szövetkezetben, a szövetkezet autonómiája és függetlensége, a szövetkezetek közötti együttműködésre való törekvés, a tágabb közösségért való felelősség. *Cook (2013: 19–22)* és *Yeo (2015)* is rámutat arra, hogy a szövetkezeti mozgalom alapelvei és a felsőoktatási intézmények tradicionális értékei között számos hasonlóság található, hiszen a felsőoktatási intézményekhez is bárki csatlakozhat hallgatóként, oktatóként, aki megfelel az előírt követelményeknek, a felsőoktatási intézmények számára is fontos az autonómia és a többi felsőoktatási intézménnyel való együttműködés. Mára a társadalmi szerepvállalás (harmadik misszió) erősítése is elfogadott értéknek tekinthető. A demokratikus irányításnak is számos hagyománya létezik, amelynek alapját az jelenti, hogy a tudományos, illetve ezzel összefüggő oktatási-kutatási kérdésekben a tudományos közösségnek kell döntenie. A demokratizmus nemcsak a felsőoktatási intézmények irányításával kapcsolatban értelmezhető, hanem azok pedagógiai megközelítésével kapcsolatban is. A hitelesség

megkívánja az intézmények (szervezeti keretek) és a pedagógia összhangját. Bár ennek elemzésére e cikkben nem térek ki, úgy vélem, hogy a demokratikus irányítási formák kedvezőbb feltételt teremtenek a reformpedagógiai irányzatoknak vagy a kritikai pedagógiának (pl. Freire) (ld. Saunders 2017).

A JLP-hez hasonló alapítványi struktúrával ellentétben azonban a világon több szövetkezeti egyetemet találhatunk, így például a spanyol Mondragon Egyetemet, a kolumbiai Universidad Cooperativa de Colombiát,⁷ a kenyai szövetkezeti egyetemet⁸ és a mexikói Unicoopot.⁹ Ezek közül a legismertebbnek tekinthető Mondragon Egyetem működését mutatom be az alábbiakban.

Egy figyelemfelkeltő példa: a Mondragon Egyetem

A Mondragon Egyetem a Mondragon Corporation tagjaként működik Spanyolország egyik legfejlettebb régiójában, a baszk autonóm közösségben. A Mondragon csoportot egy spanyol katolikus pap, José María Arizmendiarieta alapította 1956-ban nem pusztán üzleti vállalkozásként, hanem olyan társadalmi kísérletként, amely a demokratikus működést, a szolidaritást, az együttműködést, az önfenntartó működést, az innovációt és a munka központi szerepét kívánja széles körben elfogadott értékké tenni.

A Mondragon csoport jelenleg Spanyolország hetedik legnagyobb üzleti csoportja, amelynek 2017-ban a teljes bevétele 12 Mrd euró, munkavállalóinak száma pedig 80 ezer fő volt. A csoport a világ minden kontinensén jelen van. A csoportot 2017-ben 266 tagszervezet alkotta, amelyek négy területen működtek: pénzügyi szolgáltatások, gyártás, kiskereskedelem és tudásipar.¹⁰

A Mondragon csoport sajátossága, hogy a világ egyik legnagyobb és legsikeresebb dolgozói szövetkezete. Alapvető struktúráját a szövetkezetek jelentik: a 266 tagszervezetről 98 szövetkezeti formában működik. Egy szövetkezet tulajdonosai maguk a munkavállalók, az egyes szövetkezetek így nagy önállósággal rendelkeznek. (A Mondragon csoport működésének részletes leírását lásd Lafuente 2012.)

A tagszövetkezetek működését tíz alapelv határozza meg (lásd a 2. ábrát): 1. nyitott tagság; 2. demokratikus szerkezet; 3. a munka szuverenitása; 4. a tőke eszközjellege, alárendelt szerepe; 5. öngazgatás, részvétel a vezetésben; 6. jövedelmi szolidaritás; 7. kooperáció; 8. társadalmi szerepvállalás; 9. egyetemes jelleg és 10. az oktatás-képzés fontossága.

Az elvek természetesen átfedésben vannak a szövetkezetek korábban bemutatott általános elveivel, ezért a mondragoni elvek részletes bemutatása helyett (lásd ezt Hunyadi 2003) csak néhány elemet emelek ki.

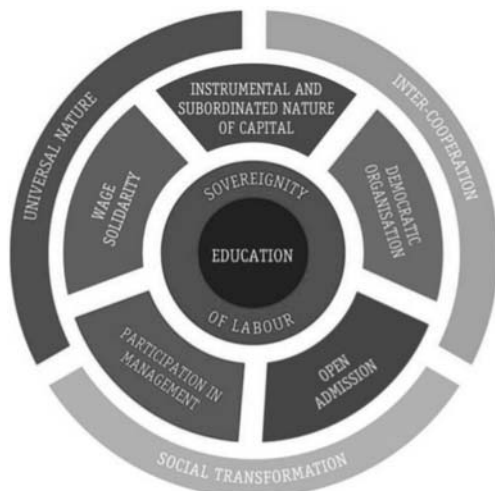
A munka szuverenitása például azt jelenti, hogy a szövetkezetek lemondanak a fizetett munkaerő (bérmunka) alkalmazásáról, és csak tulajdonos-önfoglalkoztatók kezébe helyezik a szövetkezetek ellenőrzését, ami a demokratikus irányítás alapját jelenti. Ennek megfelelően a jövedelemfelosztásban is elsősorban a munkaerő részesül. A jövedelmi

⁷ <https://www.ucc.edu.co/en/Paginas/inicio.aspx> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

⁸ <https://www.cuk.ac.ke/> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

⁹ <http://www.unicoop.mx/u/index.cfm> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

¹⁰ <https://www.mondragon-corporation.com/en/about-us/economic-and-financial-indicators/> [Letöltve: 2020. 02. 01.]



2. ábra: A Mondragon Corporation alapelvei. Forrás: Lafuente 2012

(Az ábra feliratait magyarul: OPEN ADMISSION = nyitott tagság; DEMOCRATIC ORGANISATION = demokratikus szerkezet; SOVEREIGNTY OF LABOUR = a munka szuverenitása; INSTRUMENTAL AND SUBORDINATED NATURE OF CAPITAL = a tőke eszközjellege, alárendelt szerepe; PARTICIPATION IN MANAGEMENT = részvétel a vezetésben; WAGE SOLIDARITY = jövedelmi szolidaritás; INTER-COOPERATION = kooperáció; SOCIAL TRANSFORMATION = társadalmi transzformáció; UNIVERSAL NATURE = egyetemes jelleg; EDUCATION = oktatás-képzés)

szolidaritás azt jelenti, hogy a legalacsonyabban és a legmagasabban fizetett tag jövedelme közötti különbség legfeljebb hatszoros lehet. (Viszonyításul: a JLP-nél ez 75-szörös volt.) A szövetkezeti formában való működés a társadalmi átalakulás eszköze (társadalmi transzformáció), a szövetkezet pedig a gazdasági és társadalmi folyamatokba történő személyes és közösségi integráció kereteinek megteremtője. Az oktatás kiemelt szerepe azt jelenti, hogy a szövetkezetek folyamatosan támogatják a tagok tanulását, és az ennek szervezeti keretét jelentő iskolákat és egyetemeket.

A Mondragon Egyetemet, amelyet 1997-ben ismert el a baszk parlament, a Mondragon csoport három oktatási szövetkezete hozta létre. Jelenleg az egyetemnek négy kara van, zárójelben az alapítás éve szerepel: Műszaki Kar (1943), Üzleti Kar (1960), Bölcsész- és Neveléstudományi Kar (1976) és Gasztronómiai Kar (2011). Az egyetem hallgatóinak száma 2017-2018-ban 4800 fő volt, emellett az egyetem körülbelül évi 5000 főnek nyújtott továbbképzést. Az oktatók száma 461 fő volt, az adminisztrációban pedig 132 fő dolgozott. (Figyelemre méltó, hogy az adminisztrációban dolgozók aránya a teljes létszámhoz képest milyen alacsony!) Bevételeinek nagysága 2016-2017-ben 72 millió euró volt, amelynek 41%-a tandíjából, 16%-a állami támogatásból, 30%-a kutatási megrendelésekből, 13%-a pedig pályázatokból származott.

Az egyetem az U-multirank nemzetközi rangsor szerint kiváló (A kategóriás) értékeléssel rendelkezik a tudástranzfer és a regionális kapcsolódás indikátoraiban, és szintén kiemelkedik a nemzetközi mobilitás és a külső kutatási bevételek arányát tekintve.¹¹

¹¹ <https://www.umultirank.org/study-at/mondragon-university-rankings/> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

A Mondragon Egyetem szövetkezeti formában működik: az alapító karok eredetileg szövetkezetek voltak, és az egyetem létrejötte után is megtartották szövetkezeti formájukat.¹²

A szövetkezet minden munkavállalójának két év munkaviszony után nyílik lehetősége arra, hogy a szövetkezeti tagdíj megfizetésével a szövetkezet teljes jogú tagjává váljon. A tagdíj összege egyenlő az adott szövetkezetben szerezhető éves jövedelem legalacsonyabb szintjével (*Wright–Greenwood–Boden 2011*). Ennek megfizetésére többféle lehetőség áll rendelkezésre. A tagoknak a tagdíj révén közvetlen anyagi érdekeltsége keletkezik a szövetkezet sikerességében, és ez egyben megalapozza a döntéshozási folyamatokban való részvételét is. A szövetkezetből történő kilépés esetén a tag ezt a tőkealapot az addig felhalmozódó nyereséggel együtt (méltányos kamattal) visszakapja.

Ha a szövetkezet nyereséges, akkor a nyereség egy részének terhére a tagok az éves bérük 3–6%-át kaphatják meg nyereségként (ez az alkalmazottak tőkealapjába kerül), a nyereség egy másik része pedig egy szolidaritási alapba kerül. Ha a szövetkezet veszteséges, akkor azt vagy a tagi hozzájárulásokból fedezik, vagy más szövetkezetek adnak átmeneti támogatást (a szolidaritási alapjuk terhére), vagy pedig csökkentik a fizetéseket. Az üzleti karon például a 2008-as gazdasági válság időszakában a tagok fizetését az eredeti összeg 80%-ára csökkentették a veszteségek miatt (*Wright–Greenwood–Boden 2011; Matthews 2013*). A béarány a Mondragon Egyetemen is rögzített: 2017–2018-ban a legalacsonyabb bér bruttó 21 000 euró, a legmagasabb 70 500 euró volt.¹³

A Gasztroökonómiai Kar kivételével az egyetem mindegyik kara jogilag önálló szövetkezet formájában működik. Mindegyik kar/szövetkezet élén a dékán áll, aki egyben a szövetkezet ügyvezető igazgatója is. A dékán feladata az oktatás-kutatás fejlesztése, a karral kapcsolatos menedzsment feladatok ellátása, valamint az egyetemi stratégiában közösen rögzített célok elérésének biztosítása. Az egyetem olyan másodlagos szövetkezet, amelynek tagjai a kari szövetkezetek és más szövetkezetek.

A kari szövetkezetek legfontosabb döntéshozó szerve a közgyűlés (General Assembly), amelyben 1/3-1/3 arányban vannak jelen a kar munkavállalói (ún. work members), a hallgatók (user members) és a külső partnerek (collaborating members; ők lehetnek társszövetkezetek vagy a Mondragonon kívüli együttműködő partnerek). A Műszaki Kar közgyűlésén például mindegyik csoportot 289 fő képviseli, akiket demokratikusan választanak.¹⁴ A közgyűlésen mindenkinek egy szavazata van. A közgyűlés évente szavaz az üzleti tervről, a beruházási döntésekről, a bérezési gyakorlatról és más nagy horderejű témáról.

A kari közgyűlés egy kisebb létszámú, 12 tagú irányító testületet (Governing Board) bíz meg az elfogadott négyéves tervek megvalósulásának folyamatos (havi szintű) ellenőrzésével. A testület dönt az új oktatók felvételéről és a szövetkezeti tagok befogadásáról, és e testület nevezi ki a dékánt is. A testületben 4-4 fő képviseli a hallgatókat, a munkatársakat és a külső partnereket.

A kari operatív menedzsment feladatokat a végrehajtó testület (Executive Board) látja el, amelyben a dékán és a különböző igazgatók kapnak helyet. E testületeket a társadalmi

¹² A Gasztroökonómiai Kar technikai okból alapítványként működik, mert a kar épülete állami támogatásból épült meg.

¹³ <https://www.mondragon.edu/en/meet-mu/transparency-portal/staff> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

¹⁴ <https://www.mondragon.edu/en/faculty-of-engineering/organigram> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

testület (Social Council) egészíti ki, amely lényegében az egyetem munkavállalóinak és doktori hallgatóinak folyamatos érdekképviseletét és tájékoztatását látja el. Számos területen rendelkezik véleményezési joggal. A testület elnöke az irányító testület egyik tagja.

Az egyetemi szinten hasonló testületek működnek, amelyek hatáskörmegosztása is hasonló, de összetételük különböző. Az egyetemi közgyűlésben a karokat 30 tag képviseli, az együttműködő partnereket (pl. városvezetés, Mondragon csoport) 6 fő, a munkatársakat (az egyetemszintű szövetkezetet) pedig egy fő. A hallgatóknak nincs önálló képviseletük, a kari képviselők között kaphatnak helyet. Az egyetemi irányító testületbe 12 tagot választanak a karok és 5-öt a külső partnerek. A külső partnereknek nincsen anyagi érdekeltségük az egyetem működésében, elsősorban a közjót képviselik. A külső partnerek képviselőit az egyetemi közgyűlésnek és az egyetem irányító testületének is jóvá kell hagynia. Az egyetemi végrehajtó testület tagjai közé tartozik a rektor és a rektorhelyettes, a karok dékánjai, valamint a különböző igazgatók. Mivel a karok nagy önállósággal rendelkeznek, önálló stratégiákat és terveket dolgoznak ki, ezért a rektor szerepe elsősorban a koordináció megteremtése, a kari törekvések harmonizációja, az egyetem külső képviselete (*Wright–Greenwood–Boden 2011; Matthew 2013*).

Mind a kari, mind az egyetemi testületekbe a tagokat demokratikus úton választják.

Boden (2019) úgy látja, hogy a munkatársak munkaidejük 20–40%-át töltik konszenzuskereső megbeszéléseken, testületi üléseken, amely viszont a döntések széles körű elfogadottságában, megértésében és a végrehajtásban térül meg. *Boden* véleménye szerint a döntéshozási struktúra nem tér el radikálisan a legtöbb kontinentális felsőoktatási intézmény gyakorlatától, ezeket a kereteket viszont a Mondragon Egyetemen a szövetkezeti kultúrával és értékrenddel töltik meg. Ez annak is köszönhető, hogy a Mondragon Egyetem mélyen beágyazódik a Mondragon csoportba, amelyek elvárják és vissza is igazolják a szövetkezeti működés helyességét. A Mondragon tehát egy tágabb szervezeti (és regionális) ökoszisztéma szerves részeként létezik, ami miatt a modell másolhatósága korlátozott.

Ez nem jelenti azonban azt, hogy az elemeit ne lehetne mintaként és inspirációs forrásként használni új kormányzási modellek kialakítása során (*Wright–Greenwood–Boden 2011*). Az angol szövetkezeti mozgalom már majdnem egy évtizede, az angol felsőoktatási szolgáltatói piac megnyílása óta foglalkozik a szövetkezeti egyetem alapításának lehetőségével (*Neary–Winn 2019*), amelyet éppúgy elképzelhetőnek tartanak zöldmezős beruházként, mint egy más létező egyetem belülről vagy felülről való átalakításával (*Cook 2013*).

Szembetűnő, hogy a menedzserizmus egyik bemutatott reformalternatívája sem vágódott vissza az elefántcsonttoronyba, és egyik sem vitatta a hatékonyság és eredményesség fontosságát. Mindegyik úgy vélte azonban, hogy vannak jobb módok, amelyek a hatékonyság elérése mellett a közösség és az érintettek érdekeit teljesebben meg tudják jeleníteni és jobban ki tudják egyensúlyozni, mint ahogyan azt most a menedzserizmus teszi. Mindegyik kiemelte a döntéshozási folyamatok demokratizálásának szükségességét, és ennek kereste módszertani vagy strukturális kereteit. Ez elengedhetetlen feltétele az egyetem megújulásának, a „modellváltásnak”.

IRODALOM

- BACON, E. (2014) *Neo-collegiality: Restoring Academic Engagement in the Managerial University*. London, Leadership Foundation for Higher Education.
- BARAKONYI K. (2004) Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, Vol. 51. No. 6. pp. 584–599.
- BAUMAN Z. (2001) *Modernitás és holokauszt*. Budapest, Új Mandátum.
- BODEN, R. (2019) Europe: Spain: Space of Hope. Democratic Leadership in a Workers' Cooperative University in Spain. In: J. JAMESON (ed.) *International Perspectives on Leadership in Higher Education: Critical Thinking for Global Challenges*. London, Routledge. pp. 46–57.
- BODEN, R., CIANCANELLI, P. & WRIGHT, S. (2011) Trust Universities? Governance for Post-capitalist Futures. *Journal of Co-operative Studies*, Vol. 45. No. 2. pp. 16–24.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. Oxford, Pergamon. Idézi BARAKONYI 2004.
- COOK, D. (2013) Realising the Co-operative University. A Consultancy Report for the Co-operative College. Elérhető: <https://coopuni.files.wordpress.com/2013/12/realising-the-co-operative-university-for-disemmination.pdf> [Letöltve: 2020. 02. 01.]
- GÉRING Zs., GYŐRI Zs., CSILLAG S. & SZEGEDI K. (2019) Codes of Ethics in Higher Education. Methodological Insights from a Culture Development Project. *Ethical Perspectives*, Vol. 26. No. 1. pp. 59–90.
- HALFFMAN, W. & RADDER, H. (2014) A megszállt egyetemből legyen újra közintézmény! *BUKSZ*, Vol. 27. No. 1–2. pp. 114–120.
- HALFFMAN, W. & RADDER, H. (2015) The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva*, Vol. 53. No. 6. pp. 165–187. DOI: 10.1007/s11024-015-9270-9.
- HALFFMAN, W. & RADDER, H. (2017, eds) *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries*. Social Epistemology Review and Reply Collective. Special Report. pp. 1–76.
- HIDEGH, A. (2018) Az emberierőforrás-menedzsment habermasi kritikája. *Replika*, Vol. 106–107. No. 1–2. pp. 77–96. DOI: 10.32564/106-1075.
- HUNYADI A. (2003) Az „etikus társadalmi szerződés” baszkföldi példája: a Mondragon Szövetkezeti Csoport. *Regio*, Vol. 14. No. 3. pp. 37–67.
- JLP (2017) *The Constitution of the John Lewis Partnership*. Partnership Day 2017 edition. Elérhető: <https://www.johnlewispartnership.co.uk/content/dam/cws/pdfs/about-us/our-constitution/john-lewis-partnership-constitution.pdf> [Letöltve: 2020. 02. 01.]
- KIRÁLY G., GÉRING Zs., CSILLAG S., GÁSPÁR T. & KÖVES A. (2016) Rendszermodellezés a felsőoktatásról: Jelentésadás egy részvételi folyamatban. *Socio.hu*, Vol. 6. No. 3. pp. 66–90.
- KIRÁLY, G., GÉRING, Zs., CSILLAG, S., KÖVES, A. & GÁSPÁR, G. (2016) Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In: J. HUISMAN & M. TIGHT (eds) *Theory and Method in Higher Education Research*. Volume 2. Bingley, Emerald Group Publishing, Ltd. pp. 95–114.
- KOVÁTS G. (2011) Menedzszerizmus az angol felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 20. No. 4. pp. 482–497.
- LAFUENTE, J. L. (2012) *The Mondragon Cooperative Experience: Humanity at Work*. <https://www.mixprize.org/story/mondragon-cooperative-experience-humanity-work> [Letöltve: 2020. 02. 01.]

- LEVIN, M. & GREENWOOD, D. (2016) *Creating a New Public University and Reviving Democracy. Action Research in Higher Education*. Berghahn, New York and Oxford.
- MATTHEWS, D. (2013) Inside a Cooperative University. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/features/inside-a-cooperative-university/2006776.article> [Letöltve: 2020. 02. 01.]
- MILL, J. S. (1977) *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XVIII – Essays on Politics and Society Part I (On Liberty)*. <https://oll.libertyfund.org/titles/mill-the-collected-works-of-john-stuart-mill-volume-xviii-essays-on-politics-and-society-part-i> [Letöltve: 2020. 02. 01.]
- NEARY, M. & WINN, J. (2017) Beyond Public and Private: A Framework for Co-operative Higher Education. *Open Library of Humanities*, Vol. 3. No. 2. pp. 1–36. <https://doi.org/10.16995/olh.195>.
- NEARY, M. & WINN, J. (2019) The Co-operative University Now! In: T. WOODIN & L. SHAW (eds) *Learning for a Co-operative World: Education, Social Change and the Cooperative College*. London, UCL Institute of Education Press. pp. 169–186.
- ØRBERG, J. W. (2007) Who Speaks for the University? Legislative Frameworks for Danish University Leadership 1970–2003. Working Papers on University Reform no. 5. Copenhagen, Danish School of Education. Idézi WRIGHT & GREENWOOD 2017.
- PARANQUE, B. & WILLMOTT, H. (2014) Cooperatives—Saviours or Gravediggers of Capitalism? Critical Performativity and the John Lewis Partnership. *Organization*, Vol. 21. No. 5. pp. 604–625. DOI: 10.1177/1350508414537622.
- POLLIT, C. (2003) *The Essential Public Manager*. Maidenhead, Open University Press.
- SALAMAN, G. & STOREY, J. (2016) *A Better Way of Doing Business? Lessons from the John Lewis Partnership*. Oxford, Oxford University Press.
- SAUNDERS, G. (2017) Somewhere between Reform and Revolution: Alternative Higher Education and ‘the Unfinished’. In: J. WINN & R. HALL (eds) *Mass Intellectuality and Democratic Leadership in Higher Education. Perspectives on Leadership in Higher Education*. London, Bloomsbury. pp. 157–170.
- SHIN, J. C. & JUNG, J. (2014) Academics Job Satisfaction and Job Stress across Countries in the Changing Academic Environments. *Higher Education*, Vol. 67. No. 5. pp. 603–620. DOI: 10.1007/s10734-013-9668-y.
- TAYLOR, M. (2013) Shared Governance. *Higher Education Quarterly*, Vol. 67. No. 1. pp. 80–94. DOI: 10.1111/hequ.12003.
- WRIGHT, S. & GREENWOOD, D. (2017) Universities Run for, by, and with the Faculty, Students and Staff Alternatives to the Neoliberal Destruction of Higher Education. *Learning and Teaching*. Vol. 10. No. 1. pp. 42–65. DOI: 10.3167/latiss.2017.100104.
- WRIGHT, S., GREENWOOD, D. & BODEN, R. (2011) Report on a Field Visit to Mondragón University: A Cooperative Experience / Experiment. *Learning and Teaching*, Vol. 4. No. 3. pp. 38–56. DOI: 10.3167/latiss.2011.040304.
- YEO, S. (2015) The Co-operative University? Transforming Higher Education. In: T. WOODIN (ed.) *Co-operation, Learning and Cooperative Values*. London, Routledge. pp. 131–146.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

GAZDASÁGI, TÁRSADALMI ÉS EGYÉNI ÉRTÉKTEREMTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN¹

KIRÁLY GÁBOR* – GÉRING ZSUZSANNA

Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, Budapesti Gazdasági Egyetem

A felsőoktatási intézményeknek mind hazai, mind nemzetközi téren sok különböző érintetti csoport igényeinek kell megfelelniük. Ezek a különböző elvárások más-más társadalmi szerephez és felelősséghez kapcsolódnak. Írásunkban három ilyen kihívást emelünk ki, és mutatjuk be a rájuk adott domináns válaszokat. Egyrészt röviden bemutatjuk a vállalkozó egyetem koncepcióját, mint a gazdasági érték képzésének motorját. Másrészt a foglalkoztathatóság – egyéni értékteremtés – kérdéskörével kapcsolatban tárgyaljuk a képzéshez és fejlesztéshez kötődő kihívásokat és az ezekre adott válaszokat. Harmadrészt a társadalmi értékteremtés témáját érintve bemutatjuk a bevonással kapcsolatos törekvéseket, ezen belül is a nyitott tudomány megközelítését. Mindezek felvetik a kérdést, hogy milyen intézményi keret lenne a legalkalmasabb ilyen sokszínű célrendszer kezelésére. Véleményünk szerint – és különösen a hazai felsőoktatási intézmények számára – nemcsak a homogenitás, azaz a meglévő példák és formák átvétele és követése lehet a járható út, hanem a heterogenitásban rejlő lehetőségek kiaknázása, azaz a sajátosságok megkeresése, valamint az egyedi, a lokális környezetbe illeszkedő, de nemzetközileg is életképes modellek kialakítása.

Kulcsszavak: felsőoktatás jövője, vállalkozó egyetem, képzés és fejlesztés, nyitott tudomány, felsőoktatási intézmények beágyazottsága

Higher education institutions (HEIs) need to respond to the expectations of several stakeholders both in national and international arenas. These expectations can be related to several different social roles and responsibilities. This paper highlights three different challenges of and dominant responses from HEIs. Firstly, we discuss the concept of the entrepreneurial university as a main driver of economic value creation. Secondly, in relation to the issue of human value creation, namely, the issue of employability, we touch upon the challenges of teaching and development and identify answers HEIs attempt to give to these. Thirdly, we give a brief account on the initiatives of social engagement and open science. All these aspects raise the question of what kind of organisational framework would be most applicable to meet these diverse and complex requirements. Accord-

* Levelező szerző: Király Gábor, Budapesti Gazdasági Egyetem, 1055 Budapest, Markó u. 29–31.
E-mail: kiraly.gabor@uni-bge.hu

¹ A tanulmány az NKFIH által támogatott, „Az üzleti képzés jövője” (FK 127972) elnevezésű projekt keretében készült.

ing to our argument, striving for institutional homogeneity, in other words, the adaptation of existing examples and forms is only one path among many. Heterogeneity can also be a feasible option – especially for Hungarian HEIs – that is, finding idiosyncratic characteristics and elaborating organisational forms embedded in the local contexts yet being viable in an international arena.

Keywords: future of higher education, entrepreneurial university, teaching and development, open science, embeddedness of higher education institutions

Érdekes megnézni, hogy napjainkban milyen üzeneteket fogalmaznak meg a felsőoktatási intézmények. Ha átfutjuk a felsőoktatási hírleveleket, akkor azt láthatjuk, hogy az intézmények újfajta módon próbálnak kapcsolódni az őket körülvevő társadalmi kontextushoz. Úgy tűnik, hogy az egyetemek² egyre inkább érzik a bizonyítás terhét azzal kapcsolatban, hogy hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá a társadalomhoz. Ehhez vagy a meglévő szerepeiket értelmezik újra, vagy új társadalmi feladatokat vállalnak fel. Ugyanakkor a felsőoktatás újrapozicionálásának igénye egyben azt is mutatja, hogy már nem magától értetődő, hogy a felsőoktatási intézmények és az általuk ellátott feladatok társadalmi értéket képviselnének. A felsőoktatási intézményeknek tehát egyre inkább foglalkozniuk kell a szervezeti legitimitációjukkal (Gumport 2000), azaz erőfeszítéseket kell tenniük, hogy létezésük értelmét igazolni tudják más szereplők számára.

A legitimitációs kényszerrel kapcsolatos viták gyakran jelennek meg mind az akadémiai, mind a nemzetközi szakpolitikai diskurzusban. Az egyik terület, amely a probléma lényegét érinti, a felsőoktatás fő küldetésének, missziójának a témája (Laredo 2007; Pinheiro–Langa–Pausits 2015b). Az ezzel kapcsolatos gondolkodás azokat a különböző feladatokat és felelősségeket próbálja meg meghatározni, amelyeket a felsőoktatásnak ennek a célnak az érdekében fel kellene vállalnia. Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni, hogy ezek a (lehetséges) feladatok és felelősségek általában nem önmagukban állnak, hanem viszonylag jól meghatározható érintetti körökhöz tartoznak.

Például a kormányzatok számos országban növekvő nyomást gyakorolnak a felsőoktatási intézményekre a finanszírozási kérdésekben, nevesen, hogy diverzifikálják a bevételi forrásaikat és pénzügyi értelemben egyre inkább önfenntartóvá váljanak (Shin–Kim 2014). A gazdasági szereplők azt várják az intézményekben folyó kutatások eredményeitől, hogy azok jól kapcsolódjanak a gazdasági problémákhoz, cél- és alkalmazásorientáltak legyenek, valamint támogassák vagy akár katalizálják a piaci innovációkat. A foglalkoztathatóság pedig a hallgatók (és a szüleik) számára vált az utóbbi évtizedekben központi kérdéssé. Szintén kérdés, hogy mi a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepe egy folyamatosan változó társadalmi és technológiai környezetben (Király–Géring 2019). Ezek a nemrégiben megfogalmazott és/vagy újra felbukkanó külső igények olyan legitimitációs válság eredményei, amelyek nem csupán egy-egy szereplőt és nem is

² Tisztában vagyunk azzal, hogy számos felsőoktatási intézmény létezik, mégis, az olvashatóság kedvéért, ebben az írásban ezt a két kifejezést (felsőoktatási intézmény, egyetem) szinonimaként használjuk.

egy-egy régiót érintenek, hanem nemzetközi szinten az egész felsőoktatási szektort lépcsőkényszerbe hozzák.

A felsőoktatási intézmények különböző módon reagálnak erre a legitimációs válságra. Ehhez kapcsolódóan három olyan kihívásterületet azonosítottunk, amelyek a szervezeteket nehézségek és választások elé állítják. Egyrészt megvizsgáljuk, hogy az egyetemek lehetséges gazdasági szerepével kapcsolatban milyen elvárások fogalmazódnak meg a vállalkozó egyetem koncepciója keretében. Másodikként áttekintjük, hogy az egyetemek mennyire és hogyan képesek az emberi értékteremtéshez, szűkebb értelemben a hallgatók foglalkoztathatóságához hozzájárulni. Végül a társadalmi értékteremtéssel kapcsolatban felmerül annak a kérdése is, hogy az intézmények mennyire képesek megtartani, esetleg kiterjeszteni azt a szerepüket, hogy hozzájáruljanak a társadalmi szintű változásokhoz, valamint tematizálják a társadalmak önértelmezésével kapcsolatos diskurzusokat. A tanulmány ennek a három fő területnek a tárgyalása mentén halad tovább.

A felsőoktatás mint a gazdasági értékteremtés terepe³

Az egyetemek gazdaságra gyakorolt tényleges és potenciális hatása nem számít új témának a felsőoktatással foglalkozó akadémiai és szakpolitikai irodalomban. Az az elképzelés azonban, hogy a felsőoktatási intézmények működésének alapjaiban kell megváltozni, hogy be tudjanak kapcsolódni az innovációs folyamatokba és ezáltal közvetlenül hozzájáruljanak a gazdasági növekedéshez és versenyképességhez, viszonylag új. Az ezzel kapcsolatos elvárások legjobban a vállalkozó egyetem koncepciójában állnak össze egy többé-kevésbé koherens rendszerré.

A vállalkozó egyetem elképzelése először az USA-ban jelent meg az 1980-as, '90-es években (Etzkowitz 1988; Clark 1998). Ezt követően viszonylag gyorsan a felsőoktatási intézmények egyik legmeghatározóbb globális szervezeti sablonjává vált (Pinheiro–Stensaker 2014). Az eredeti elképzelés azon a feltételezésen alapul, hogy az akadémiai, ipari és kormányzati szférák között nagyobb átfedésre van szükség, azaz a tudástermelés hármasspirál modelljére (triple helix model) érdemes törekedni (Leydesdorff–Etzkowitz 1996).

Ebben az értelmezésben a hagyományos egyetemeknek, amelyeket eddig a társadalmi-gazdasági kontextusuktól külön álló, viszonylagosan jól definiált feladatkörökkel rendelkező entitásként kezeltünk, nyitottabb, külső kapcsolatokra és lehetőségekre érzékeny szervezetekké kellene válniuk. Ez azt is jelentené, hogy kevésbé függenének az államtól érkező forrásoktól és diverzifikálnák a bevételeiket azáltal, hogy más gazdasági vagy állami szereplők számára kínálnak szolgáltatásokat, valamint értékesítik a munkatársaik által termelt tudást és az általuk kifejlesztett technológiákat (Andeßner–Greiling 2017). A szervezeti átalakulás ezen aspektusa kifejezetten hangsúlyosan jelenik meg a nemzeti és nemzetközi szakpolitikai diskurzusban. Ennek az érvelésnek a megerősödése nem meglepő módon egybevág azzal a trenddel, hogy az állami hozzájárulás mértéke folyamatosan csökken, és az egyetemek abban a helyzetben találják magukat, hogy több mindent kellene elérniük kevesebb forrás felhasználásával (Shin–Kim 2014).

³ A vállalkozó egyetem témáját, az ezzel kapcsolatos érveket, ellenérveket és gyakorlati kihívásokat bővebben tárgyalja Király (2019) tanulmánya. Ez a rész bár tematikailag kapcsolódik az említett tanulmányhoz, de gondolatmenetében és érvelésében eltér attól.

Az érvelés szerint ahhoz, hogy szervezeti szinten is vállalkozóvá válhassanak, az egyetemek „központi magját”, azaz a menedzsment funkcióit kell megerősíteni (Clark 1998). Bár általában ezt kevésbé hangsúlyozzák, a menedzsment erősödése együtt jár az akadémiai közösség önszerveződési és önrendelkezési képességeinek gyengülésével (Docherty 2011). Ezzel párhuzamosan az is jellemző, hogy a felsőoktatási intézményeket a „szervezeti központból” egyre inkább a piaci logika szerint próbálják működtetni. A napi szintű működésben olyan elveknek (hatékonyság, termelékenység) az érvényesítése jelenik meg, amelyet korábban rendszeridegennek, az egyetemi szemlélettel és léttel összeegyeztethetetlennek tekintettünk volna (Slaughter–Rhoades 2004; Kováts 2011).

Ez az új szervezeti sablon együtt jár a tudástermeléssel, kutatással kapcsolatos megváltozott felfogással is. Ez a felfogás úgy tekint a kutatásra, mint az innováció, a növekedés és a versenyképesség fő hajtóerejére (Marginson 2014). Ennek eredményeképpen azokat a tudásformákat részesíti előnyben, amelyek kereskedelmi potenciállal rendelkeznek, miközben leértékel más területeket, amelyek ebben a keretrendszerben nem számítanak értékkeremtőnek és produktívnak. Ebben az újraértékelési folyamatban tehát az emberi tudás kiterjedt területei válhatnak kegyvesztetté és látszólag feleslegessé.

A vállalkozó egyetem elképzelése gyakran jelenik meg úgy, mint az egyetlen lehetséges vagy legalábbis a legadekvátabb válasz a felsőoktatási intézmények problémáira. Eszerint azért van szükség arra, hogy különböző ösztönzők segítségével elmozdítsuk a felsőoktatási intézményeket ebbe az irányba, hogy megmentsük őket saját maguktól, befelé forduló természetükről, intellektuális belterjességüktől. Gyakori érvelés, hogy az egyetemek nem lehetnek külön álló szigetek, hanem központi szerepet kell vállalniuk az őket körülvevő vállalkozói ökoszisztémában (Guerrero et al. 2016).

Ezzel szemben megjelennek azok a vélemények is, amelyek a vállalkozó egyetem koncepciójában nem a szervezet kiterjesztésének, fejlődésének lehetőségét látják, hanem pont az egyetem társadalmi szerepének leszűkítését egyetlen dimenzióra. Az egyetemeken ugyanis minden korban központi fontosságú volt a jó élet kérdéseiről szóló vita és gondolkodás. Ezeknek a kérdéseknek a tisztázása feltételez egyfajta távolságot a mindennapi létfenntartás kényszereitől, valamint a külső politikai és gazdasági szereplők hatásaitól. Szintén megemlíthetjük az egyetemek szerepét a társadalom általános (nem csupán vagy nem is elsősorban gazdasági értelemben vett) fejlődésében és a társadalmi mobilitási csatornák biztosításában. A tágabb társadalmi értékkeremtésre vonatkozó funkciók elvesztése ebben az értelemben az egyetemi tér elszegényedéseként jelenik meg (Ibarra-Colado 2007).

Mások szerint a vállalkozó egyetem kialakítására tett lépések az egyetemi szféra autonómiája elleni támadássorozat részei, amely komoly károkat okoz akár a felelős, független értelmiségi lét ethosának, akár az egyetemi elit újratermelődésének a szempontjából (Shore 2010).

Ahogy fent már említésre került, ebben az új viszonyrendszerben a társadalom- és bölcsészettudományok elveszítik korábbi pozícióikat. A piaci logikában nem tudnak eléggé hatékonyak, produktívak lenni, valamint képtelenek megfelelő mértékben hozzájárulni a gazdasági versenyképességhez és növekedéshez. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy hagyományosan ezek voltak azok a területek, amelyeknek az volt a szerepük, hogy alternatív szervezeti és társadalmi valóságokat kidolgozzanak (Wright 2011). Ezen alternatív jövőképeknek egyrészt az a céljuk, hogy az aktuális jelen társadal-

mi kritikájaként szolgáljanak, másrészt pedig az, hogy mások számára is hozzáférhető és inspiráló jövőképeket adjanak. Egy kritikusabb szempontból azt is mondhatjuk, hogy a vállalkozó egyetem elképzelése inkább a reménytelenséget erősíti fel az egyetemi térben (Amsler–Facer 2017). Haszontalanként beállítani a kritikai társadalmi gondolkodás területeit még inkább marginalizálhatja az egyetemi értelmiséget a felsőoktatás jövőjének vitájában. A sikeres szervezeti változásnak ugyanakkor még egy tisztán menedzsmentororientált perspektívából nézve is előfeltétele, hogy a folyamatban a fő felsőoktatási funkciók napi szintű működtetéséért és fejlesztéséért felelős egyetemi dolgozók érvei, gondolkodása és tapasztalatai is megjelenjenek (Géring et al. 2018).

Azt is érdemes kiemelni, hogy nemcsak a vállalkozói értékteremtésnek (Fuller et al. 2010), hanem a vállalkozó egyetemnek is többféle felfogása lehet. Scharmer és Käufer (2000) például kiemelik, hogy a közös jelentésalkotás, a közösen osztott jövőkép és a kölcsönös tanulás előfeltételei egy olyan egyetemi környezetnek, ahol a vállalkozók kialakulhatnak. Az egyetemi vállalkozók helyett, akik az értékesítésre koncentrálnak, vállalkozói szemléletű egyetemi oktatók dolgozhatnak együtt hallgatókkal olyan projekteken, amelyek kisebb vagy egyes esetekben egészen kiterjedt pozitív társadalmi változásokat képesek generálni. Ez a kiindulópont a vállalkozási szemlélet egy emberközelibb változatát képviseli és ezáltal el is távolodik az akadémiai kapitalizmus kizárólagosan piacorientált logikájától.

Hasonlóképpen, Shumar és Robinson érvelése szerint a hallgatók és az egyetemi dolgozók nem csak egyetlen módon válhatnak vállalkozóvá, hiszen a felsőoktatásban a vállalkozói megközelítés nemcsak az üzleti és gazdasági témákkal hozható kapcsolatba, hanem társadalmi ügyekkel is, mint például a fenntarthatóság, az emberi jogok, a társadalmi egyenlőség (Shumar–Robinson 2018).

Érdemes megemlíteni, hogy a vállalkozó egyetemnek ez az emberibb, egyben szélesebb értelmezése kevésbé kizáró abban a tekintetben, hogy számos eltérő tudományterületről (beszéljünk akár irodalomtudományról, filozófiáról, matematikáról vagy kémiáról) feltételezi, hogy vállalkozói szemlélettel képesek értéket teremteni külső érintettek számára. Természetesen nem az a cél, hogy minden hallgatóból vállalkozó váljon, hanem hogy vállalkozói szemléletet és készségeket sajátítsanak el (Krueger 2015), hogy aztán ezeket a későbbi munkájuk során használni tudják (Lackéus 2015). Ez elvezet az általunk meghatározott második területhez.

A felsőoktatás mint az emberi értékteremtés terepe

A foglalkoztathatóság egy másik alapkérdés a felsőoktatás jövője szempontjából. A felsőoktatási intézmények felé – azon túl, hogy azt várják el tőlük, hogy járuljanak hozzá a gazdasági növekedéshez és versenyképességhez – leginkább az az elvárás fogalmazódik meg, hogy a tanulóikat készítsék fel az életre, de ezen belül is a munka világára. Más szavakkal: ne csupán a gazdasági, hanem az emberi értékteremtés folyamatában is vegyenek részt. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a tudásátadás „hagyományos” módszerei nem működnek már annyira jól, mint eddig (Davidson 2017).

Shin (2014a) szerint ennek az az egyik oka, hogy a felsőoktatási intézmények már a tömegesedés utáni (post-massified) állapotban vannak. Ez azt is jelenti, hogy a hallgatók többen vannak, sokfélebbek, és általában tanulmányi szempontból kevésbé felkészültek, mint korábban (Shin 2014b). Emiatt számos oktató bizonytalanodott el abban a tekin-

terben, hogy hogyan is kellene oktatni. Úgy tűnik a vizsgálatokból, hogy az egyszerű és már kipróbált tudásátadási technikák – mint például az előadások és az oktatók által előre megszabott olvasmánylisták – már nem elegendőek ahhoz, hogy a hallgatók tudása és képességei ténylegesen fejlődjenek a felsőoktatási tanulmányaik során (Arum–Roksa 2011). Ez egyben azt is jelenti, hogy már egyre kevésbé elég, ha az oktatók csak átadják az általuk fontosnak vélt tudás „tartalmát” a hallgatóknak. Képesnek kell lenniük arra is, hogy megragadják, és ami talán még nehezebb, meg is tartsák a tanulók figyelmét, nem is beszélve arról, hogy képesek legyenek elősegíteni, támogató „állványokkal” (scaffolding) keretezni, valamint személyesre szabni a tanulás folyamatát (Ormrod 2017).

Ehhez kapcsolódik az is, hogy a tanulói populáció és az oktatói szerep változásain túl, az oktatás technológiai környezete is folyamatosan alakul. A hagyományos környezetet – kis iróniával – a „csirkeetelési modellel” írhatjuk le. Ebben a helyzetben egy személynél (vagy gazdánál) volt minden tudás (kukoricás vödör), a tanulók (csirkék) lelkesen köré gyűltek és kellőképpen hálásak voltak minden megkapott információ- és tudásmorzsaért (kukoricáért) (Jeffries–Andrews 2014). Ebben az „információhiányos” környezetben a tudáshoz és a tartalmakhoz való hozzáférés kulcskérdéseknek számítottak. Ehhez képest egy olyan kontextus felé mozdultunk el, ahol számos más lehetséges forrás mellett az oktató már csupán az egyike a lehetséges „tartalomszolgáltatóknak”. Ráadásul a tanulók állandóan maguknál hordanak olyan hordozható infokommunikációs eszközöket (mobiltelefon, tablet, laptop stb.), amelyeken szó szerint egy gombnyomással érnek el külső tartalmakat.

Többek között ennek a két aspektusnak (kevésbé felkészült tanulók egy információgazdag környezetben) a kölcsönhatásai is szükségessé teszik az elmozdulást a frontális oktatási eszközöktől. Feltételezhetjük, hogy a 21-ik századi felsőoktatás számára nem az lesz a dilemma, hogy mit tudunk a hallgatóknak megtanítani a folyamatosan változó tudástartalmakból. Sokkal inkább az a fő kérdés, hogy hogyan találunk új utakat, módszereket, folyamatokat, amelyekkel a tudás megértésével (új információk kognitív feldolgozása), megítélésével (források hitelességének felmérése) és kombinálásával (tudományos igényességű értelmezések kialakítása) kapcsolatos készségeiket tudjuk fejleszteni (Shin 2014b). Tehát kevésbé a felsőoktatási intézmények által létrehozott és átadott tartalmakra kerül a hangsúly, mint inkább arra, hogy a hallgatókat hogyan tudjuk felkészíteni arra, hogy utána nézzenek, kiválasszák, értelmezzék és rendszerezék a hozzáférhető tudástartalmakat, sőt akár új tudást hozzanak létre (Aoun 2017; Hammershøj 2019).

Mindazonáltal felvetődik a kérdés, hogy mit is tekintünk eredményes tanulási környezetnek. Decuypere, Simons és Masschelein több tanulmányukban is arra hívják fel a figyelmet, hogy a domináns szakpolitikai diskurzus túlságosan is leszűkítő és leegyszerűsítő ebben a tekintetben (Decuypere–Simons–Masschelein 2011). Érvelésük szerint a „hivatalos”, tanúlással kapcsolatos beszédmód úgy írja le a tanulást, mint egy viszonylagosan egyszerű és egyirányú folyamatot, amelyet nem csupán fel lehet, de fel is kell gyorsítanunk (Masschelein–Simons 2015). Emögött a gyorsulási kényszer mögött pedig az az elvárás áll, hogy hatékony dolgozókat képezzünk a munkaerőpiac számára olyan gyorsan és hatékonyan, ahogy csak lehetséges. Ez a szemlélet leginkább az üzemszerű állattartáshoz hasonlítható (hogy visszatérjünk a csirkeetetés metaforánkhöz), amely során egy meghatározott mennyiségű anyagot le kell gyúrni a célzott személyek torkán (legyenek akár hallgatók, akár baromfik), hogy minél gyorsabban használni tudjuk őket gazdasági célokra.

Ezzel szemben a tanulás egy alternatív felfogása azt emeli ki, hogy ez a folyamat sokkal sokrétűbb, összetettebb és kiszámíthatatlanabb, mint azt a szakpolitikai diskurzus sugallja. Ahelyett, hogy előre kidolgozott sablonokat és univerzálisan mindenkire alkalmazható válaszokat próbálnánk egymástól elszigetelt, ugyanakkor egymással versengő egyéneknek adni, a mély és maradandó tanulás azt feltételezi, hogy nehéz és bonyolult kérdéseket fogalmazunk meg és járunk együtt körbe a közösségünk jelenlegi és jövőbeli helyzetével kapcsolatban (*Simons–Masschelein 2009*). Némileg ellentmondásos módon ez a fajta, nehézkesebbnek és körülményesebbnek tűnő tanulási folyamat még „hatékonyabb” is lehet. Abban az értelemben lehet hatásosabb, hogy pont azokat az emberi minőségeket fejleszti, amelyekre a jövőben a tanulóknak szükségük lehet a társadalmi életükben, a munkahelyeiken, valamint a magánéletükben (*Selingo 2018*).

Az oktatás és ezen belül a felsőoktatás legélesebb és legkíméletlenebb bírálata az utóbbi években Caplan amerikai közgazdász írta meg *The Case Against Education* (Az álláspont az oktatás ellen) című könyvében (*Caplan 2018*). Szerinte az oktatási rendszer jelentős részét feleslegesen tartjuk fent. A képzési struktúrákban a tantárgyak elemzésével bemutatja, hogy minden oktatási szinten jelentős az aránya azoknak a tárgyaknak, amelyekre a tanulóknak semmi szükségük nem lesz a későbbi szakmai és magánéletükben. Ráadásul az egyik területről, helyzetről a másikra való tudás és/vagy képesség átvitele (transfer) csak nagyon korlátozottan, vagy legtöbb esetben egyáltalán nem történik meg. *Caplan (2018)* szerint azért tartunk fenn mégis ilyen költséges intézményeket, mert a végzettség – főleg az egyetemi diploma – erős jelzőfunkcióval bír.

Bár valószínűleg egy rosszabbul sikerült kurzus után az oktatók jelentős százaléka részben vagy teljes egészében egyetértene Caplan helyzetelemzésével, jelenleg is számos izgalmas kísérlet zajlik az oktatási, tanulási folyamatok újragondolására (*Davidson 2017*). A felsőoktatás újratervelésére tett erőfeszítések együtt járnak a tanulás kérdésének – már fent ismertetett – előtérbe kerülésével. Az egyik legérdekesebb kezdeményezés ebből a szempontból az amerikai Minerva Egyetem, ahol az oktatási, tanulási folyamatokat kifejezetten a tanulással kapcsolatos tudományos kutatások, eredmények figyelembevételével alakították ki. Ez már eleve rámutat a hagyományos felsőoktatási intézmények egyik legnagyobb tehetetlenségi tényezőjére, vagyis arra, hogy leginkább azt és úgy tanítanak, ahogy és amit az oktatók szívesen csinálnak. Ebben az értelemben az oktatási portfólió, amit kínálnak, erősen kínálat- és nem keresletorientált (*Selingo 2016*). A Minerva online, de valós időben zajló szemináriumai elsősorban a tanulók részvételére, hozzászólásaira épülnek és csak kisebb mértékben az oktatók tudásmegosztására (*Kosslyn–Nelson–Kerrey 2017*). A részvételhez szükséges tudást a tanulók még a szemináriumok előtt, jellemzően egyedül sajátítják el online anyagok segítségével. A szemináriumok után az oktatók egyénenként részletes visszajelzést adnak a tanulók érvelésével, hozzászólásaival kapcsolatban. Ez a részvételre, gyakori visszajelzésekre és egyéni felelősségvállalásra épülő pedagógia-rendszer azonban még más lényeges elemekben is eltér a „hagyományos” képzési struktúrától. Egyrészt a tanulók folyamatosan mentális szokásokat gyakorolnak (például a korreláció és az okság megkülönböztetése), amelyek számos anyagrésznel reflektálnak újra és újra. Másrészt vannak átfogó elvek, amelyek a tanulmányaikban ismétlődően felbukkannak – ilyen például a rendszerszemlélet –, és amelyek a tanulók a biológiai, társadalmi és informatikai tanulásánál egyaránt lényeges szerepet játszanak (*Kosslyn–Nelson–Kerrey 2017*). E két utóbbi pedagógiai gyakorlat segít a felejtés és az átvitel (transzfer) problémájának kezelésében, valamint

abban, hogy az elsajátított tudástartalmak között kiterjedt kognitív hálózat jöjjön létre (Ormrod 2017).

A felsőoktatás mint a társadalmi értékteremtés terepe

A felsőoktatás társadalmi értékteremtésben betöltött szerepe különösen fontos, hiszen a szektor komoly szereplő lehet a jövő társadalmainak alakításában. A fentiekben tárgyalt két aspektus leginkább az ismeretlen és bizonytalan jövőhöz való alkalmazkodási kihívásokra kínál válaszokat a belső átalakulás és a fő célok újraértelmezése révén (Barnett 2012). Ugyanakkor a társadalmi értékek vetülete azt a kérdést emeli a fókuszba, hogy miként tudják a felsőoktatási intézmények formálni a jövő társadalmait és hogyan tudnak közvetlenül vagy közvetetten hozzájárulni pozitív társadalmi változásokhoz. Ilyen közvetett hatást lehet elérni például a társadalmilag és gazdaságilag aktív hallgatók képzésével, hiszen ezek a hallgatók mind a saját életüknek, mind mások körülményeinek javítására tudják fordítani a megszerzett tudást és képességeket. Ez nem egy elhanyagolható befolyás, ennek ellenére a felsőoktatási intézmények ennél közvetlenebbül is hozzá tudnak járulni társadalmi értékek teremtéséhez – ami egyre inkább elvárásnéként is fogalmazódik meg velük szemben.

Ezt a szerepet gyakran a kissé homályos „harmadik misszió” fogalommal azonosítják. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a fogalmi tér átfed a vállalkozó egyetem körüli diskurzussal, amit fentebb részleteztünk. Ennek megfelelően manapság a harmadik misszióhoz kapcsolt kezdeményezések és programok legtöbbször a mérhető és összehasonlítható indikátorokban (mint például a bejegyzett szabványok száma, egyetemi-ipari közös projektek, spin-off-ok száma) való előrelépést célozzák, és ezért leginkább gazdasági és értékesítési célokhoz kapcsolódnak. A más típusú akadémiai bevonódást támogató kezdeményezések tipikusan önkéntes alapon és csak „nyomokban” találhatóak meg az intézményekben, informális csatornákon keresztül szerveződve (Loi–Di Guardo 2015). Éppen ezért egyrészt legtöbbször nem is igazán tudnak túlnőni a személyes elköteleződés és az „akadémiai hobbik” szintjén. Másrészt sok esetben az egyetemi dolgozók nem is nagyon engedhetik meg maguknak, hogy ezekkel a kezdeményezésekkel foglalkozzanak, mert így is túlzottan leterheltek az oktatási és kutatási feladataikkal (Pinheiro–Langa–Pausits 2015b).

Találni azonban olyan érveket is, hogy a harmadik misszióhoz kapcsolódó tevékenységeket nem lenne szabad elkülöníteni és leválasztott szervezeti egységekbe koncentrálni (mint amilyenek például a technológiatranszfer irodák), hanem a társadalmi értékteremtésnek az egész intézményi gyakorlatot, és akár magát az intézményi felépítést is, át kéne hatnia (Pinheiro–Langa–Pausits 2015a). Ez a gondolatmenet pedig elvezet az úgynevezett „nyitott tudomány” (open science) kérdésköréhez.

Többek szemében a nyitott tudomány irány a harmadik misszió fogalmához képest jövőorientáltabb, hiszen megkérdőjelezi a hagyományos tudástermelési és tudásátadási gyakorlatokat azáltal, hogy általánosságban, az egész tudományhoz való hozzáférésre fókuszál (Fecher–Friesike 2014). Ilyen értelemben a megközelítés alapvetően kutatásorientált és a szervezeti „nyitást” a tudományos folyamatok számos szintjén szorgalmazza. Ezek a tudás-termelési folyamatokhoz való hozzáférés, azaz más szavakkal a kutatási folyamat maga; a létrejött tudás elérhetősége, vagyis a kutatási eredmények; valamint a részvételre és együttműködésre épülő kutatások lehetősége.

Az utóbbi esetében a hozzáférés a hétköznapi emberek explicit bevonását jelenti, azaz nem szakértők részvételét a kutatási folyamatban. Ennek a mélysége és formája nagyon változatos lehet. A „mély” végén a skálának található a közösségi tudomány (citizen science), azaz azok a kezdeményezések, amelyek a laikusokat mint potenciális kutatótársakat vonják be a kutatásba (Catlin-Groves 2012).

A hozzáférés egy másik szintje a kutatások forrásainak és eredményeinek az elérhetőségéhez kötődik, nevesen a nyílt hozzáférésű adatokhoz és publikációkhoz. A fő érv emögött a kezdeményezés mögött, hogy a legtöbb akadémiai kutatás államilag – tehát az adófizetők pénzéből – finanszírozott, tehát az eredményeiket is meg kellene osztani az adófizetőkkel, azaz a tágabb értelemben vett nyilvánossággal (Cribb–Sari 2010). Ez azonban felveti a kérdést, hogy azok, akik nem rendelkeznek a kutatókhoz hasonló tudományos képzettséggel az adott területen, hogyan tudják megérteni és használni ezeket az adatokat és eredményeket. Ez pedig elvezet minket a tudományos kommunikáció hozzáférhetőségének dilemmájához, azaz a technikai hozzáférhetőségen túl a közérthetőség kérdésköréhez (Cribb–Sari 2010).

A legtöbb társadalomban a felsőoktatási intézmények már elvesztették a tudományos tudás előállításának monopóliumát, hiszen napjainkban sok különböző helyen zajlik tudástermelés, gondolhatunk például a magánkutatóintézetekre, a vállalatokra, az agytrösztökre (think tanks), újságokra, portálokra stb. Ennek nyomán valós veszélye van annak, hogy nem feltétlenül a legpontosabb, érvényes és tudományosan alátámasztott eredmények formálják a nyilvános közbeszédet vagy az egyéni véleményeket, hanem azok, amelyek a legérthetőbb és legközvetlenebb formában kerülnek megfogalmazásra. Ezért az akadémiai kutatóknak (is) módot kell találniuk arra, hogy tudományos tényekre épülő „történeteket” és szövegeket hozzanak létre (Gee 2013). Azaz arra van szükség, hogy lefordítsuk a tudományos eredményeket „használható” tudássá és elmesélt, narratív formában hozzáférhető igazságokká.

A felsőoktatási szektor jövője: homogenitás vagy heterogenitás?

Mindezek felvetik a kérdést, hogy ha ilyen sokféle és akár ellentmondó elvárás létezik a különböző területeken, akkor milyen szervezeti forma tudna ezekre a legjobban válaszolni? Jelenleg két befolyásos szervezeti modell található globális szinten: a jól ismert élharcos, a kutató egyetem modellje és kihívója, a vállalkozó egyetem elképzelés.⁴

A korábbiakban részletesen bemutattuk a vállalkozó egyetem megközelítést, amelyre sokan a huszonegyedik századi felsőoktatás számos problémájának megoldásaként tekintenek. Hiszen azáltal, hogy szinergiát teremt a fő egyetemi missziók között a harmadik misszióba integrálva azokat, és emellett még bevételt is generál az innovatív felsőoktatási intézményeknek (Etzkowitz et al. 2000), a vállalkozó egyetem elképzelés igazán vonzó a nemzetközi és hazai szakpolitika számára. Ugyanis egy vállalkozói szemléletű felsőoktatási intézmény nemcsak az állami költségvetésből igényel kevesebbet, de hozzá is tud járulni a regionális és nemzeti gazdasági növekedéshez és versenyképességhez. Ez az elképzelés valóban nagyon biztató – elméletileg. Ugyanakkor meglehetősen naiv is

⁴ Természetesen vannak egyéb modellek és próbálkozások is (lásd jelen számban Kováts Gergely írását a szövetkezeti egyetemekről), ugyanakkor véleményünk szerint ez a két szervezeti felépítés dominálja jelenleg az akadémiai gondolkodást.

abban az értelemben, hogy nem ad útmutatókat arra nézve, hogy miként lehet az alkalmazottakat, a tanszékeket, a karokat, a szervezeti kultúrát és magát az egész intézményt „vállalkozóibbá” tenni (Fini et al. 2017).

Valószínűleg ezek a nehézségek is hozzájárultak ahhoz, hogy a vállalkozó egyetem modell még messze van attól, hogy az új globális formává váljon a szektorban. Ráadásul, a kutató egyetem koncepciója továbbra is tartja magát és mindeddig sikeresen ellenállt a trónfosztásnak (még ha a vállalkozói szemlélet egyes elemei meg is jelennek körükben is). A kutatás és a kutatói ösztöndíjak fontos elemei ennek a szervezeti felépítésnek, amely az akadémiai szabadság és önirányítás alapjain nyugszik (Marginson 2014). Ezek az elvek még manapság is komoly hatást gyakorolnak, hiszen az egyetemek egységesen a kutatási kiválóságot teszik meg fő törekvéseik egyikének, mind az akadémiai publikációk számát, mind a minőségét tekintve.

Ez azt is mutatja, hogy a kutatás nemcsak megtartotta a dominanciáját, de ha lehet, még meg is erősítette a pozícióját a fő egyetemi missziók között. Pillanatnyilag is erős státuszversengés zajlik az egyetemek között nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt (Marginson 2014). Ebben a versenyben egy egyetem relatív helyezése nem az oktatási innovációktól vagy a hallgatók tanulási eredményeitől függ, hanem főként a kutatási kiválóságtól (azaz a publikációktól).

Ez a trend különösen nagy kihívást jelent az oktatásorientált felsőoktatási intézményeknek, amelyeknél a helyi és regionális igények kiszolgálása igen nagy hangsúlyt kap. Az egyik alkalmazkodási stratégia egyértelműen a homogenitás irányába mutat, amikor az oktatási misszió mellett/helyett a kutatás kerül az előtérbe, és a cél a kutató egyetemmé válás. Ennek a folyamatnak a feltételeit, nehézségeit és akadályait jól példázza Mtshali és Sooryamoorthy (2019) írása, amely bemutatja, hogy egy ilyen folyamatban olyan alkalmazottaknak kell felelős és produktív kutatókká válniuk, akik korábban főként oktatási és mentor szerepben jelentek meg, valamint be kell vezetni egy kutatásfókuszú szervezeti kultúrát egy olyan intézményben, amelynek ez nem volt kiemelt küldetése. Mtshali és Sooryamoorthy (2019) kutatása arra mutat rá, hogy ez csak akkor lehet sikeres, ha alapvető intézményi újrastrukturálással jár együtt, amely oktatásorientált kultúra kialakulását és megerősödését támogatja. Ez azonban hosszú időt igénylő feladat.

Egy másik felsőoktatási szegmens, amely nem a két nagy modell valamelyikét követi, hanem saját utat próbál járni, az úgynevezett „alkalmazott tudományok egyeteme” szektor. Ezek az intézmények elsősorban oktatással foglalkoznak, szoros kapcsolatban a helyi munkaerőpiaccal. Ugyanakkor ennek a szektornak a stratégiája sem egyértelmű, itt is megjelenik az úgynevezett „akadémiai sodrás” (academic drift) jelensége (Morphew–Huisman 2002; Schüll 2019). Ez pedig különösen nagy kihívás elé állítja ezt a szegmenst, hiszen valahogyan ezekre a konvergálást támogató igényekre is válaszolniuk kell ezeknek az intézményeknek úgy, hogy mindemellett fenntartsák és megtöltsék specifikus tartalommal az „alkalmazott tudományok egyeteme” jelleget.

Összességében, tehát ha a homogenitás és heterogenitás kérdését vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy két fő globális modell van, és mindkettő feltételezi a harmóniát és a szinergiát a fő oktatási missziók között. Ez a két modell erős példát állít az izomorf törekvéseknek, azaz az intézmények e két modell valamelyikéhez próbálják közelíteni

szervezeti felépítésüket. Ugyanakkor ez a hasonulás értelmezhető egyfajta „családi hasonlóságként” is, wittgensteini értelemben⁵, azaz nem abban az értelemben, hogy minden felsőoktatási intézmény teljesen egyforma. Nem szabad ugyanis elfelejtkeznünk az olyan jelenségekről, mint az útfüggőség, a korábbi szervezeti formák hatása, vagy éppen az adott intézmény társadalmi-gazdasági környezete. Ezek mind-mind nagyban befolyásolják, hogy egy-egy ilyen globális modell hogyan és miként fordítható le a helyi környezetben – ha egyáltalán lefordítható (Göransson–Maharajh–Schmoch 2009).

Éppen ezért fontos kiemelni, hogy nincs univerzális megoldás a felsőoktatási intézmények számára, hanem a fejlődési terveiket és vízióikat hozzá kell igazítaniuk a saját lehetőségeikhez és az elérhető külső és belső forrásokhoz – ahogy azt Bazsa (2017) is kiemeli. Ennek egyik lehetséges útja lehet annak az újragondolása, hogy miként lehetnek az egyetemek társadalmilag és/vagy gazdaságilag jobban beágyazottak.

IRODALOM

- AMSLER, S. & FACER, K. (2017) Contesting Anticipatory Regimes in Education: Exploring Alternative Educational Orientations to the Future. *Futures*, Vol. 94. pp. 6–14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.001>.
- ANDESSNER, R. & GREILING, D. (2017) University Funding in a Globalized World: A Step Back to the Roots? In: R. ANDESSNER, D. GREILING & R. VOGEL (eds) *Public Sector Management in a Globalized World*. Wiesbaden, Springer Gabler. pp. 15–37.
- AOUN, J. E. (2017) *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge (MA), MIT Press.
- ARUM, R. & ROKSA, J. (2011) *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago, University of Chicago Press.
- BARNETT, R. (2012) Learning for an Unknown Future. *Higher Education Research & Development*, Vol. 31. No. 1. pp. 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>.
- BAZSA Gy. (2017) Beszélgessünk a felsőoktatásról. *Valóság*, Vol. 60. No. 10. pp. 51–71.
- CAPLAN, B. (2018) *The Case Against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- CATLIN-GROVES, C. L. (2012) The Citizen Science Landscape: From Volunteers to Citizen Sensors and Beyond. *International Journal of Zoology*. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/349630>.
- CLARK, B. R. (1998) The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, Vol. 4. No. 1. pp. 5–16. <https://doi.org/10.1007/BF02679392>
- CRIBB, J. & SARI, T. (2010) *Open Science: Sharing Knowledge in the Global Century*. Collingwood, CSIRO Publishing.
- DAVIDSON, C. N. (2017) *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. New York, Hachette.
- DECUYPERE, M., SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. (2011) 'Perform, Measure Accurately, Optimise': On the Constitution of (Evidence-based) Education Policy. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 21. No. 2. pp. 115–135. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.575101>.

⁵ Ez arra utal, hogy lehetnek átfedő hasonlóságok intézmények között anélkül, hogy egyetlen meghatározó közös jellemző ott lenne mindegyikben.

- DOCHERTY, T. (2011) *For the University: Democracy and the Future of the Institution*. New York – London, Bloomsbury.
- ETZKOWITZ, H. (1988) The Making of an Entrepreneurial University: The Traffic among MIT, Industry, and the Military, 1860–1960. In: E. MENDELSON, M. R. SMITH & P. WEINGART (eds) *Science, Technology and the Military*. Dordrecht, Springer. pp. 515–540.
- ETZKOWITZ, H., WEBSTER, A., GEBHARDT, C. & TERRA, B. R. C. (2000) The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, Vol. 29. No. 2. pp. 313–330. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4.
- FECHER, B. & FRIESIKE, S. (2014) Open Science: One Term, Five Schools of Thought. In: S. BARTLING & S. FRIESIKE (eds) *Opening Science*. Cham, Springer. pp. 17–47.
- FINI, R., FU, K., MATHISEN, M. T., RASMUSSEN, E. & WRIGHT, M. (2017) Institutional Determinants of University Spin-off Quantity and Quality: A Longitudinal, Multilevel, Cross-country Study. *Small Business Economics*, Vol. 48. No. 2. pp. 361–391. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9779-9>.
- FULLER, T., WARREN, L., THELWALL, S., ALAMDAR, F. & RAE, D. (2010) Rethinking Business Models As Value Creating Systems. *Leonardo*, Vol. 43. No. 1. pp. 96–97. <https://doi.org/10.1162/leon.2010.43.1.96>
- GEE, J. P. (2013) *The Anti-education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning*. New York, Palgrave–MacMillan.
- GÉRING, Z., KIRÁLY, G., CSILLAG, S., KOVÁTS, G., KÖVES, A. & GÁSPÁR, T. (2018) Vision(s) of the University. Applying Participatory Backcasting to Study the Future of Higher Education. *Journal of Futures Studies*, Vol. 22. No. 4. pp. 61–82. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0005).
- GÖRANSSON, B., MAHARAJH, R. & SCHMOCH, U. (2009) New Activities of Universities in Transfer and Extension: Multiple Requirements and Manifold Solutions. *Science and Public Policy*, Vol. 36. No. 2. pp. 157–164. <https://doi.org/10.3152/030234209X406863>.
- GUERRERO, M., URBANO, D., FAYOLLE, A., KLOFSTEN, M. & MIAN, S. (2016) Entrepreneurial Universities: Emerging Models in the New Social and Economic Landscape. *Small Business Economics*, Vol. 47. No. 3. pp. 551–563. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>.
- GUMPORT, P. J. (2000) Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives. *Higher Education*, Vol. 39. No. 1. pp. 67–91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- HAMMERSHØJ, L. H. (2019) The Perfect Storm Scenario for the University: Diagnosing Converging Tendencies in Higher Education. *Futures*, Vol. 111. No. 3. pp. 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>.
- IBARRA-COLADO, E. (2007) Future University in Present Times: Autonomy, Governance and the Entrepreneurial University. *Management Revue*, Vol. 18. No. 2. pp. 117–137. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2007-2-117>.
- JEFFRIES, P. R. & ANDREWS, D. W. (2014) University Teaching 101. *Coursera Online Course*. <https://www.coursera.org/course/univteaching101>. [Letöltve 2014. 03. 22.]
- KIRÁLY G. (2019) A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 67. No. 11. pp. 1187–1209. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.11.1187>.
- KIRÁLY, G. & GÉRING, Zs. (2019) Introduction to ‘Futures of Higher Education’ Special Issue. *Futures*, Vol. 111. No. 3. pp. 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.03.004>.

- KOSSLYN, S. M., NELSON, B. & KERREY, B. (2017) *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. Cambridge (MA), MIT Press.
- KOVÁTS G. (2011) Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 20. No. 4. pp. 482–497.
- KRUEGER, N. (2015) *Thematic Paper on Entrepreneurial Education in Practice. Part 1: The Entrepreneurial Mindset*. Paris, OECD-EC.
- LACKÉUS, M. (2015) *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. Background Paper*. Paris, OECD-EC.
- LAREDO, P. (2007) Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, Vol. 20. No. 4. pp. 441–456. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>.
- LEYDESDORFF, L. & ETZKOWITZ, H. (1996) Emergence of a Triple Helix of University—Industry—Government Relations. *Science and Public Policy*, Vol. 23. No. 5. pp. 279–286. <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>.
- LOI, M. & DI GUARDO, M. C. (2015) The Third Mission of Universities: An Investigation of the Espoused Values. *Science and Public Policy*, Vol. 42. No. 6. pp. 855–870. <https://doi.org/10.1093/scipol/scv012>.
- MARGINSON, S. (2014) University Research: The Social Contribution of University Research. In: J. C. SHIN & U. TEICHLER (eds) *The Future of the Post-massified University at the Crossroads*. Heidelberg, Springer. pp. 101–117.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2015) Education in Times of Fast Learning: The Future of the School. *Ethics and Education*, Vol. 10. No. 1. pp. 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>.
- MORPHEW, C. C. & HUISMAN, J. (2002) Using Institutional Theory to Reframe Research on Academic Drift. *Higher Education in Europe*, Vol. 27. No. 4. pp. 491–506. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071977>.
- MTSHALL, M. N. G. & SOORYAMOORTHY, R. (2019) A Research-inducing Environment at a University of Technology in South Africa: Challenges and Future Prospects. *Futures*, Vol. 111. No. 3. pp. 194–204. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.017>.
- ORMROD, J. E. (2017) *How We Think and Learn: Theoretical Perspectives and Practical Implications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PINHEIRO, R., LANGA, P. V. & PAUSITS, A. (2015a) The Institutionalization of Universities' Third Mission: Introduction to the Special Issue. *European Journal of Higher Education*, Vol. 5. No. 3. pp. 227–232. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044551>.
- PINHEIRO, R., LANGA, P. V. & PAUSITS, A. (2015b) One and Two Equals Three? The Third Mission of Higher Education Institutions. *European Journal of Higher Education*, Vol. 5. No. 3. pp. 233–249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>.
- PINHEIRO, R. & STENSAKER, B. (2014) Designing the Entrepreneurial University: The Interpretation of a Global Idea. *Public Organization Review*, Vol. 14. No. 4. pp. 497–516. <https://doi.org/10.1007/s11115-013-0241-z>.
- SCHARMER, C. O. & KÄUFER, K. (2000) Universities as the Birthplace for the Entrepreneurial Human Being. *Reflections: The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 2000/1–19.
- SCHÜLL, E. (2019) Current Trends and Future Challenges of the Austrian Universities of Applied Sciences. *Futures*, Vol. 111. No. 3. pp. 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.015>.
- SELINGO, J. J. (2016) *There Is Life after College: What Parents and Students Should Know about Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*. New York, HarperCollins.

- SELINGO, J. (2018) The Future of Work and What It Means for Higher Education. <http://quantitative.emory.edu/documents/news-articles/article-Future-of-Work-Part-I.pdf> [Letöltve: 2018. 11. 06.]
- SHIN, J. C. (2014a) The University as an Institution of Higher Learning: Evolution or Devolution? In: J. C. SHIN & U. TEICHLER (eds) *The Future of the Post-massified University at the Crossroads*. Heidelberg, Springer. pp. 13–27.
- SHIN, J. C. (2014b) University Teaching: Redesigning the University as an Institution of Teaching. In: J. C. SHIN & U. TEICHLER (eds) *The Future of the Post-massified University at the Crossroads*. Heidelberg, Springer. pp. 85–100.
- SHIN, J. C. & KIM, Y. (2014) Economic Crises and the Post-massification of Higher Education. In: J. C. SHIN & U. TEICHLER (eds) *The Future of the Post-massified University at the Crossroads*. Heidelberg, Springer. pp. 45–57.
- SHORE, C. (2010) Beyond the Multiversity: Neoliberalism and the Rise of the Schizophrenic University. *Social Anthropology*, Vol. 18. No. 1. pp. 5–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>.
- SHUMAR, W. & ROBINSON, S. (2018) Universities as Societal Drivers: Entrepreneurial Interventions for a Better Future. In: S. BENGTSSEN & R. BARNETT (eds) *The Thinking University. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives*, Vol 1. Cham, Springer. pp. 31–45.
- SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. (2009) The Public and Its University: Beyond Learning for Civic Employability? *European Educational Research Journal*, Vol. 8. No. 2. pp. 204–217. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.204>.
- SLAUGHTER, S. & RHOADES, G. (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- WRIGHT, E. O. (2011) Real Utopias. *Contexts*, Vol. 10. No. 2. pp. 36–42. <https://doi.org/10.1177/1536504211408884>.

MIT ADHATNAK A TÁRSADALMI VÁLLALKOZÁSOK A FELSŐOKTATÁSNAK? – PERSPEKTÍVÁK ÉS KAPCSOLÓDÁSOK

MATOLAY RÉKA^{a,*} – RÉVÉSZ ÉVA ERIKA^b

^aBudapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet, Döntésméлет Tanszék

^bBudapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Vezetés és Kontroll Tanszék

Cikkünkben a társadalmi vállalkozások és a felsőoktatás lehetséges kapcsolatát, kapcsolódásait járjuk körül elsősorban abból a szempontból, hogy a társadalmi vállalkozás viszonylag új koncepciója miképp hathat a felsőoktatási intézmények működésére. Ezt a kérdést – a társadalmi vállalkozás fogalmának körbejárását követően – három irányból látjuk izgalmasnak vizsgálni: elsőként bemutatjuk a társadalmi vállalkozás koncepció néhány lehetséges hatását a felsőoktatási intézmények működésére; ezt követően a tématerület megjelenését tekintjük át a felsőoktatásban, fókuszálva a gazdálkodástudományok területére; végezetül elemezzük a társadalmi vállalkozásokhoz való kapcsolódást egy úgynevezett *science shop* tapasztalatai alapján, amelyet a felsőoktatási intézmények harmadik missziójának egyik megvalósítási módjaként tartanak számon.

Kulcsszavak: társadalmi vállalkozás, felsőoktatási intézmények, harmadik misszió, science shop

In this article, we examine the potential relationships between social enterprises and higher education (HE), primarily in terms of how the relatively new concept of social enterprise may affect the operation of higher education institutions. After exploring the concept of social enterprise / social entrepreneurship, we look at this issue in three ways: first, 1) we describe potential effects of the concept of social enterprise on the operation of HE institutions; then 2) we review the appearance of the topic in higher education, focusing on the field of business administration, and finally 3) we analyze the connection to social enterprises based on the experience of a science shop, which is considered a way of accomplishing the third mission of HE institutions.

Keywords: social enterprise, social entrepreneurship, higher education institutions, third mission, science shop

* Levelező szerző: Matolay Réka, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.
E-mail: reka.matolay@uni-corvinus.hu

Bevezetés

A társadalmi vállalkozás (social entrepreneurship / social enterprise) olyan tevékenység/szervezet, amely társadalmi célokat és gazdasági-üzleti tevékenységeket együttesen valósít meg. E lényegre törő és rövid meghatározás mögött ugyanakkor a társadalmi vállalkozásoknak számos közelítésmódja bontakozik ki. Ezekbe nyújt cikkünk első része betekintést nem csupán e relatívan új fogalom megismertetése céljával, hanem azzal a definíciós szelekcióval, amely véleményünk szerint a felsőoktatáshoz való kapcsolódás kifejtését jól szolgálja.

Mind a társadalmi vállalkozások, mind a felsőoktatási intézmények hibrid szervezeteknek tekinthetők abban az értelemben, hogy nem sorolhatók be egyértelműen a klasszikus három szektor – üzleti, nonprofit és közszféra – egyikébe sem, hanem szektorhatáron elhelyezkedő, több szektor jellemzőivel is leírható intézmények. A hibrid működést a felsőoktatási intézmények esetében erősíti, hogy az utóbbi években az egyetemekkel szemben egyre erőteljesebb elvárásként jelenik meg a társadalmi hatásuk növelése. Cikkünkben azt a kérdést járjuk körül, hogy a társadalmi vállalkozás koncepció hogyan jelenik meg az egyetemek működésében, és mit adhatnak a társadalmi vállalkozások a felsőoktatásnak.

A társadalmi vállalkozás és felsőoktatás kapcsolódását több rétegen keresztül mutatjuk be. Elsőként a felsőoktatási intézmények működtetése szemszögéből tekintünk a társadalmi vállalkozásokra – vajon ez a filozófia és gyakorlat lehet-e felsőoktatási intézmény működési kerete, annak egésze, illetve elemei hol adhatnak jól teret társadalmi vállalkozási kapcsolatoknak?

Másrészt mint oktatott témát vizsgáljuk a kapcsolódás lehetőségeit: azt ahogy a társadalmi vállalkozások megjelennek tantárgyakban elsősorban a gazdálkodástudományi egyetemi képzésekben, s ezzel új terepre kalauzolják a hallgatókat. Alkalmassint a témával együtt oktatásmódszertani újítások is kerülnek felsőoktatási intézményekbe, egyes kurzusoknál pedig az a szándék is felmerül, hogy kritikai nézőpontot szolgáltatasson a főáramú üzleti-gazdasági oktatás üzeneteihez.

Végezetül egy következő réteget azáltal fejtünk fel, hogy bemutatjuk az úgynevezett science shop koncepciót, amely – többek között – társadalmi vállalkozások előtt kívánja megnyitni az egyetemet oly módon, hogy e szervezetek a kérdéseikre az egyetemi oktatási-kutatási folyamatok keretében diákoktól és oktatóktól-kutatóktól közvetlenül választ kapjanak. Ezáltal a társadalmi vállalkozásokkal való kapcsolatot a kurzusok, szakdolgozatok, egyéb kutatások szélesebb körébe ágyazza.

Mit értünk társadalmi vállalkozás alatt?

A társadalmi vállalkozás fogalma az 1990-es évek elején terjedt el az Egyesült Államokban és Nyugat-Európa számos országában (Defourny–Nyssens 2012). Közép-Kelet-Európában valamivel később, a 2000-es évek elején jelent meg a kifejezés, hazánkban elsősorban nemzetközi fejlesztő és támogató szervezetek tevékenységének eredményeképp lett ismert (Kiss–Mihály 2019). Az Ashoka (www.ashoka.org) 1995-ben, a NESsT (www.nesst.org) 2001-ben kezdte meg működését Magyarországon. Mindkét szervezet

a társadalmi vállalkozás (social entrepreneurship) terminust használva támogatta az ilyen jellegű kezdeményezéseket, ezáltal fontos szerepet játszottak a koncepció ismertté válásában.

Bár az elmúlt évtizedekben a társadalmi vállalkozások számának és a fogalom ismertségének növekedésével e területtel foglalkozó kutatók és kutatások száma is növekedett, a társadalmi vállalkozásoknak nincs széles körben elfogadott meghatározása a szakirodalomban, sokféle irányzat, nézőpont létezik (*Defourny–Nyssens 2016*). Az egyes megközelítéseknek ugyan számos hasonló eleme van, ám ezek a definíciók meglehetősen különböző vonásait hangsúlyozzák a koncepciónak. Az Ashoka meghatározásában „a társadalmi vállalkozók a társadalom legsürgetőbb társadalmi, kulturális és környezeti kihívásaira adott innovatív megoldásokkal rendelkező személyek. Ambíciózusak és kitartóak – fontos ügyeket oldanak meg, és új ötleteket adnak rendszerszintű változásokra” (www.ashoka.org/en/focus/social-entrepreneurship, fordítás: *Kiss–Mihály, 2019: 26*). Az Ashoka megközelítése a változásokra és a társadalmi innovációra fókuszáló társadalmi vállalkozók szerepét emeli ki. A NESsT értelmezésében a társadalmi vállalkozás „tudatosan tervezett és működtetett vállalkozói tevékenység, ami társadalmi problémák innovatív megoldására jött létre. Kettős cél vezérli: egyszerre célozzák a pénzügyi fenntarthatóságot és a jelentős társadalmi hatás elérését, mindezt jó minőségű termékek és szolgáltatások folyamatos és felelős módon történő értékesítésén keresztül érik el” (*Tóth–Varga–Varga 2011: 5*). Ebben a definícióban a társadalmi hatás elérésének célja mellett ugyanolyan fontossággal jelenik meg a pénzügyi életképességet biztosító vállalkozói tevékenység.

Nyugat-Európában a tématerület iránt az 1990-es évek második felében erősödött meg a tudományos érdeklődés, ekkortájt indították az első egyetemi kutatási és képzési programokat (*Kiss 2015*). Nemzetközi kutatói hálózatok jöttek létre, ezek közül kiemelendő az EMES Kutatóhálózat (emes.net), amelyet 1996-ban alapítottak a társadalmi vállalkozások kutatása céljából. Az EMES Kutatóhálózat három kategória mentén ragadja meg a társadalmi vállalkozások fontosabb jellemzőit, így az alábbi kilenc elemű kritériumrendszer alapján határozzák meg a vizsgált szervezeti kört (*Defourny–Nyssens, 2012*):

- *Gazdasági és vállalkozási dimenzió:* 1) a termékelőállítás és/vagy szolgáltatásnyújtás folyamatos (nem csupán időszakos) tevékenysége a szervezetnek; 2) gazdasági kockázatvállalás jellemzi; 3) fizetett munkaerőt (is) foglalkoztat, azaz nem kizárólag önkéntesekkel dolgozik;
- *Társadalmi dimenzió:* 4) fő cél a közösség szolgálata; 5) alulról jövő kezdeményezés eredményeképp jött létre; 6) a társadalmi cél elsődlegessége miatt korlátozott profit-szétosztás jellemzi;
- *Részvételi irányítás dimenzió:* 7) magas szintű autonómia; 8) döntéshozói hatalom nem függ a birtokolt tőkerésztől; 9) részvételi karakter, amely a tevékenység különböző érintettjeinek bevonását jelenti.

Az EMES kritériumrendszere a társadalmi cél gazdasági-vállalkozói tevékenységbe ágyazottsága mellett hangsúlyozza a demokratikus irányítás szükségességét. Ebben a megközelítésben az érintettek bevonása a döntéshozatalba, az autonóm működés, a profitszétosztás korlátozása a biztosítékok arra, hogy a társadalmi cél elsőbbséget élvezzen az üzleti érdekek felett (*Kiss 2015*). Azaz a részvételi irányítás dimenzió definíciós

kritériumként való megjelenítése a társadalmi dimenzió erősítését szolgálja, a demokratikus és autonóm, az érintettek részvételén alapuló működés teszi lehetővé a társadalmi célok prioritásának megőrzését az üzleti célokhoz képest.

A társadalmi vállalkozás fogalmának hazai értelmezéséhez jelentősen hozzájárult az Európai Unió operatív társadalmi vállalkozás definíciója, amely az SBI (Social Business Initiative) 2011-es meghatározásán alapul. Az SBI szerint a társadalmi vállalkozás olyan vállalkozás (*EU Social Business Initiative 2011: 2; Kiss–Mihály 2019: 26*):

- amelynek elsődleges célja a társadalmi hatás elérése, gyakran a társadalmi innováció magas szintje mellett;
- amelynek nyereségét elsősorban e társadalmi célok elérése érdekében forgatják vissza;
- amely felelősségteljes, átlátható és innovatív módon irányított, különösen az üzleti tevékenység által érintett munkavállalók, ügyfelek és érdekelt felek bevonása révén.

Ez a meghatározás – az EMES definíciójához hasonlóan – három dimenzió mentén értelmezi a társadalmi vállalkozásokat: a társadalmi, a gazdasági és az irányítási kategóriák jelennek meg itt is. Az elmúlt években mind az Európai Unióban, mind a Strukturális Alapok társfinanszírozásában Magyarországon is elérhetőek olyan pályázati források, amelyek kifejezetten a társadalmi vállalkozásoknak szólnak, vagy az őket támogató szervezetek és rendszerek fejlesztését célozzák. Ezek a felhívások a társadalmi vállalkozások körének meghatározásakor az SBI fenti, 2011-es definícióját hivatkozzák (*Kiss–Mihály 2019*).

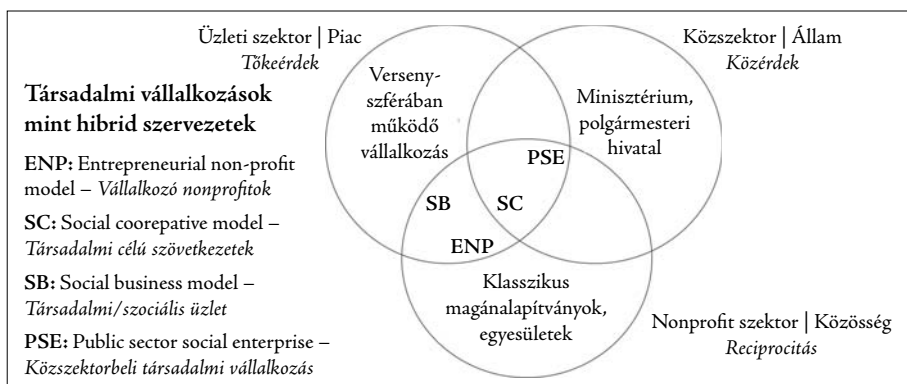
A társadalmi vállalkozásokat több szerző is *hibrid szervezeteknek* tekinti, amelyek kombinálják több szektor jellemzőit (*Battilana et al. 2015; Billis 2010*). A társadalmi-gazdasági aktivitás formalizált tevékenységei három szektorban, az üzleti, az állami és a nonprofit szférában zajlanak. A három szektor megkülönböztetése a közgazdaságtanban a hetvenes évektől kezdve jellemző, akkoriban jelent meg ugyanis a makroökonómiában a nonprofit szféra tárgyalása a vállalatok (üzleti szektor) és az állam (közszektor) mellett (*Antal et al. 2011*).

Az *üzleti szektor* domináns koordinációs mechanizmusa a piac, tipikus szervezeti a profitorientált vállalatok, amelyek hosszú távú nyereség elérésére törekednek, ennek érdekében magánjavakat állítanak elő (kínálat) egyéni fogyasztói igények kielégítése (kereslet) céljából. A *közszektor* szervezeti kollektív igények kielégítése céljából működnek, illetve a piaci kudarcok kezelése érdekében jöttek létre (*Stiglitz 2000*). E szektor domináns koordinációs mechanizmusa a redisztribúció, tipikus szervezetei a törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltatási intézmények, valamint a piaci keretek között nem (hatékonyan) megvalósítható közcélokért, közszolgáltatásokért felelős szervezetek (pl. közoktatás, egészségügy stb). A *nonprofit szektorba* azok az intézményesült formában (formális keretek között) működő szervezetek sorolhatóak, amelyek az esetlegesen képződő nyereségüket nem osztják szét a tulajdonosok között, hanem teljes egészében visszaforgatják az alaptevékenységük finanszírozásába (profitszétosztás tilalma), továbbá a magánszférához tartoznak, azaz nem függenek közvetlenül a kormányzattól. Ezen túl jellemző e szervezeti körre a közjó/közérdek szolgálata, illetve az önkéntesség (*Salamon–Sokolowski–List 2003*).

Számos olyan szervezet létezik azonban, amelyek nem sorolhatóak be egyértelműen a fenti szektorok egyikébe, hanem működésükben kombinálják, integrálják több szektor jellemzőit is. Ezeket a szervezeteket nevezi a szakirodalom szektorhatáron elhelyezkedő

vagy hibrid szervezeteknek (Skelcher–Smith 2015). A társadalmi vállalkozásokat is hibrid szervezeteknek tekinthetjük, amelyek magukon viselik a nonprofit és az üzleti szektor, sőt bizonyos esetekben a közszektor jellemzőit is (Battilana–Lee 2014; Defourny–Nyssens 2012). Ebben a megközelítésben a felsőoktatási intézmények is hibrid szervezetek, főképp a vállalkozó egyetem koncepció, valamint a magánegyetemek értelmezhetők az üzleti és a közszektor határán elhelyezkedő intézményként.

Miképp a társadalmi vállalkozások meghatározásainak fenti áttekintése is mutatta, ez a szervezeti kör nagyon sokszínű, sokféle tevékenységet és társadalmi célt különböző szervezeti formában megvalósító szervezetet értünk e definíció alatt. Jaques Defourny és Marthe Nyssens 2016-os tanulmányukban emiatt a társadalmi vállalkozások kategorizálását javasolják, amely segíthet e diverzitás mélyebb megértésében és további kutatásában. A javasolt kategóriákat és helyüket a gazdasági-társadalmi szektorok kontextusában az 1. ábra mutatja.



1. ábra: A társadalmi vállalkozások mint hibrid szervezetek lehetséges kategóriái (Saját szerkesztés Defourny–Nyssens 2016 alapján)

A szerzőpáros négy társadalmi vállalkozás kategóriát javasolt, amelyeket röviden az alábbiakban foglalunk össze:

1. **Vállalkozó nonprofit modell (ENP – Entrepreneurial non-profit):** a nonprofit szektor azon szervezetei, amelyek piaci jövedelmet biztosító üzleti tevékenységet alakítanak ki, hogy ezáltal is támogassák társadalmi küldetésüket. Ez a típus a leggyakrabban előforduló modell mind nemzetközileg, mind Magyarországon: valamilyen társadalmi ügyet célzó klasszikus nonprofit szervezet (alapítvány, egyesület) kezd üzleti tevékenységbe így egészítve ki egyéb bevételeit (pl. pályázati forrásokat, adományokat) (Kiss–Mihály 2019). Az üzleti tevékenység és a társadalmi ügyet szolgáló alaptevékenység egymáshoz való viszonya többféle lehet. Sok esetben a társadalmi ügghöz nem kapcsolódó üzleti tevékenységet végez a nonprofit szervezet (pl. meglévő, ám nem használt infrastruktúra bérbe adása), ennek egyetlen célja pluszforrás biztosítása a társadalmi misszióhoz. Vannak olyan esetek is, amikor az üzleti tevékenység szervesen kapcsolódik a társadalmi cél megvalósításához, például amikor a célcsoport (pl. fogyatékkal élők) foglalkoztatása fontos célkitűzése a szervezetnek.

2. *Társadalmi célú szövetkezet modellje* (SC – social cooperative): A szövetkezetek a tagjaik érdekében működő, a tagok által tulajdonolt és (demokratikusan) irányított szervezetek, ahol jellemzően az egy tag – egy szavazat szabály érvényesül a döntéshozatalban. A tagoktól elvárt a személyes közreműködés a szervezet tevékenységének megvalósításában. Egy szövetkezetet akkor értelmezhetünk társadalmi vállalkozásként, ha a tagjai érdekein túl (kölcsonös érdekek) tágabb érintetti kör igényeinek, elvárásainak mentén működik, azaz közérdekű, közcélú tevékenységet is végez. Magyarországon az önálló jogi formaként 2006 óta létező szociális szövetkezet áll ehhez az értelmezéshez közel.
3. *Társadalmi/szociális üzlet modell* (SB – social business): Ez a kategória azokat a vállalatokat tartalmazza, amelyek üzleti tevékenységüket valamely társadalmi küldetés megvalósítása érdekében végzik. Példa lehet ilyen típusú működésre a *fair trade* vagy az idősellátás területén működő vállalkozások esete. Ezek a szervezetek az eddig ismertetett modellekhez képest közelebb állnak az ideáltipikus üzleti szervezetekhez (pl. jogi formájuk valamilyen gazdasági társaság), ugyanakkor a közcélú tevékenység a termékelőállítás vagy szolgáltatásnyújtás integráns része, és ez biztosítja a társadalmi cél elsődlegességét, de legalábbis a kiegyensúlyozott kettős értékteremtést. Ez a modell a leginkább vitatott típusa a társadalmi vállalkozásoknak. *Defourney és Nyssens (2016)* szerint e kategóriánál például erős méretbeli korlátok érvényesek, azaz inkább KKV-k, kisebb családi vállalkozások esetén biztosítható a társadalmi ügyet szem előtt tartó üzleti tevékenység. Nagy tökekoncentrációval és emiatt magas megtérülési elvárásokkal rendelkező nagyvállalatok esetén erősen vitatható a társadalmi ügy elsődlegességének biztosíthatósága.
4. *Közszektorbeli társadalmi vállalkozás* (PSE – public sector social enterprise): A számos ország közszektorára nagy hatást gyakorló New Public Management (NPM, Új Közmenedzsment) mozgalom kulcselemei közé tartozik az üzleti és nonprofit szervezetek bevonása a közfeladatok ellátásába (ezáltal hibrid megoldások kialakítása), illetve a piaci mechanizmusok széles körű alkalmazása (pl. kötelező versenyeztetés) (*Hajnal 2004; Pollitt 2003; Rosta 2012*). A közfeladatok ellátásába pl. kiszervezés útján bevont üzleti vagy nonprofit szervezetek jellemzően erős kormányzati kontroll alatt maradnak, vagy legalábbis szigorú szabályozás jellemzi az ilyen típusú feladatellátást. A társadalmi vállalkozások ezen modelljénél a közszolgáltatások javítása, innovációja jellemzően fontos célkitűzés, ugyanakkor markánsan megjelenik a kisebb állam és a közfinanszírozás jelentős csökkentésének igénye is.

A társadalmi vállalkozások fenti modelljei megerősítik azt a cikkünk elején is hangsúlyozott állítást, miszerint a társadalmi vállalkozások rendkívül sokfélék. Az, hogy egy társadalmi vállalkozásnak milyen a közcélok iránti orientációja, miképp egyensúlyoz társadalmi és gazdasági célok között, milyen jogi formában működik és milyen erőforráskombinációval dolgozik stb., a fenti térképen számos pozíciót eredményezhet számára.

A társadalmi vállalkozások koncepcióját bemutató fejezet zárásaként röviden bemutatunk néhány – az oktatás területén működő – hazai társadalmi vállalkozást. Az Ashoka által támogatott társadalmi vállalkozások között az oktatás különböző szintjein találunk jó példákat: óvodáskorú gyermekek komplex személyiségfejlesztését és az esélyteremtést célozza a Blum-program (<http://blumprogram.hu>), a krónikus sze-

gényesség kezelését és a szegregátumokban élő családok integrálódását egy komplex esélyteremtő programmal segíti az Igazgyöngy Alapítvány (<https://igazgyongyalapitvany.hu/>), amely többek között alapfokú művészeti iskolát és a helyieknek munkahelyet adó vállalkozást is működtet. Társadalmi vállalkozásként értelmezhető a Belvárosi Tanoda Alapítvány is (<https://www.btabp.hu/>), amely lemorzsolódó, kallódó, középfokú oktatásból kimaradt fiatalok támogatását célozza egy komplex befogadó programmal. A fenti példák mindegyike a *vállalkozó nonprofit (ENP)* modellhez sorolható, működésükben fontos elem – az Ashoka társadalmi vállalkozó értelmezésének megfelelően – a társadalmi innováció és a változás elérése a megcélzott küldetés kapcsán. Üzleti modelljük a piaci jövedelemre úgy tekint, mint a társadalmi misszió megvalósítását támogató forrásra, azaz a társadalmi hatás elérése egyértelmű prioritást élvez az üzleti tevékenységhez képest.

A társadalmi vállalkozás koncepció értelmezése a felsőoktatási intézményekben

A társadalmi vállalkozások és a felsőoktatási intézmények is szektorhatáron elhelyezkedő, hibrid szervezetként értelmezhetők. Ám amíg a társadalmi vállalkozások jellemzően a nonprofit szféra és az üzleti szektor metszetében helyezkednek el, addig a – hazai – felsőoktatási intézmények, amelyek hagyományosan állami tulajdonban vannak, jórészt állami forrásból finanszírozottak és költségvetési intézményként működnek, azaz alapvetően a közszektor részének tekinthetők. Ugyanakkor az elmúlt években a felsőoktatás környezetének átalakulásával és a vállalkozói egyetem koncepció terjedésével, a magán-egyetemek és részben ez egyházi fenntartású intézmények megjelenésével az üzleti szektort jellemző vonásokkal gazdagodtak. Ilyen például a piaci bevételek arányának növelése szolgáltatások, technológiák értékesítésével, a menedzsment szerepének felértékelődése, piaci elvek, például versenyztetés alkalmazása stb. Ezek a tendenciák a felsőoktatási intézményeket a köz- és az üzleti szektor határán értelmezhető hibrid szervezetekké tették. A felsőoktatási intézményekkel szemben egyre erőteljesebb elvárásként jelentkezik a harmadik misszió, a társadalmi felelősségvállalás erősítése, a helyi közösség szolgálata, amely a harmadik (nonprofit) szektort jellemző vonásokkal gazdagíthatja a képet.

Felmerül a kérdés, hogy a felsőoktatási intézmények értelmezhető-e társadalmi vállalkozásként? E kérdés megválaszolása nem egyszerű, én nem is vállalkozunk az egyértelmű igen vagy nem álláspont elfoglalására. Ugyanakkor néhány további kérdés és dilemma felvillantása közelebb vihet minket a lehetséges kapcsolódások feltáráshoz. Visszatérve a különböző szektorok működési logikáira, és a közöttük levő határok elhalványulásának tendenciájára, láthattunk példákat olyan társadalmi vállalkozásokra, amelyek a három szektor metszetében léteznek, azaz magukon viselik a köz-, az üzleti és a nonprofit szektor jellemzőit is. Ezek a társadalmi célú szövetkezetek (social cooperatives), illetve a közszektorbeli társadalmi vállalkozások (public sector social enterprises). Amennyiben a felsőoktatási intézmények működésében értelmezhető a nonprofit szektort jellemző vonások, amelyek fontos jellemzői a társadalmi vállalkozásoknak, úgy – legalábbis koncepcionálisan – a felsőoktatási intézmények interpretálhatók társadalmi vállalkozási keretben. Ugyanakkor a vállalkozó egyetem koncepció kritikái éppen arra irányulnak, hogy az üzleti elvek megjelenése, a menedzserizmus erősödése az egyetemeket hagyományosan jellemző, a belső érintettek erős bevonására építő demokratikus és decentralizált irányítás fórumait szüntetik meg vagy épp teszik súlytalanná. A kép persze nem

teljesen egyértelmű, hiszen a vállalkozó egyetem egyúttal a külső érintettek felé nyitott, őket megszólító, bevonó jellegű, de a szervezet irányításának részvételi jellege és átláthatósága, ahol mind a külső, mind a belső érintettek fontos szerepet kapnak a döntéshozatalban és az ellenőrzésben, kulcseleme a társadalmi vállalkozás koncepciónak (lásd EMES és SBI meghatározásait). Ezen a ponton érdekes lehet *Defourny és Nyssens (2016)* társadalmi vállalkozás tipológiájának felidézése, amely a lehetséges célok, működési módok, finanszírozási források különböző együttállásának lehetőségét hangsúlyozza. Ez a sokszínűség ugyanakkor azt is megmutatja, hogy a társadalmi cél elsődlegessége vagy legalábbis egyenrangúsága megvalósítható más (üzleti) célok egyidejű jelenléte mellett.

Fontos abból a szempontból is vizsgálni a kérdést, hogy a felsőoktatási intézményeknek célja-e, hogy önmagukra társadalmi vállalkozásként tekintsenek. E cikk írása kapcsán áttekintettük a felsőoktatási intézményekkel és a társadalmi vállalkozásokkal együtt foglalkozó nemzetközi publikációkat, és megállapítható, hogy nagyon csekély számban születtek ilyen témában kutatások, cikkek. A tématerület megjelenéséről a felsőoktatási intézmények oktatási tevékenységében több publikáció is született (*Huq–Gilbert 2013; Patterson–Loomis 2007*), amelyek főként azzal a fókusszal vizsgálódnak, hogy a társadalmi vállalkozás mint téma oktatása milyen módszertan és milyen kompetenciák fejlesztését eredményezi. Ugyanakkor a koncepció és a felsőoktatási intézmények működésének összekapcsolásáról csupán két cikket találtunk (*Hoefler–Sliva 2016; Păunescu et al. 2013*).

Hoefler és Sliva 2016-ban publikált cikkükben arra a következtetésre jutnak, hogy a felsőoktatási környezet potenciálisan alkalmas a társadalmi vállalkozási koncepció alkalmazására, hiszen a felsőoktatási intézmények társadalmilag hasznos tevékenységet végeznek, árbevétel generálnak piaci mechanizmusok alkalmazásával, a képződő profitot teljesen (de legalábbis jó részben) visszaforgatják a társadalmi küldetés érdekében, és a célcsoportjukat megerősítik, képessé teszik saját életük javítására fenntartható megoldások segítségével. A szerzőpáros a társadalmi vállalkozások társadalmi és üzleti dimenzióját hangsúlyozza, és nem reflektál a részvételi irányításra, illetve a társadalmi innováció szempontjára. Mi ezeket a jellemzőket is a társadalmi vállalkozások lényegi elemének tekintjük. Csupán az üzleti és a társadalmi dimenzió kiegyensúlyozottsága alapján definiált koncepció nagyon tágra nyitja és felhívja a fogalmat, és ezáltal például nehezen teszi megkülönböztethetővé a vállalatok társadalmi felelősségvállalási (CSR) kezdeményezéseitől.

Păunescu és szerzőtársai 2013-as cikkükben a vállalkozó egyetem koncepcióját gondolják tovább, és teszik fel azt a kérdést, hogy hogyan kapcsolható össze a társadalmi vállalkozás koncepciója és az egyetemi működés, illetve milyen mechanizmusok támogatják a társadalmi vállalkozási orientációját az egyetemeknek. A szerzők megállapítják, hogy a felsőoktatásnak vannak jó eszközei, hogy a változást hozó vezetők jövő generációit formálják, akik aztán képesek lesznek hatékonyabb megoldásokat találni a legsürgetőbb társadalmi problémáinkra. Ugyanakkor a felsőoktatási szektor társadalmi ügyekbe való bevonódása meglepően alacsony szintű és korlátozott hatású. Számos tudományterületen az egyetemi tantervek nem (vagy csak elvétve) tartalmazzák a felelősségvállalás kérdését, és nem tanítják a hallgatónak azt, hogy a saját szakmájuk miképp járulhat hozzá egy jobb világhoz. Azonosítanak néhány lehetséges mechanizmust, gyakorlatot, amely a társadalmi vállalkozási orientációt erősítheti a felsőoktatási intézményekben:

- Nagy szerepük van azoknak az oktatóknak, kutatóknak, akik egyúttal akadémiai háttérű társadalmi vállalkozók, és tevékenységük jelentősen megváltoztat(hat)ja a gondolkodásmódot, illetve alakít(hat)ja a felelősségteljes viselkedést az egyetemeken.
- A társadalmi vállalkozói orientáció erősítését jelentheti a megoldatlan társadalmi problémákra való érzékenység és válaszkeresés az egyetemeken, például az oktatáshoz való hozzáférés szélesítésével vagy az oktatás tartalmának átalakításával.
- Az egyetemek hozzájárulhatnak a közös értékkeremtéshez a helyi közösségekkel kialakított partnerségek révén.

Mivel azonban a hazai felsőoktatási intézmények egészét nem társadalmi vállalkozásként kezeljük, és önmagukat sem ebben az értelmezési keretben képzelik el, ezért érdemes áttekinteni azt, hogy a társadalmi vállalkozás mint téma terület, milyen módon, fórumokon jelenik meg az egyetemeken. A következő fejezetben erre a kérdésre keresünk választ.

Társadalmi vállalkozások a hazai gazdálkodástudományi felsőoktatásban

Jóllehet kifejezetten társadalmi vállalkozásoknak szentelt kurzust gazdálkodástudományi egyetemi képzésben mindössze négy felsőoktatási intézményben találtunk, a témát tárgyaló tantárgyak és programok sora ezekkel nem ér véget. Egyrészt van ilyesfajta élet a gazdálkodástudományon túl, komplett mesterprogramokkal és tantárgyakkal, másrészt azon belül is léteznek olyan kurzusok, amelyek legalább részben társadalmi vállalkozásokról szólnak. E fejezetben összegezzük a kínálatot és három irányból ragadjuk meg a társadalmi vállalkozások oktatásának felsőoktatási hozzájárulását: a téma, az alkalmazott oktatási módszertan mellett az ezekből fakadó reflexió lehetőségére térünk ki.

Kiss és Mihály (2019) kutatása szerint három mesterszak kínál Magyarországon elmélyülést a társadalmi vállalkozásokhoz legközvetlenebből kapcsolódó területekbe, és így maguknak a vállalkozásoknak a világába is: a szociális munka és szolidáris gazdaság (Debreceni Egyetem), a közösségi és civil tanulmányok (ELTE), valamint a helyi és regionális fejlesztés (Miskolci Egyetem). A társadalmi vállalkozás tartalmú nyári egyetemek (Pécsi Tudományegyetem, CEU) mellett összetett kezdeményezés a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem EcoLab-ja, mely több programot, műhelyt (Felhőgyár, BódvaPack, Lenkeproject [*MOME Ecolab é. n.*]) indított. Ezekben művészeti, társadalmi és természettudományos területek oktatói és diákjai igyekeznek társadalmi problémákra megoldást találni például a *social design* módszerével, társadalmi vállalkozások születésénél is bábáskodva. Kurzusként – mégha *Társadalmi felelősségvállalás* címen is – ideidézendő kettő (Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete, ELTE Állam- és Jogtudományi Kara), amelyek civil szervezetekkel és társadalmi vállalkozásokkal „történő valós együttműködésre [épülnek], valamint az ott szerzett tapasztalatok becsatornázására a saját tanulási folyamatba” (Galambos 2019).

Képzések és fejlesztések felsőoktatási intézményeken kívül is elérhetőek, elsősorban társadalmi vállalkozások létrehozásán és működtetésén fáradozók számára. Számos fejlesztő, inkubáló, mentoráló szervezet kínál olyan folyamatokat a társadalmi vállalkozás különböző fázisaiban (az ötlet megszületése, üzleti modellezés, skálázás, hatásmérés stb.)

lévők számára, ahol leggyakrabban gazdasági-üzleti tudással vértetik fel az aspiráns társadalmi vállalkozókat az üzleti terv írásától a vállalkozási folyamatok szervezésén keresztül a befektetőknek tartott pitchig és kommunikációig. Ezek sorába tartoznak az ERSTE SEEDS programjai, az Impact HUB Social Impact Award folyamata, a Badur Alapítvány Keltető programja, ilyenekkel igyekszik felruházni tagjait és támogatott társadalmi vállalkozásait az Ashoka, a NESST, sőt mentorprogramja keretében a hazai társadalmi vállalkozásokat EU strukturális alap forrásból támogató Piacárs GINOP program is. Ez a kínálat bizonyos értelemben a gazdálkodástudományi felsőoktatás társadalmi vállalkozás kurzusainak inverze. Üzleti-gazdasági tudást adnak társadalmi vállalkozásra specifikusan, jellemzően nem gazdasági háttérrel rendelkezőknek. A gazdálkodástudományi felsőoktatásban a másik oldalról érkezünk e terepre: üzleti tudással kistafírozott diákoknak mutatjuk meg a társadalmi vállalkozások alternatív világát.

Magyarországon 2006-ban indult az első Társadalmi vállalkozók tárgya a Budapesti Corvinus Egyetemen, több nyugat-európai és egyesült államokbeli kurzussal egy időben. Jelenleg emellett a Debreceni, a Miskolci és a Pannon Egyetemen tanítanak ilyen tárgyat „társadalmi vállalkozás” és „social startup” címen. Ugyanakkor olyan oktatók gyakorlatát is ismerjük például a Budapesti Gazdasági Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen, akik vagy vállalkozási tárgyak, műhelyek keretében mutatják be hallgatóiknak a társadalmi vállalkozásokat, vagy közösségi tanulási módszertant alkalmaznak, és ennek keretében kerülnek kapcsolatba a diákok társadalmi vállalkozásokkal.

Társadalmi vállalkozás érintőleges bemutatásával vagy teljes kurzusban történő elemzésével a felsőoktatásban új, ráadásul a gyakorlat által vezérelt téma jelenik meg: egyre erőteljesebben kutattott, ám nem az elméleti konstrukciók mentén létrejött terület. Hogy e tárgyak a gazdasági működésmód sokszínűségének egy újabb elemeként tárgyalják csupán a társadalmi vállalkozásokat, avagy a téma kritikai keretbe kerül, az a fellelt példákban erősen eltérő.

Az előbbi egyfajta *szupermarket megközelítés*ként is leírható. Ez a hasonlat a vállalati társadalmi felelősségvállalás területéről ered, és azt kívánja kifejezni, hogy a vállalat a fogyasztók többféle szegmensét, köztük a felelős/etikos fogyasztásra törekvőket is szeretné elérni, és pedig oly módon, hogy számukra is kínál például környezetbarát termékeket, méltányos kereskedelem keretében előállított és beszerzett cikkeket stb. Azaz portfóliójában tart a felelősségvállalás és ökológiai-társadalmi fenntarthatóság szempontjából jobb/megfelelő termékeket, ugyanakkor minden mást, ilyen pozitív jellemzőket nélkülöző, akár szennyező, problémás forrásból stb. származó árucikkeket is. Maga a vállalat (amely egyébként nem feltétlenül kiskereskedelmi cég, más vállalat is lehet, gyakori például befektetési alapkezelőknél, fenntartható, zöld és azon kívül is mindennemű részvényportfóliót kezelő alapokat kínálva) e szupermarket megközelítés mentén csak a fogyasztói igények kiszolgálása érdekében mutatkozik felelősségteljesnek a termékek egy korlátozott körében, ám teljes termékkörét és saját tevékenységeit, működési filozófiáját illetően korántsem. E hasonlatot a felsőoktatásra vonatkoztatva: társadalmi vállalkozás tárgyak létezhetnek csupán egy érdekes területként az oktatási kínálatban, a bemutatás szándékával, adott hallgatói kör igényeinek kielégítésére. Ám létezik a kurzusok normatív közelítésmódja is, kiindulópontként azt tartva szem előtt, hogy ha létezhet vállalkozási/vállalati működés, amely explicit módon létező társadalmi probléma megoldását célozza, akkor annak ezzel a normatív és társadalmi hatástöbblettel mintegy elsőbbséget szükséges élveznie, ráadásul pusztán léte is tükrözi a gyakran éppen

a vállalatok, gazdasági rendszerek indukálta társadalmi egyenlőtlenségeknek és ökológiai problémáknak. Egy, a társadalmi vállalkozások közelébe sorolt kanadai takarékszövetkezet reklámüzenetét hívva segítségül a gondolat megvilágítására: itt úgy tudsz befektetni, hogy „elérd a pénzügyi céljaidat és közben a közösségedet is szolgálj – miért is ne így akarna mindenki bankolni?” E szlogen nyilván nem normatív üzenetet kíván hirdetni, azt azonban megmutatja, hogy a gazdasági tevékenységben van értékválasztás.

Habár az áttekintett tantárgyak változatos pedagógiai alapokon nyugszanak és sokféle oktatásmódszertant alkalmaznak, a közösségi tanulás számos helyen képezi alapját a munkának. Együttműködésen alapuló tapasztalati tanulás (*Furco 1996*) keretében a diák oly módon szerez (terepi) ismereteket, fejleszti képességeit, sajátítja el a tananyagot, hogy kurzusmunkájával – a társadalmi vállalkozóval együtt dolgozva – egyúttal társadalmi-ökológiai probléma megoldását segíti. Ez a módszertan javarészt éppen a társadalmi vállalkozások, nonprofit vállalkozások, civil szervezetek révén ért el a felsőoktatásba: a velük való együttműködés hozta be számos helyen a projekt- és/vagy problémaalapú oktatást, illetve lépett azon túl a közösségek bevonásán alapuló oktatás irányába. Ez utóbbit azonban már a következő fejezetben tárgyaljuk. Ezt a részt azzal zárjuk, hogy a társadalmi vállalkozás oktatás mind tartalmában, mind pedig módszerében kísérletet tehet érzékenyítésre társadalmi-ökológiai ügyek iránt, kritikai reflexióra többek között a piacgazdaság működésére – és így a gazdálkodástudományi felsőoktatás tartalmára vonatkozóan –, alternatív gazdálkodási irányok és ezzel egyúttal a diákok számára alternatív karrierutak bemutatására.

Társadalmi vállalkozások és a felsőoktatás harmadik missziója

A közösségi tanulás, a közösségek bevonására alapuló oktatás és kutatás az alapfilozófiája az úgynevezett *science shop*nak, azaz – sohasem használt magyar fordításában – a tudományboltoknak. Ezzel a névvel azokat a többnyire egyetemi, de akár egyetemen kívüli szervezeteket illetik, amelyek a társadalom tagjainak, aktív állampolgári csoportosulásoknak, civil szervezeteknek és társadalmi vállalkozásoknak a kérdéseit csatornázzák be az egyetemi oktatásba és kutatásba. Céljuk a nyitott tudomány és a nyitott egyetem megvalósítása. Az egyetemi tudás elérhetőségét nem csupán az eredmények szabad hozzáférhetőségével kívánják elérni, hanem az oktatásnak és kutatásnak közvetlenül a társadalom szükségleteire való formálásával, illetve ezen túlmenően azzal, hogy a kutatásba a társadalom tagjait tevékeny szereplőkként, társkutatókként, a közös alkotásba partnerekként vonják be. Azaz az „open science”, „citizen science” (lásd például *Matolay et al. 2019*) koncepcióira épít.

A magyarországi *science shop*ok közül az egyetlen egyetemi szervezet, a Corvinus Science Shop példájával e cikkben azt mutatjuk be, hogy a társadalmi vállalkozásokkal való együttműködése mit nyújthat a felsőoktatásnak, az egyetemi érintetteknek. Jóllehet a *science shop* működésében alapvető elem, hogy a kérdés, a felvetés a közösségi partnertől érkezzen – számára álljon nyitva és szabadon a lehetőség, hogy igényeit és kérdéseit az egyetemnek megfogalmazza –, ebben a cikkben, annak fókusza miatt, mégsem a közösségi partner igényeinek vagy éppen a közösségi partnerek körében generált társadalmi hatásnak az oldaláról közelítünk, hanem az oktatók-kutatók, a hallgatók és az egyetem mint intézmény javát szolgáló vonatkozásokat foglaljuk össze.

A science shop egyik első megjelenése a Corvinuson az elmúlt időszak intézményfejlesztési terve volt, azaz megszületése előtt tulajdonképpen könnyedén testet öltött egy stratégiai dokumentumban, vélhetőleg azért, mert gyakorlatias módon látszik szolgálni a felsőoktatási intézmények harmadik misszióját. Ez utóbbi a „nem akadémiai világban található partnerrel fenntartott intézményesített kapcsolat” (Bánga-Magyar et al. 2010: 12) elsősorban gazdasági szereplőket és közintézményeket célzó tudástranszferként, valamint a felsőoktatási intézmény környezetében társadalmi felelősségvállalásként fogalmazódik meg. A science shop ténylegesen és közvetlenül együttműködik külső egyetemi érintettekkel és a tudás megosztásáért dolgozik. Fókusza ugyanakkor nem vállalati, illetve közintézményi, hanem az egyetemi külső érintetti palettát további, társadalmi szereplőkkel gazdagítja. A tudástranszferet pedig olyan módon ragadja meg, hogy az nem csupán és nem elsősorban a tudományos eredmények hasznosítható kommunikációja, hanem – a tudományos és nem tudományos tudás egyenértékűségét vallva – a közösségi alapú oktatást és kutatást közös alkotásként (co-creation) fogja fel, s ezzel a tudástranszferet legalábbis kétirányúvá teszi, a tudomány és a társadalom párbeszédét erősíti. Mindezt pedig nem elkülönülten, hanem a felsőoktatás többi missziójával – oktatással és kutatással – integráltan teszi, a közösségbe ágyazott kutatás és tanulás (community engaged research and learning) mentén kurzusprojektekben, szakdolgozatokban, TDK-kban és kutatásokban valósítja meg.

A misszióktól a science shop társadalmi vállalkozókkal folytatott munkájának a hétköznapi gyakorlatába lépve tovább a fő belső érintettek számára kínált alapvető előnyöket foglalja össze az 1. táblázat.

1. táblázat: A science shop által teremtett értékek az egyetem egésze és a főbb belső érintettek szempontjából

Hallgató	Oktató	Egyetem
Kapcsolatot új típusú külső érintettel, társadalmi és gazdasági szereplővel, társadalmi vállalkozóval		
Aktuális esetet, gyakorlati példát, valódi tétellel bíró projektet ad		
Munkájával közvetlen és azonnali társadalmi hatást válthat ki, annak gyakorlati következménye van		
Ezt meg is mutathatja (CV-ben, akkreditációban, társadalmi hatásmérésben stb.)		
A felsőoktatás harmadik missziójára gyakorlati példát ad		
Tudásának felhasználása új területen, új típusú látásmód, tapasztalat, képesség szerzése	Saját kezdeményezés, érdeklődés kurzusba integrálása, fordítása ahhoz kapcsolódó társadalmi vállalkozás / társadalmi ügy révén	Jó példa innovációra, társadalmi-ökológiai problémák megoldására, a köz szolgálatára
Lehetséges karrierút, munkahely, gyakorlati hely	Potenciális új kutatási terep, kérdés	Környezetének megértése, aktív, nyitott kapcsolódás, helyi közösséggel, túl a tudományos, szakmai közege
Reflexió, kritikai gondolkodás fejlesztése		

E praktikus előnyök tényleges megvalósulását egyelőre részlegesen tudta megragadni a szervezet, jelenleg output adatokkal rendelkezik, miszerint működésének első két tanévében 40 közösségi partner 76 kérdésére keresett választ 765 hallgató 29 oktató kurzusaiban.

Záró gondolatok, dilemmák

Cikkünkben a társadalmi vállalkozás koncepció értelmezéseit és e szervezeti kör sokszínűségének felvillantását követően a felsőoktatási intézmények és a társadalmi vállalkozások lehetséges kapcsolódásait vizsgáltuk több szempontból is. Elsőként azt a kérdést feszegettük, hogy a társadalmi vállalkozások jellemzői mennyiben érvényesek a felsőoktatási intézmények működésében, azaz értelmezhető-e az egyetemek társadalmi vállalkozási keretben. Egyértelmű válaszok helyett sokkal inkább további dilemmákat azonosítottunk e kérdés kapcsán. Bár mindkét intézmény hibrid szervezetként értelmezhető, és működésükben megjelennek a társadalmi és az üzleti célok is, valamint a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalása erősödik, mégsem jelenthető ki egyértelműen, hogy az egyetemi működés egésze társadalmi vállalkozási keretben értelmezhető. Fontos dilemma az autonóm és részvételi irányítás kritériumának érvényesülése. A vállalkozó egyetemek esetében épp az irányítás demokratikus, a belső érintettekre erősen építő részvételi jellege alakul át a menedzserizmus megjelenésével. A külső érintettek bevonása sokszor csak szimbolikus. A társadalmi vállalkozások elsősorban alulról jövő kezdeményezésekből alakulnak, a helyi közösség problémáinak innovatív megoldása érdekében működnek, az általuk képviselt társadalmi ügyek közösségi beágyazódása jellemzően erős. Mindenképp fontos szempont tehát a vállalt társadalmi célok további elemzése a felsőoktatás esetében, annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy milyen társadalmi célok, ügyek és hogyan jelennek meg az egyetemek esetében, és milyen módon jelenik meg a társadalmi innováció. Miképp a társadalmi vállalkozások, úgy az egyetemek is rendkívül sokfélék. A társadalmi vállalkozások bemutatott kategorizálása, illetve annak szempontrendszere érdekes lehet a felsőoktatási intézmények esetében is.

Az mindenesetre biztosan megállapítható, hogy jelenleg a hazai egyetemek nem értelmezik saját működésüket társadalmi vállalkozási keretben, még csak az sem merül fel, hogy beszéljék körében társadalmi vállalkozásokat foglalkoztassanak. Éppen ezért azt is megvizsgáltuk, hogy e téma területén hogyan jelenik meg a hazai felsőoktatás oktatási portfóliójában. Röviden bemutattuk azokat a képzéseket és kurzusokat, amelyek keretében a társadalmi vállalkozások témakör hangsúlyosan megtalálható, illetve az egyetemek harmadik missziójához kapcsolódóan a *science shop* koncepciót ismertettük. E fejezetek kapcsán az a kérdés merül fel a jövőre vonatkozóan, hogy a társadalmi vállalkozás mint témakör megjelenése az oktatásban, kutatásban és egyéb fórumokon erősíti-e az egész egyetem társadalmi vállalkozás jellegét, vagy ellenkezőleg: a téma területét még az oktatási missziójában is parciális marad.

IRODALOM

- ANTAL Z., DRÓTOS G., KISS N., KOVÁTS G., RÉVÉSZ É. & VARGA-POLYÁK C. (2011) *Közszolgálati szervezetek vezetése*. Aula Kiadó, Budapest.
- BÁNGI-MAGYAR A., FARKAS, K., HORVÁTH, T. & KISS, L. (2010) *AVIR kézikönyv stratégiaalkotás, VIR, stratégiai mutató, adattár, felsőoktatási menedzsment*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://www.felvi.hu/pub_bin/download/AVIR_kezikonyv/AVIR_kezikonyv_Teljes.pdf. [Letöltve: 2019. 12. 07.]
- BATTILANA, JULIE & LEE, M. (2014) Advancing Research on Hybrid Organizing – Insights from the Study of Social Enterprises. *The Academy of Management Annals*, Vol. 8. No. 1. pp. 397–441. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.893615>.

- BATTILANA, J., SENGUL, M., PACHE, A.-C. & MODEL, J. (2015) Harnessing Productive Tensions in Hybrid Organizations: The Case of Work Integration Social Enterprises. *Academy of Management Journal*, Vol. 58. No. 6. pp. 1658–1685. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0903>.
- BILLIS, D. (2010, ed.) *Hybrid Organizations and the Third Sector: Challenges for Practice, Theory and Policy*. London, Palgrave Macmillan.
- DEFOURNY, J. & NYSSSENS, M. (2012) *The EMES Approach of Social Enterprise in a Comparative Perspective* (WP no. 12/03; EMES Working Papers Series). EMES European Research Network.
- DEFOURNY, J. & NYSSSENS, M. (2016) *Fundamentals for an International Typology of Social Enterprise Models* (ICSEM Working Papers No. 33; The International Comparative Social Enterprise Models [ICSEM] Project). <http://www.iap-socent.be/sites/default/files/Typology%20-%20Defourny%20%26%20Nyssens.pdf>. [Letöltve: 2019. 04. 09.]
- EU Social Business Initiative (2011) Pub. L. No. COM 682 <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EN/1-2011-682-EN-F1-1.Pdf> [Letöltve: 2019. 10. 07.]
- FURCO, A. (1996) Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In: *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service. pp. 2–6.
- GALAMBOS, R. (2019) *Egyetem a tudomány falain túl*. <https://i-dia.org/blog/egyetem-a-tudomany-falain-tul/> [Letöltve: 2019. 11. 03.]
- HAJNAL, G. (2004) *Igazgatási reformok és New Public Management reformok egy összehasonlító esettanulmány tükrében*. Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- HOEFER, R. A. & SLIVA, S. M. (2016) Social Enterprise in Higher Education: A Viable Venture? *Journal of Social Work Education*, Vol. 52. No. 4. pp. 422–433. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1165156>.
- HUQ, A. & GILBERT, D. H. (2013) Enhancing Graduate Employability through Work-based Learning in Social Entrepreneurship: A Case Study. *Education + Training*, Vol. 55. No. 6. pp. 550–572. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2012-0047>.
- KISS, J. (2015) Társadalmi célok, gazdasági tevékenységek – a társadalmi vállalkozások definíciói. *Civil Szemle*, Vol. 12. No. 1. pp. 5–23.
- KISS, J. & MIHÁLY, M. (2019) *Társadalmi vállalkozások és ökoszisztémáik Európában. Magyar országjelentés*. Európai Bizottság. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/4246/> [Letöltve: 2019. 09. 30.]
- MATOLAY, R., MARTONI, A., GÁSPÁR, J. & TOARNICZKY, A. (2019) *Corvinus Science Shop, 2017/2018, 2018/2019 tanév; A Corvinus Science Shop jelentése*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- MOME Ecolab. (é. n.) *MOME Ecolab a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem fenntarthatósági kutatócsoportja*. <https://momeecolab.wordpress.com>. [Letöltve: 2019. 10. 14.]
- PATTERSON, J. A. & LOOMIS, C. (2007) Combining Service-Learning and Social Enterprise in Higher Education to Achieve Academic Learning, Business Skills Development, Citizenship Education, and Volunteerism. In: A. CAMPBELL & L. NORTON (eds) *Learning, Teaching, and Assessing in Higher Education*. Exeter, Learning Matters Ltd. pp. 120–135.
- PĂUNESCU, C., DRĂGAN, D., CANTARAGIU, R. & FILCULESCU, A. (2013) Towards a Conceptualization of Social Entrepreneurship in Higher Education. *The International Journal of Management Science and Information Technology (IJMSIT)*, NAISIT Publishers, Toronto, Vol. II. No. 10. pp. 51–69.
- POLLITT, C. (2003) *The Essential Public Manager*. Open University Press.

- ROSTA, M. (2012) *Az Új Közszolgálati Menedzsment intézményi meghatározottsága*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- SALAMON, L. M., SOKOLOWSKI, S. W. & LIST, R. (2003) *Global Civil Society: An Overview* (1. Aufl.). Baltimore, Johns Hopkins Center for Civil Society Studies.
- SKELCHER, C. & SMITH, S. R. (2015) Theorizing Hybridity: Institutional Logics, Complex Organizations, and Actor Identities: The Case of Nonprofits. *Public Administration*, Vol. 93. No. 2. pp. 433–448. <https://doi.org/10.1111/padm.12105>.
- STIGLITZ, J. E. (2000) *A kormányzati szektor gazdaságtana*. Budapest, KJK–KERSZÖV.
- TÓTH, L., VARGA, É. & VARGA, P. (2011) *A társadalmi vállalkozások helyzete Magyarországon 2011*. NESsT.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

FELSŐOKTATÁS-IRÁNYÍTÁSI ÉS EGYETEMI KORMÁNYZÁSI TRENDEK EURÓPÁBAN

KECZER GABRIELLA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A tanulmány az elmúlt évtizedek legfontosabb jelenségeit és változásait mutatja be az európai felsőoktatás kormányzati irányításában és az egyetemek kormányzásában. Foglalkozik a rendszerszinttel, azaz a kormányzati felsőoktatás-irányítás eszközeivel és tendenciáival, valamint az intézményi szinttel, azaz a belső irányítás – kormányzás, menedzsment – kérdéseivel, és a két dimenzió összefüggéseivel. Az elemzés a kormányzati magatartással összefüggésben kitér az egyetemek autonómiájának alakulására, a belső irányítás kapcsán részletesen foglalkozik az irányító testületekkel és a külső tagok szerepével. Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár az elmúlt évtizedben radikális változások nem következtek be az egyetemek irányításában – kivételt éppen Magyarország képez –, számos országban jellemző az útkeresés, illetve a finomhangolás.

Kulcsszavak: felsőoktatás-irányítás, autonómia, egyetemi kormányzás, menedzserizmus

The study presents the most important phenomena and changes in steering higher education systems and that of university governance of the last decades in Europe. It deals with both the systemic level – means and trends of steering higher education by the national governments, and the institutional level – governance, management. In relation to the governments' actions, the analysis includes the trends of university autonomy. When discussing university governance, governing bodies and the role of external members are scrutinized. Results indicate that there were no radical changes in the steering and governance of higher education institutions in the last decade – with one exception, Hungary –, but there are several countries where the fine-tuning of the system is still on agenda.

Keywords: steering of higher education, autonomy, university governance, managerialism

Levelező szerző: Keczer Gabriella, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 6727 Szeged, Duna utca 6. E-mail: keczergabriella@gmail.com

Bevezetés

Az egyetemek külső, rendszerszintű irányítása (*external governance, system-level governance, steering*) – a továbbiakban felsőoktatás-irányítás – az állam és a felsőoktatás viszonyára, az állam által alkalmazott irányítási metódusokra, eszközökre utal, és alapvetően meghatározza az egyetemek autonómiáját. Az egyetemek belső kormányzása (*internal governance*) – a továbbiakban (egyetemi) kormányzás – a belső irányítási struktúrákat, döntéshozatali mechanizmusokat, vezetői szerepeket, irányító testületeket és ezek viszonyát jelenti (*Middlehurst 2004: 259, idézi Arnhold et al. 2018: 51*). A kormányzást az különbözteti meg az intézményi menedzsmenttől (*management*), hogy a kormányzás esetében a hangsúly a stratégia és intézményi politika meghatározása mögött húzódo struktúrákon és folyamatokon, a funkciók és a hatalom elosztásán van (*Eurydice 2008, idézi Arnhold et al. 2018: 51*), a menedzsment pedig a szervezeti célok hatékony elérésének biztosítását jelenti a napi működésen keresztül, előre meghatározott szabályok alapján (*Arnhold et al. 2018: 51*). A három dimenzió természetesen szorosan összefügg egymással, mint arra a tanulmányban is utalni fogok.

Folyamatos figyelmünket a felsőoktatás-irányítás és egyetemi kormányzás alakulása iránt az indokolja, hogy ezek kulcsfontosságúak az egyetemek hatékony működése és küldetésük teljesítése szempontjából. A fenntartóval és hatóságokkal való produktív kapcsolat, a támogató jogszabályi háttér a felsőoktatás-irányításban éppolyan fontos, mint megtalálni a megfelelő egyensúlyt az egyetemi közvélemény bevonása és a hatékony döntéshozatal, rugalmas és adaptív menedzsmentet lehetővé tévő struktúrák és folyamatok kialakítása között a belső kormányzásban. (*Pruvot–Estermann 2018: 638.*)

Bár elemzésünkben az általános jelenségekre koncentrálunk, európai tendenciákat azonosítunk, ezeken belül az egyes térségek – például az Egyesült Királyság és gyors követői, a humboldti és a napóleoni rendszer örökösei, a dél-európai és a posztkommunista országok – között továbbra is fontos különbségek fedezhetők fel. Megjelennek a nemzeti sajátosságok is, részben a tradícióknak, részben a nemzeti kormányok eltérő felfogásának köszönhetően. A különbségek fontosságát több kutató hangsúlyozza, illetve magyarázza (például *Teichler 2019; Gornitzka–Maassen–de Boer 2017; Donina–Paleari 2018*).

A felsőoktatás-irányítás alakulása

Az állam és a felsőoktatás viszonya a 20. század második felében

Európában¹ az 1960-as évekig az állam és a felsőoktatás viszonyát a bizalmi viszony jellemezte: minden szereplő elfogadta, hogy az egyetemek irányítására az akadémiai szféra szereplői a legalkalmasabbak. Ezt követően változás következett be úgy a szemléletben, mint az állam és az egyetemek viszonyában és ennek megfelelően a felsőoktatás irányításában. Az akadémiai irányítás hatékonyságába vetett hit megrendült, a társadalmi

¹ A közép- és kelet-európai államok felsőoktatásának a szocializmus időszakában a nyugati országokétól eltérő jellemzőire a tanulmányban nem térünk ki.

elvárások megváltoztak. (Carvalho 2018.) Az 1960-as évektől az 1980-as évek elejéig jellemzően erősödött az állam szerepe a felsőoktatás középtávú tervezésében – például a hallgatók számának vagy az egyes intézmények profiljának és képzési portfóliójának meghatározásában –, és részletesebb szabályozás született az egyetemek működésére vonatkozóan. Az 1980-as években először Hollandiában, majd az 1990-es években Európa nagyobb részében, végül a 21. század elején a kontinens többi országában is újra megváltozott a felsőoktatás irányítása: a direkt állami kontroll helyett a felügyelet vált jellemzővé. (Teichler 2019.)

Van Vught (1994) az állami kontroll és az állami felügyelet különbségét a következőképpen ragadja meg:

- *Állami kontroll*: Az állami bürokrácia erőteljes, az állam beavatkozik a felsőoktatásba történő bekerülés feltételeibe, a tantervekbe, a kimeneti követelményekbe, a vizsgáztatási rendszerbe, az oktatók kinevezésébe és előléptetésébe.
- *Állami felügyelet*: Az állam bürokratikus beavatkozása kismértékű és közvetett. Az állam szerepe az akadémiai minőség és az intézmények elszámoltathatóságának (*accountability*) biztosítására korlátozódik. Az állam nem kényszerít részletekbe menő szabályozást és szigorú ellenőrzést a felsőoktatásra. Az állam az oktatás végeredményére és nem a bemenetre vagy a folyamatra koncentrál; az *ex-ante* szabályozás helyére az *ex-post* értékelés lép. Az állam szerepe a célok és elvárások meghatározása, ezek teljesítésének módját pedig az intézményekre bízta (Krücken 2011, idézi Arnhold et al. 2018).

Maassen (2017) egy másik állami irányítási modellel írja le a fenti jelenséget. Megkülönbözteti

- a központosított kormányzást, melyben hierarchikus viszony van az állam és az egyetemek között;
- a tárgyalásos kormányzást, ahol a hatalmi dinamikák érvényesülnek; és
- a versenyztető (*competitive*) kormányzást, ahol a piaci mechanizmusok jellemzőek.

A szerző szerint először a központosított kormányzástól a felügyelet felé mozdult el a rendszer, majd innen a tárgyalásos kormányzás felé, végül az 1990-es évektől a versenyztető megközelítés dominált a nemzeti reformtörekvésekben (Maassen 2017).

Az utóbbi évtizedekben jellemző állami hozzáállást gyakran a „távolból történő irányítás” (*steering from a distance*) kifejezéssel írják le. Ennek alapját a jogi keretszabályozás, az egyetemek és az állam között létrejövő szerződéses viszony és a pénzügyi elszámoltatás jelenti. Jellemző továbbá a köztes, úgynevezett puffer testületek – például akkreditációs, minőségbiztosítási, teljesítményaudit szervezetek, kutatásfejlesztési tanácsok – megjelenése az állam és az egyetemek között (OECD 2008). A fent részletezett paradigmaváltásban jelentős szerepe volt az úgynevezett „új menedzserizmusnak”. Ennek kulcsfogalmi a teljesítmény-központú vagy megegyezéssel eredményekkel való vezetés, a hatékonyság, az értékelési kultúra (Braun–Merrien 1999). A kormányzatok a felsőoktatási intézmények magatartását próbálják meg a teljesítménynövekedés irányába befolyásolni azzal, hogy az anyagi ösztönzőket az állam által fontosnak tartott eredményekkel – például hallgatói lemorzsolódás csökkentése, hallgatók foglalkoztathatóságának javítása, kutatási eredmények hasznosulása stb. – kapcsolják össze (McLendon–Hearn–Deaton 2006). Ugyanakkor, ahogyan Stensaker és Harvey (2001)

rámutat, a kormányok és más éritettek egyre határozottabban teszik fel a kérdést, hogy a felsőoktatás hatékonyan működik-e, a szektor kellőképpen ösztönzi-e a gazdasági fejlődést, a hallgatók megtanulják-e, amire szükségük van, az egyetemek és főiskolák segítik-e a nemzet modernizációs vagy innovációs törekvéseit. Az elszámoltathatóság és a minőségbiztosítás e kérdések megválaszolását teszik lehetővé. A fenti tendencia tehát nem az állam szerepének csökkenését, hanem annak átalakulását jelenti a felsőoktatásban.

A felsőoktatás-irányítás változásai napjainkban

Az utóbbi években a következő, a felsőoktatás-irányítással összefüggő változások figyelhetők meg (*Pruvot–Estermann 2018 alapján*):

- Több országban változott az egyetemek jogi státusa, intézményi formája (például korábbi állami intézmények alapítványi formában működnek tovább), ami általában az államtól való nagyobb függetlenséggel és az egyetemi kormányzásban a külső szereplők fokozottabb szerepvállalásával jár. Ahol azonban ezeket a külső szereplőket kormányzat nevezi ki, illetve ahol a külső szereplők között a közhatóságok képviselői is ott vannak, ott mindez az állam fokozottabb befolyásának is tekinthető az egyetemek belső döntéshozatali mechanizmusára.
- Jelentős különbség az is, hogy van, ahol az egyetemek maguk választják meg az intézményi formát – például Olaszországban és Portugáliában a közintézményi és az alapítványi formák közül választhatnak (*Donina–Palaeri 2018*), Finnországban az állami vállalati (public corporation) és az alapítványi státus közül (*Keczer–Kováts 2019*), míg máshol (például Magyarország) a kormányzat jelöli ki a státusváltó intézményeket és az új működési kereteket.
- Az állami egyetemek finanszírozása a felsőoktatás-irányítás egyik fontos eszköze. A gazdasági válság hatása egyértelműen érezhető: több országban ismét az irányítás direkt eszközeihez nyúlt a kormányzat, jelentősen nőtt az egyetemek be- és elszámolási kötelezettsége, szigorodtak a gazdálkodásra vonatkozó előírások.
- Jellemző az állami beavatkozásnak az a formája, hogy a kormányzatok felülről való sítják meg a felsőoktatási szolgáltatások koncentrációját, illetve racionalizálását regionális vagy nemzeti szinten, központi döntéssel vonnak össze intézményeket.
- További jellemzője az állam és a felsőoktatás viszonyának, hogy több országban gyors reformok sorozatát hajtották végre a kormányzatok, kérdésessé téve az egyetemek számára a jogszabályi keretek stabilitását, kiszámíthatóságát.

Néhány országban az állami kontroll ismét erősödött; ilyen például Magyarország a kancellári rendszer bevezetése következtében. (A kancellári rendszerről részletesen lásd *Kováts 2016, Kováts 2018; Rónay 2020*.) Egyetemi vezetők más államokban is az állami befolyás bizonyos mértékű és formájú növekedését tapasztalják az European University Association (EUA) különböző országokban, egy-egy egyetemi vezetővel készített interjúsorozata szerint. Ilyen például Olaszország is, ahol a megkérdezett vezető szerint az új, 2010-es törvénnyel szorosabbá vált a szabályozás. A megkérdezett egyetemi vezető Norvégiában is úgy érzi, hogy bár az egyetemek széles körű autonómiával rendelkeznek, a kormányzati kontroll bizonyos fokozódása figyelhető meg. A franciaországi vezető szerint, a 2007-es új törvények ugyan nagyobb autonómiát biztosítanak az egye-

temeknek, a kormányzat továbbra is szoros ellenőrzést gyakorol a felsőoktatás felett, így bizonyos szempontból a rendszer nem rugalmasabb, hanem merevebb lett. Dániában a megszólaltatott egyetemi vezető arról számol be, hogy a politikai rendszer részéről gyakran tapasztalnak bizalmatlanságot, a döntéshozók egyedi esetek miatt fokozzák a politikai kontrollt és alkalmaznak részletekbe menő szabályozást, ami rossz és rövidlátó megoldásokat eredményez. (EUA 2015.) Angliában egyértelműen nagyobb és tolatódóbb lett a felsőoktatás szabályozása a 2017-es új keretrendszer következtében. 2018. január elsejével létrejött az úgynevezett Office for Students, az oktatási minisztérium köztestülete, mely a felsőoktatás független versenyhatóságának a szerepét látja el. Mint *Shattock* (2019: 5) fogalmaz: „Az Office for Students nem egyetembarát testület, hanem hatóság.”

Változások az egyetemi autonómiában az elmúlt években

A felsőoktatás-irányítás alakulása hatással van az egyetemek autonómiájára is. Ezt az EUA által először 2011-ben, majd 2017-ben elkészített University Autonomy Scorecard alapján lehet figyelemmel kísérni. A Scorecard készítői hangsúlyozzák, hogy az egyetemeknek „papíron”, formálisan garantált autonómia és a tényleges függetlenségük között gyakran különbség van. A Scorecard a jogi szabályozásból indul ki, feltételezi, hogy a gyakorlat nem tér el jelentősen a szabályozástól, és nincs lehetősége arra, hogy teljes képet adjon az esetleges eltérő esetekről. A 2010-es állapothoz képest 2016-ra a következőképpen alakult az egyetemi autonómia EUA által definiált négy dimenziója² (*Pruvot–Estermann 2017* alapján).

A szervezeti autonómia alakulása

A szervezeti autonómia alakulásában (amely a szervezeti struktúra alakításának és a vezetők önálló megválasztásának szabadságát írja le) nem mutatható ki egyértelmű tendencia Európában; van, ahol növekedés, van, ahol csökkenés fedezhető fel. Csökkent az egyetemek függetlensége ebben a dimenzióban a következő négy vizsgált rendszerben:

- *Magyarországon*: a kancellári rendszer 2014-es bevezetésével.
- *Írországon*: a gazdasági válság hatására bevezetett, de utána is hatályban maradó Employment Control Framework korlátozza az egyetemeket az akadémiai struktúrájuk szabad alakításában és szervezetek létrehozásában.
- *Lettországban*: az új, 2015-ös szabályozás kiterjesztette a korábban csak állami és önkormányzati társaságokra érvényes szabályozást az egyetemek által létrehozott társaságokra is.
- *Észak-Rajna-Vesztfáliában*: az új szabályozás szerint a rektort már a miniszter nevezi ki, és részletesebb szabályozás vonatkozik a szenátusra is.

Emelkedett három országban:

- *Olaszországban*: a 2010-es új törvény szerint például a rektort nem feltétlenül kell az adott egyetemről választani.

² A 2017-es Scorecard 22 európai országra, illetve felsőoktatási rendszerre – például német tartományra – terjed ki.

- *Litvániában*: a 2016-os új törvény szerint az egyetemek maguk választhatják ki a kormányzásba bevont külső tagokat, és a rektor elmozdításához sem kell miniszteri jóváhagyás.
- *Svédországban*: 2011 óta az egyetemek maguk dönthetnek az akadémiai, döntéshozatali és szervezeti struktúrájukról.

Jelentősen azonban egyetlen országban sem nőtt az egyetemek szervezeti autonómiája.

A pénzügyi autonómia alakulása

Az egyetemek pénzügyi autonómiája sem nőtt a 2010–2016-os időszakban. A korábban észlelt direkt kormányzati irányítás ezen a téren továbbra is jellemző, Magyarországon pedig a kancellári rendszer bevezetésével egyértelműen erősödött.

Több országban változott a tandíjakkal összefüggő szakpolitika: eltörölték Észországban és Észak-Rajna-Vesztfáliában, a külföldi hallgatók számára bevezették Finnországban, megszüntették a felső plafont Litvániában, meghatározták a kereteit Magyarországon. Az utóbbi két lépés az egyetemek mozgásterének változásával jár, ellentétes irányban a két országban. Az ingatlantulajdonlás terén bizonyos kedvező változások következtek be Finnországban, Franciaországban, Lettországon és Litvániában.

A papíron létező pénzügyi autonómiát a gyakorlatban sok esetben szűkíti az alulfinanszírozottság. A fizetések szabad meghatározása például csak elmélet marad, amíg az intézmények nem tudnak a minimálisan kötelező bérnél többet fizetni, de ugyanígy jelentőségét veszti a maradvány felhasználásának vagy a hitel felvételének szabadsága akkor, ha nem képződik maradvány, illetve az egyetemek a pénzügyi helyzetük miatt nem kapnának hitelt.

Az egyetemek finanszírozása jellemzően szabad felhasználású formában (*block grant*) történik, ugyanakkor a címkézés, a fűnyírólven történő csökkentés, a finanszírozás felosztása és más hasonló gyakorlatok elterjedtebbé váltak az utóbbi években, az egyetemek csökkenő költségvetési támogatása miatt. Bár az egyetemek finanszírozása éves keretek között történik, több országban elmozdultak a többéves költségvetés készítésének irányába, elsősorban az állammal kötött teljesítményszerződésekkel összefüggésben – ez kedvező változásnak tekinthető.

A személyügyi autonómia alakulása

Ebben a dimenzióban érzékelhető a legkevesebb változás 2010 óta. A személyügyek kezelése viszonylag stabil az európai felsőoktatásban, jelentős részben az egyetemi dolgozók közalkalmazotti státusának köszönhetően. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy bizonyos mértékben eltávolodni látszik a közalkalmazotti rendszertől Ausztria, Luxemburg és Magyarország, az új foglalkoztatási formákkal pedig együtt jár az egyetemek szabadságfokának növekedése a toborzásban, a fizetések megállapításában és az elbocsátásban. Ausztriában 2015 óta az új belépőkkel csak egyéni alkalmazotti szerződést (*private employee contract*) lehet kötni, így a következő 15 évben várható a közalkalmazotti státusban lévők teljes eltűnése a rendszerből. Luxemburgban az intézményi összevonások után már csak az egyetemi dolgozók 10%-a van közalkalmazotti státusban. Magyarországon az alapítványivá alakított egyetemen megszűnt a dolgozók közalkalma-

zotti státusa. 2016-ban 13 olyan rendszer szerepelt a felmérésben, amelyben a vezető oktatók jellemzően nem rendelkeznek közalkalmazotti státussal, és 16 olyan, ahol igen.

Bizonyos, korábban is viszonylag jelentős személyzeti autonómiával rendelkező rendszerekben tovább nőtt az egyetemek függetlensége ezen a téren, ilyen Luxemburg, Lengyelország és Svédország, ahol a toborzásban és a fizetések megállapításában kaptak nagyobb mozgásteret az egyetemek. Magyarországon az egyetemi kormányzat átalakítása szűkítette a személyügyi autonómiát, Írországból pedig a pénzügyi megszorítások.

Az akadémiai autonómia alakulása

Ebben a dimenzióban érzékelhető a legnagyobb elmozdulás – a nagyobb önállóság irányába. Ez jelentős részben az akkreditáció megváltozásával függ össze: a programakkreditáció helyét számos felsőoktatási rendszerben – bár eltérő mértékben és feltételekkel – átveszi az intézményi akkreditáció (Németország, Svájc, Dánia, Lengyelország, Portugália, Flandria, Svédország, Szlovénia), illetve nyolc olyan rendszer is van (Ausztria, Svájc, három német tartomány, Magyarország, Finnország, Észtország), amelyekben az intézmények maguk választhatnak auditort – nem feltétlenül az adott országból, hanem az European Association for Quality Assurance tagok közül. Magyarországon 2015 óta van erre lehetőség.

Csökkenő akadémiai autonómia csak néhány rendszerben érzékelhető, például a hallgatók létszámának meghatározásában. Ausztriában 2010-ben a hallgatói létszámkorlátozást újabb képzési területekre terjesztették ki; Dániában 2014-ben a diplomás munkanélküliség miatt eltörölték az egyetemek szabadságát a hallgatói létszám meghatározásában; Lengyelországban 2011-ben 2%-ban rögzítették a hallgatói létszám bővítésének arányát. Angliában és Észtországban viszont növekedett az egyetemek szabadsága e téren. A másik, az akadémiai autonómiát szűkítő jelenség az új képzési programok indításának központi korlátozása. Ilyen állami intézkedést vezettek be Flandriában átmeneti jelleggel 2015–2017 között. Lengyelországban viszont a 2011-es szabályozás éppen teljes szabadságot adott az egyetemeknek e tekintetben.

Az egyetemi kormányzás alakulása

A felsőoktatás-irányítás és a belső kormányzás összefüggései

A felsőoktatás-irányítás, az állam és az egyetemek viszonyának átalakulása szükségszerűen együtt jár az intézmények belső kormányzásának és menedzsmentjének változásával. A távolról történő állami kormányzás és a felügyelet nemcsak az egyetemi autonómia növekedésével, hanem az elszámoltathatóság, a transzparencia és a hatékonyság követelményének fokozottabb megjelenésével is jár. Ezek pedig új kormányzási és menedzsmentstruktúrákat és -folyamatokat hívnak életre. Az azonban, hogy az új kormányzási rendszert az intézményeknek az állam írja elő, vagy – kisebb-nagyobb mértékben – maguk alakíthatják ki, éppen a felsőoktatás-irányítás jellegétől, az állam felfogásától függ.

A felsőoktatás-irányítás és a belső kormányzás egyik legfontosabb összefüggése tehát az, hogy az egyetemek mekkora szabadságfokkal rendelkeznek a saját kormányzási rendszerük alakításában: szabadon dönthetnek a belső döntéshozatali mechanizmusok-

ról, a hatáskörök megosztásáról, az irányító testületekről, vagy mindezt a felsőoktatás-irányítás jogszabályokban írja elő számunkra. A 2010-es évtized második felében kevés olyan nemzeti felsőoktatási rendszer van, amelyben az intézmények szabadon dönthetnek a kormányzási rendszerükről. Az irányító testületekre vonatkozóan jellemzően központi szabályozás van érvényben. Van, ahol pontosan előírják például a tagok számát (ilyen többek között Magyarország, Luxemburg, Hollandia, Észtország, Írország, Norvégia, Svédország), máshol csak a minimum/maximum létszámot vagy bizonyos arányokat írnak elő (Belgium, Dánia, Észak-Rajna-Vesztfália, Finnország, Horvátország, Olaszország, Lengyelország, Portugália, Szerbia). A *board* típusú testületek összetételét a külső tagok arányára vonatkozóan minden országban központilag szabályozzák, és van, ahol a külső tagok profilját, elvárt kompetenciáit is meghatározzák (Dánia, Horvátország, Magyarország, Izland, Olaszország, Írország, Luxemburg, Szerbia). Kivételt jelent az Egyesült Királyság, ahol az egyetemek maguk dönthetnek az irányító testületeikről. (Pruvot–Estermann 2018.)

A korábbinál szigorúbb szabályozás előrelépést is jelenthet. Olaszországban például a 2010-es törvény rögzítette a board és a szenátus maximális létszámát és rendezte a felelősségi köröket, megszüntetve ezzel azt a gyakorlatot, hogy az egyetemek nagy, adott esetben 100 fő feletti létszámú, kevésbé hatékony és gyakran párhuzamos funkciójú testületeket működtettek (Pruvot–Estermann 2018). Megfigyelhető, hogy amennyiben a jogszabály választási lehetőséget biztosít számukra, az egyetemek inkább a tradicionális megoldások mellett döntenek. Észak-Rajna-Vesztfáliában például a törvény nem szabályozza a külső tagok bevonását az irányító testületbe, és az egyetemek nem is élnek ezzel a lehetőséggel (Pruvot–Estermann 2018). Ez az attitűd nemcsak az irányító testületekre, hanem általánosságban is jellemző, Portugáliában és Olaszországban az új jogszabályok alapján az egyetemek megválaszthatják a státusukat, de 14 portugál egyetemből mindössze 5 tért át 2017-ig az alapítványi formára, és egyetlen olasz egyetem sem választotta ezt az utat (Donina–Paleari 2018).

Az egyetemi kormányzás evolúciója a felsőoktatás-irányítás váltoásaival összefüggésben

Barakonyi (2004) szerint az egyetemek kormányzása annak függvényében alakul, hogy az adott országban az állam, a piac és az akadémiai közösség között milyen viszonyrendszer alakul ki.

1960-ig a kontinentális Európára a hagyományos kormányzási modell volt a jellemző, amely megfelelt az erőteljes állami ellenőrzés melletti szűk egyetemi autonómiának. Az intézményen belül a professzorok, az úgynevezett akadémiai oligarchia hatalma, döntési hatásköre jóval nagyobb volt, mint az intézmény vezetéséé (Clark 1998). A rektor tényleges hatalma csekély volt, inkább első volt az egyenlők – a többi egyetemi professzor – között („*primus inter pares*”), mint egzekutív vezető (Bleiklie–Kogan 2007). Nagymértékben függött a professzorok érdekeitől (Capano–Regini–Turri 2016). A szenátus szava szinte minden kérdésben meghatározó volt (Clark 1998). A szenátus kollektív módon, konszenzusos alapon hozott döntéseket, tagjait – többségében oktatók, kisebb részben hallgatók és az adminisztratív dolgozók egy-egy képviselője – demokratikusan választja az akadémiai közösség. A külső tagok jelenléte a kormányzásban nem volt jel-

lemző. (*Donina–Paleari 2018.*) Az adminisztratív vezetői posztok egy részét oktatók töltötték be másodállásban.

Ahogy az állami irányítás megváltozott, és az egyetemek autonómiája megnőtt, az egyetemi kormányzásnak is át kellett alakulnia, hogy meg tudjon birkózni a nagyobb felelősséggel és az új kihívásokkal. Az 1980-as évektől az állami kontroll csökkenésével a tradicionális kollegiális vezetést felváltotta az úgynevezett menedzserizmus. A menedzserizmus az egyetemeken olyan új kormányzási módot jelent, amelyet az autokratikus kontrollal, a hatékonyság, az outputok és a bevételek maximalizálására való törekvéssel lehet jellemezni (*Tapanila–Siivonen–Filander 2018: 2*). Ez a folyamat az Egyesült Királyságból indult, de a 90-es években a legtöbb nyugat-európai országban is elterjedt. A menedzserizmus magában foglalja

- az egyetemek központi irányításának (felsővezetésének) erősödését;
- a külső szereplők megjelenését, illetve szerepének erősödését az egyetemirányításban, ezzel párhuzamosan a professzorok formális befolyásának csökkenését;
- a professzionális intézményvezetési módszerek elterjedését;
- az adminisztratív funkciók és a személyzet bővülését;
- az objektív teljesítményindikátorokon alapuló értékelések általánossá válását. (*Teichler 2019: 5–10.*)

A távolból történő állami irányítás olyan egyetemeket feltételez, amelyek képesek egyetlen integrált intézményként működni. Ez több ország egyetemein szervezeti átalakításokat, átláthatóbb és hatékonyabban menedzselhető struktúra, nagyobb méretű szervezeti egységek kialakítását hozta magával. Az elszámoltathatóság követelménye a felsővezetés fentebb már említett erősödése és a kollegiális testületek visszaszorulása mellett az egyéni felelősség növekedését, a hierarchizált és tényalapú döntéshozatalt is magával hozta. Az elszámoltathatóság és az átláthatóság követelménye, valamint a minőségbiztosítás bevezetése az adatgyűjtés és adatszolgáltatás, a belső folyamatok szabályozásának és nyomon követésének professzionálisabbá válását kívánja meg. Megfigyelhető továbbá az intézményi célok explicit megfogalmazása és dokumentálása, a tervezés, a stratégiai gondolkodás előtérbe kerülése. Az egyetemek új feladatai (stratégiai tervezés, minőségbiztosítás, nemzetköziesítés, regionális szerepvállalás, technológiatranszfer, információmenedzsment stb.) a szervezeti struktúra differenciálódását eredményezték, a felsővezetésben is megjelentek ezek felelősei pl. új típusú rektorhelyettesi, igazgatói posztok létesítésével. Az adminisztratív irányításban is létrejöttek az új típusú szervezeti egységek (pl. technológiatranszfer irodák), és van, ahol a teljes szervezetet átalakították mátrix struktúrává. Mindez együtt járt a vezetők profiljának, kompetenciáinak átalakulásával, a menedzsmenthez értő szakemberek jelentőségének növekedésével az intézményirányításban. Míg bizonyos menedzsmentpozíciókat korábban oktatók láttak el további megbízással, általánosabbá vált a főállású, professzionális vezetők alkalmazása ezeken a posztokon. A megváltozott elvárások új attitűdöt igényelnek az adminisztratív egységektől is: a korábbi bürokratikus szemlélet helyett a szolgáltatói magatartás lett elvárás. (*Arnhold et al. 2018.*)

Ezzel együtt a felsővezetők pozícióba kerülésének módja is megváltozott. A hagyományos, belső szereplők általi megválasztás (*election*) mellett az irányító testület vagy minisztérium általi kinevezés (*appointment*) is általános gyakorlat, de van példa arra is, hogy fejedelmük segítségével kutatják fel a legmegfelelőbb külső jelöltet. (*Kloster et al.*

2016, idézi *Arnhold et al. 2018.*) Az angliai és a hollandiai egyetemek például elkezdtek a tengerentúlról, a nemzetközi munkaerőpiacról toborozni olyan felsővezetőket – kancellárokat, elnököket –, akiknél meghatározó a meglévő menedzseri tapasztalat (*Donina–Paleari 2018*).

Gornitzka és szerzőtársai az egyetemi kormányzás terén bekövetkező változásokat a következő „elmozdulásokkal” írják le:

- a demokratikustól az egzekutív hatalom felé,
- a belsőtől a vegyes (külső és belső) szereplők dominanciája felé,
- a decentralizálttól a centralizált hatáskörök felé,
- a kollektívától az egyéni felelősség felé (*Gornitzka–Maassen–de Boer 2017: 278*).

Bár a menedzserizmus és a kormányzási rendszer átalakítása kétségtelenül együtt járt a professzorok hatalmának csökkenésével, Bleiklie és szerzőtársai arra hívják fel a figyelmet, hogy a professzorok – bár befolyásuk a stratégiai döntésekben visszaszorult – továbbra is ott vannak a felsővezetői pozíciókban, és a „puha kormányzás” (*soft steering*) módszerével képesek irányítani az intézményt (*Bleiklie et al. 2011*, idézi *Carvalho 2018: 3*). Hatáskör helyett legitimitásukat és presztízsüket használják, ami jól működik a bizonyos országokban továbbra is jellemző konszenzusorientált szervezeti kultúrában és döntéshozatalban.

Utalva a korábban már idézett Barakonyi-állításra, nemcsak a kormányzat, hanem a piac is hatással van az egyetemi kormányzásra (*Barakonyi 2004*). A verseny a forrásokért, a hallgatókért, a vezető tudósokért a piaci szempontok erőteljes megjelenését hozta az egyetemek belső irányításában. Ezzel párhuzamosan tetten érhető, hogy a marketingért, a toborzásért, a támogatásszerzésért stb. felelős adminisztratív egységek beleszólást kérnek azokba az akadémiai kérdésekbe, amelyek befolyásolják az egyetem teljesítményét a fenti területeken. *Shattock (2019: 6)* egy angol oktató tapasztalatait idézve leírja, hogy a központi marketingosztály arra használja a hatáskörét, hogy átalakítsa a kurrikulomot, megvétőzzon bizonyos szakmai döntéseket, kikényszerítsen másokat, ügynökségek révén toborozzon hallgatókat. Ezt nem lehet másként tekinteni, mint a menedzsmet beavatkozásaként az oktatásba.

Egyre több országban előforduló jelenségnek tűnik Európában, hogy bizonyos intézmények másoktól eltérő státusba kerülnek (például más jogi formában működnek), és ezzel együtt a kormányzási rendszerük is eltér a többiekétől. Magyarország mellett ez történt Észtországban is 2012-ben és 2014-ben, amikor a hat egyetemből kettő saját, a felsőoktatási törvénytől eltérő szabályozást kapott. E szabályozások nemcsak létrehozták a boardot, de a szenátusnál nagyobb hatáskört is adtak nekik (*Pruvot–Estermann 2018*).

Az irányító testületek jellemzői napjainkban

Az irányító testületek tekintetében kétféle rendszer figyelhető meg. Az unitárius modellben egy testület birtokolja a döntési hatásköröket,³ ez az egy testület lehet szenátus jellegű (nagyobb létszám, oktatók, hallgatók) vagy igazgatótanács (*board*) jellegű (kisebb

³ Ez nem jelenti azt, hogy nem lehetnek egyéb testületek (például a board mellett szenátus Dániában, Izlandon és Portugáliában), ezek azonban csak tanácsadó szerepkörrel rendelkeznek.

létszám, heterogénebb összetétel).⁴ A duális rendszerben ezzel szemben a kétféle testület megosztva birtokolja a döntéshozatali hatáskört. Ezen belül megkülönböztethető a tradicionális és az aszimmetrikus modell. A tradicionális modellben a szenátus és a board is közel azonos súlyú, igaz, eltérő szereppel bír; a szenátus akadémiai, a board jellemzően stratégiai és pénzügyi kérdésekben illetékes. Az aszimmetrikus rendszerben ezzel szemben valamelyik testület szerepe az egyetemirányításban nagyobb, de a másik is rendelkezik döntési jogosultságokkal. (Pruvot–Estermann 2018.)

A 2010-es évtized második felében az európai országok kisebb hányadában jellemző az unitárius modell, és ezen belül is kevesebb országban (Észtország, Írország, Lengyelország) működik szenátus típusú testület. Az unitárius rendszerek többségében (Belgium, Dánia, Izland, Norvégia, Portugália) board típusú testület van. Izland a legutóbbi években az egyetemek kérésére szabadult meg a nagylétszámú, képviselői jellegű testületektől. Az európai államok nagyjából 2/3-ában duális modell van. Ezen belül tradicionális hatáskörmegosztás jellemző a duális rendszerek közel felében (Ausztria, Észak-Rajna-Vesztfália, Olaszország, Egyesült Királyság, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia), míg a duális rendszerek másik felére az aszimmetrikus modell jellemző. Felülről tekintve a különböző rendszerekre azt láthatjuk, hogy a vizsgált országok 2/3-ában a hatáskörök jelentős része egy testület kezében van – vagy unitárius, vagy duális, de aszimmetrikus modellben. Vagyis jellemző a hatalomkoncentráció az egyetemi kormányzásban. Ezen belül a board típusú testületek kétszer olyan gyakran jutnak vezető szerephez, mint a szenátusok. (Pruvot–Estermann 2018.)

A tendenciák is ebbe az irányba mutatnak: az egyetemi kormányzási rendszerek Európában egyre nagyobb hatalmat adnak a boardoknak. Ez történt a legutóbbi időszakban például Észtországban, Litvániában, Olaszországban és Csehországban is. (Pruvot–Estermann 2018.) Angliában az irányító testületek immár nemcsak a pénzügyi és stratégiai ügyekben döntenek, hanem az ő felelősségük az is, hogy garantálják az akadémiai standardokat és a hallgatói élményt. Ez felülírja azt az elvet, hogy az akadémiai kérdések a szenátus hatáskörébe tartoznak, és a kormányzókat és irányító testületeket mélyen beleviszi az oktatással összefüggő ügyekbe. (Shattock 2019: 5.)

A testületek szerepének, súlyának, egymáshoz való viszonyának optimális kialakítása nem egyszerű feladat; vannak országok, ahol a folyamatos útkeresés a jellemző. Franciaországban az egyetemi kormányzás az unitárius rendszerből alakult duális aszimmetrikus rendszerre, de míg a 2007-es törvény alapján a board a stratégiai, menedzsment- és HR-kérdésekben is meghatározó szerephez jutott, a 2013-as jogszabály bizonyos hatásköröket, például személyzeti kérdésekben, visszaadott a szenátusnak (Pruvot–Estermann 2018). Dániában a 2003-as törvény radikális elmozdulást jelentett az egyéni felelősség és irányítás felé, a 2011-es módosítás viszont bizonyos mértékig erősítette az egyetemi kormányzás kollektív dimenzióját⁵ (Gornitzka–Maassen–de Boer 2017). Hollandiában a hallgatók és a dolgozók 2015-ben tiltakozásokat szerveztek az

⁴ A gazdasági-társadalmi szereplők bevonásán alapuló egyetemi kormányzási rendszer a többségében külső szereplőkből álló boardokkal az amerikai felsőoktatásban alakult ki. Nyugat-Európában csak a 20. század végén, Közép-Kelet Európában pedig csak a rendszerváltás után jelentek meg ezek a testületek. Ezekben a térségekben addig csak a belső szereplők – vezetők, professzorok, oktatók, hallgatók – vettek részt az egyetemi kormányzásában, eltérő és változó hatalmegosztás mellett. (Részletesen lásd Keczer 2010, 2014, 2015.)

⁵ A hivatkozott kutatás a Koppenhágai Egyetem kormányzási rendszerét vizsgálta.

ellen, hogy az egyetemek egyre inkább a gazdasági érdekeket tartják szem előtt, háttérbe szorítva az akadémiai szempontokat. Ennek hatására a holland oktatási minisztérium kezdeményezte a hatáskörmegosztás módosítását az egyetemeken. Bizonyos kérdésekben (személyzeti politika, költségvetés) döntési jogokat adtak vissza a hallgatóknak és az oktatóknak, a végrehajtó testület és az intézményvezetés hatásköreinek rovására. (Maassen 2017.) 22 vizsgált ország közül 12-ben jelentős változások történtek az egyetemi kormányzásban az utóbbi években. Ennek mozgatórugója általában a hatékonyságra való törekvés, az erőforrásokkal történő takarékoskodás, az adminisztratív terhek csökkentése (Pruvot–Estermann 2018).

A külső tagok szerepe az egyetemirányításban

A boardok szerepének növekedése általában együtt járt a külső tagok hangsúlyosabb szerepével. Franciaországban például a külső tagok a belsőkével azonos jogosítványokat kaptak (Pruvot–Estermann 2018), Magyarországon pedig a konzisztóriumok birtokolnak jelentős hatásköröket. (A konzisztóriumokról részletesen lásd Rónay 2019a, 2019b, 2020.)

A külső tagok, a gazdaság és társadalom képviselőinek megjelenését az egyetemi kormányzásban egyrészt központi szabályozás írja elő (lásd a felsőoktatás-irányítás és a belső kormányzás összefüggéseiről szóló alfejezetben), másrészt az intézmények maguk is kezdeményezték külső szereplők bevonását a tevékenységeik minőségének javítása érdekében. A külső szereplők és testületeik elsősorban a stratégia, az intézményfejlesztés irányának meghatározásában, az intézményvezetés felügyeletében, pénzügyi kérdésekben, és néhány esetben a felsővezetők kinevezésében bírnak döntési hatáskörrel. Akadémiai kérdésekben és a napi működés irányításában nincs meghatározó szerepük. (Arnhold et al. 2018.) A határok ugyanakkor – éppen a piaci viszonyok korábban tárgyalt erősödésével a felsőoktatásban – elmosódni látszanak a stratégiai, pénzügyi, valamint az akadémiai kérdések között. Angliában bizonyos egyetemeken az irányítás külső tagjai megpróbálnak utat találni a szenátusokhoz és bekapcsolódnak az akadémiai döntéshozatalba; innen már nem sok kell ahhoz, hogy ezek a szereplők abba is beleszóljanak, hogy ki és mit tanít (Shattock 2019: 5).

Ami a külső tagok részvételét illeti az irányító testületekben, 2016-ban Lengyelország volt az egyetlen olyan állam, ahol nincs külső tag az egyetem irányításában (unitárius rendszer, zárt, szenátus jellegű testület). Ugyanakkor a lengyel egyetemek létesíthettek egyéb tanácsadó testületet, melynek összetételét szabadon határozhatták meg. (Pruvot–Estermann 2018.) 2018-ban azonban az új felsőoktatási törvény alapján a lengyel egyetemeken is létrejött az a testület, amelynek külső tagjai vannak (Eurydice 2019). A szenátus típusú testületekben elvétel forduló külső tag (csak Észtországból, Írországból és az Egyesült Királyságból), míg a board típusú testületekben mindenütt jelen vannak, sőt, a külső tagok vannak többségben. Vannak olyan államok, ahol a boardokban csak külső tagok vannak, ilyen Ausztria, Csehország, Hollandia és Szlovákia. A másik véglet Szerbia, ahol a board tagjainak csak egyötöde külső. Ami a külső tagok jellemzőit illeti, a legtöbben az üzleti szférából érkeznek. A második legnagyobb csoportot a nemzeti és helyi hatóságok képviselői jelentik, a harmadikat más egyetemek oktatói. A legritkábban a volt hallgatók jelennek meg a boardokban. (Pruvot–Estermann 2018.)

Arnhold és szerzőtársai felhívják a figyelmet arra, hogy a külső szereplők pozitív hatását az intézmények működésére jelentősen befolyásolja, hogy a valóságban milyen mértékben látják el a feladataikat. A tapasztalat azt mutatja, hogy nem minden esetben teszik ezt megfelelően. Az intézményeknek gyakran gondot okoz olyan, kellően motivált személyeket találniuk, akik hajlandók a szükséges erőfeszítésre. (OECD 2008, idézi Arnhold et al. 2018.)

A belső érintettek az egyetemirányításban

A külső tagok megjelenése mellett a hallgatók, az oktatók és a nem oktató dolgozók szerepe is érdekes a hatalmi viszonyok szempontjából. Az EUA által 2017-ben vizsgált országok/tartományok közül a hallgatók csak Hollandiában nem rendelkeznek képvisellel a döntéshozó testületekben. Az oktatók minden országban jelen vannak az irányító testületekben – vagy a szenátusban, vagy a boardban. A nem oktató dolgozók a vizsgált 22 ország közül Csehországban, Észtországban, Horvátországban, Szerbiában, Izlandon, Svédországban és Szlovákiában, azaz a felsőoktatási rendszerek egyharmadában nem rendelkeznek képvisellel (Pruvot–Estermann 2018); ennek a körnek a részvétele az egyetemirányításban tehát kevésbé általános.

Összegzés

Tanulmányunkban a felsőoktatás-irányítás és az egyetemi kormányzás legfontosabb jelenségeit és trendjeit tekintettük át Európában. Az eredmények azt mutatják, hogy bár az elmúlt évtizedben radikális változások nem következtek be az egyetemek irányításában – kivételt éppen Magyarország képez –, számos országban jellemző az útkeresés, illetve a finomhangolás. Erre utal az a tény is, hogy számos országban született új jogszabály, illetve törvénymódosítás a felsőoktatásra vonatkozóan. A teljesség igénye nélkül ilyen volt Franciaország, Olaszország, Portugália, az Egyesült Királyság, Dánia, Lettország, Litvánia, Svédország és természetesen Magyarország.

Az útkeresés a felsőoktatás-irányításban (rendszerszinten) többek között kiterjed az intézmények státusára (például alapítványi forma), finanszírozására (a gazdálkodási önállóság növelése, illetve csökkentése), a szabályozás diverzifikációjára (bizonyos intézmények kiemelt státusa), az egyetemi alkalmazottak foglalkoztatására (közalkalmazotti státus megszüntetése), az akkreditációra (intézményi akkreditáció, nemzetközi auditorok). A belső kormányzásban a boardok, és ezzel együtt a külső szereplők térnyerése és befolyásának bővülése tekinthető meghatározó tendenciának. A verseny fokozódása, a piaci szempontok hangsúlyosabb megjelenése azonban megkérdőjelezheti azt a hagyományos hatalommegosztást a boardok, egzekutív vezetők és adminisztratív egységek, valamint az akadémiai testületek és vezetők között, mely szerint az oktatással és kutatással összefüggő szakmai döntések az utóbbiak kezében vannak. A mai egyetemi világban a stratégiai, finanszírozási, hatékonysági kérdések olyan szorosan függenek össze az oktatással és a kutatással, hogy az az egyes szereplők közötti viszony újraértelmezését kívánja meg.

IRODALOM

- ARNHOLD, N., KIVISTÖ, J., PÜTTMANN, V., VOSSENSTEYN, H. & ZIELGE, F. (2018) *World Bank Support to Higher Education in Latvia. Volume 2: Internal Funding and Governance*. Washington, World Bank. <https://www.worldbank.org/en/country/lu/publication/world-bank-support-to-higher-education-in-latvia> [Letöltve: 2019. 10. 27.]
- BARAKONYI K. (2004) Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, Vol. 51. No. 6. pp. 584–599.
- BLEIKLIE, I., ENDERS, B., LEPORI & MUSSELIN, C. (2011) New Public Management, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization. In: T. CHRISTENSEN & P. LAEGREID (eds) *The Ashgate Research Companion to New Public Management*. Farnham, Ashgate. pp. 161–176.
- BLEIKLIE, I. & KOGAN, M. (2007) Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, Vol. 20. pp. 477–493.
- BRAUN, D. & MERRIEN, F. (1999) *Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View*. London, Jessica Kingsley.
- CAPANO, G., REGINI, M. & TURRI, M. (2016) *Changing Governance in Universities: Italian Higher Education in Comparative Perspective*. London, Palgrave MacMillan.
- CARVALHO, T. (2018) Academic Perception of Governance and Management. In: J. C. SHIN & P. TEIXEIRA (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Springer Science+Business Media.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford, Pergamon.
- DONINA, D. & PALEARI, S. (2018) *University Governance Structures in Southern Europe: New Public Management-driven or Conceptual Stretching?* <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/ae668eac-2f1c-4195-9197-c1adde6e3e44.pdf> [Letöltve: 2019. 12. 15.]
- EUA (2015) *University Leaders' Perspectives. Governance and Funding*. European University Association, Brussels, Belgium. <https://eua.eu/downloads/publications/university%20leaders%20perspectives%20governance%20and%20funding.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 28.]
- EURYDICE (2008) *Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf [Letöltve: 2019. 12. 15.]
- EURYDICE (2019) *National Reforms in Higher Education – Poland*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-higher-education-50_en [Letöltve: 2020. 01. 30.]
- GORNITZKA, A., MAASSEN, P. & DE BOER, H. (2017) Change in University Governance Structures in Continental Europe. *Higher Education Quarterly*, Vol. 71. No. 3. pp. 274–289.
- KECZER G. (2010) *Egyetemirányítás: lehetőségek és korlátok*. Szeged, Egyesület Közép-Európa Kutatására.
- KECZER G. (2014) *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. században: Felsőoktatási tanulmányok*. Szeged, Egyesület Közép-Európa Kutatására.
- KECZER, G. (2015) University Governance in Western Europe and in the Visegrád Countries. In: J. BERÁCS, J. IWINSKA, G. KOVÁTS & L. MATEI (eds) *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Budapest, Corvinus University of Budapest Digital Press. pp. 164–177.
- KECZER, G. & KOVÁTS, G. (2019) Best Practice' Organizational and Management Solutions in Some Successful Higher Education Institutions. In: G. KOVÁTS & Z. RÓNAY (eds)

- In Search of Excellence in Higher Education*. Budapest, Center for International Higher Education Studies Corvinus University of Budapest. pp. 41–70.
- KOLSTER, R., VOSSENSTEYN, J. J., DE BOER, H. F. & JONGBLOED, B. W. A. (2016) *Quick Scan: University Governance Structures, Appointments, and Student Participation in Europe*. Enschede, Center for Higher Education Policy Studies.
- KOVÁTS G. (2016, ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- KOVÁTS, G. (2018) Trust and the Governance of Higher Education: The Introduction of Chancellor System in Hungarian Higher Education. In: R. PRICOPIE, L. DECA & A. CURAJ (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Berlin, Springer International Publishing, pp. 651–669.
- KRÜCKEN, G. (2011) *A European Perspective on New Modes of University Governance and Actorhood*. Berkeley (CA), Center for Studies in Higher Education. <http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/ROPS.Kruecken.EuroView.12.13.11.pdf> [Letöltve: 2019. 12. 15.]
- MAASSEN, P. (2017) The University's Governance Paradox. *Higher Education Quarterly*, Vol. 71. No. 3. pp. 290–298.
- MCLENDON, M. K., HEARN, J. C. & DEATON, R. (2006) Called to Account: Analyzing the Origins and Spread of State Performance-Accountability Policies for Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 28. No. 1. pp. 1–24.
- MIDDLEHURST, R. (2004) Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. *Higher Education Quarterly*, Vol. 58. No. 4. pp. 258–279.
- OECD (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Thematic Review of Tertiary Education. Paris, OECD.
- PRUVOT, E. B. & ESTERMANN, T. (2017) *University Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017*. European University Association, Brussels, Belgium.
- PRUVOT, E. B. & ESTERMANN, T. (2018) University Governance: Autonomy, Structures and Inclusiveness. In: R. PRICOPIE, L. DECA & A. CURAJ (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Berlin, Springer International Publishing, pp. 619–638.
- RÓNAY Z. (2019a) A konzisztórium helye, szerepe, működésének célja az állami felsőoktatási intézmények irányításában és vezetésében – kérdések és válasz kíséreltek. In: JUHÁSZ E. & ENDRŐDY O. (eds) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Budapest–Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) – Debreceni Egyetem. pp. 752–765.
- RÓNAY Z. (2019b) Consistory – The Obscure Subject of State Control. In: KOVÁTS G. & RÓNAY Z. (eds) *In Search of Excellence in Higher Education*. Budapest, Corvinus University of Budapest Digital Press. pp. 71–87.
- RÓNAY Z. (2020) *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben*. Budapest, LHarmattan.
- SHATTOCK, M. (2019) *University Governance and Academic Work: The 'Business Model' and Its Impact on Innovation and Creativity*. Centre for Global Higher Education Working paper no. 48. <https://www.researchcghe.org/publications/working-paper/university-governance-and-academic-work-the-business-model-and-its-impact-on-innovation-and-creativity/> [Letöltve: 2019. 11. 28.]
- STENSAKER, B. & HARVEY, L. (2001) *Accountability in Higher Education*. Routledge, New York.

- TAPANILA, K., SIIVONEN, P. & FILANDER, K. (2018) Academics' Social Positioning Towards the Restructured Management System in Finnish Universities. *Studies in Higher Education*, Vol. 45. No. 1. pp. 117–128.
- TEICHLER, U. (2019) *Steering in a Modern Higher Education System: The Need for Better Balances between Conflicting Needs and Expectations*. International Centre for Higher Education Research. Kassel. https://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/Working_Paper11_2019.pdf [Letöltve: 2019. 11. 28.]
- VAN VUGHT, F. (1994) Autonomy and Accountability in Government/University Relationships. In: J. SALMI & A. M. VERSPOOR (eds) *Revitalizing Higher Education*. Oxford, IAU Press.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ INTÉZMÉNYI MŰKÖDÉSI KERETEK ÁTALAKÍTÁSI KÍSÉRLETEI A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

DERÉNYI ANDRÁS

A felsőoktatási intézmények szerepváltozásai, a harmadik misszió feltűnése és erősödése és az ezeknek megfelelő vagy ezekhez igazodó irányítási megoldások, működési keretek, az állam és a felsőoktatási intézmények viszonyának alakulása több évtizede témája a felsőoktatás-politika változásával, az irányítás kérdéseivel foglalkozó kutatóknak, szerzőknek (Clark 1983; Etkowitz 1997; Clark 1998; van Vaught–de Boer 2015; Gronitzka–Massen–de Boer 2017, hogy csak néhány ismertebbre utaljunk). A hazai kutatókat is foglalkoztatta ez a témakör (Barakonyi, Hrubos, Keczer, Kováts, Polónyi számos írása), ami bőséges muníciót ad a kutatásra, ugyanis az irányítás és az intézményi státus kérdéseivel rendre együtt járnak az intézmények kormányzásának, vezetési struktúrájának és finanszírozásának a kérdései is.¹ Az intézményi működési keretek alakítására irányuló magyar felsőoktatás-politikai törekvések hosszabb időszakot átfogó áttekintésére azonban csak kevesen vállalkoztak (Polónyi 2009; Veres 2016a, 2016b). Jelen írás arra tesz kísérletet, hogy áttekintse az elmúlt három évtized törekvéseit és fejleményeit e téren, keresve a jellegzetes azonosságokat vagy épp sajátos különbségeket.

Kulcsszavak: modellváltás, jogi státus, működési keretek, gazdálkodási szabadság, autonómia, felsőoktatás-politika és implementáció

Changes in the role of higher education institutions, the emergence and strengthening of their third mission, and the development of appropriate or responsive way of governance, operational frameworks, and the relationship between the state and higher education institutions have been a topic for decades for researchers and authors (Clark 1983; Etkowitz 1997; Clark 1998; van Vaught–de Boer 2015; Gronitzka–Massen–de Boer 2017 just to name a few). Hungarian researchers were also interested in this topic (several paper of Barakonyi, Hrubos, Keczer, Kováts, Polónyi), which provides further resources for research; indeed, issues of steering and status of institutions go hand in hand with issues of governance, management structure, and financing of institutions. However, only a few scholars (Polónyi 2009; Veres 2016a, 2016b) have undertaken a long-term

Levezető szerző: Derényi András, Budapest, E-mail: andras@derenyi.net

¹ Bár magától értetődő, hogy az intézményi működés külső jogi, formai kereteivel összefüggenek a belső elemek (a kormányzás, a vezetési struktúra, a finanszírozás), ez utóbbiakkal jelen írás csak érintőlegesen foglalkozik, mert e lapszám más tanulmányai részletesen szólnak róluk.

review of the Hungarian higher education policy aspirations for the development of institutional operating frameworks. This paper attempts to look at those aspirations and developments that have been done in the past three decades, searching for distinctive identities or even specific differences.

Keywords: changes in the role of HEIs, legal frameworks of operation, freedom in management, autonomy, higher-education policy, policy implementation

A 90-es évek²

Bár a közvélemény figyelmét az elmúlt év elsősorban a Budapesti Corvinus Egyetem jogi státusának és gazdálkodási rendjének átalakításával kapcsolatos kormányzati döntései és intézkedései irányították rá az intézményi működési keretek kérdéseire, a magyar felsőoktatás-politika már igen korán, közvetlenül a rendszerváltást követően gondolkodni kezdett a felsőoktatási intézmények megfelelő jogállásának kialakításán. Nem volt ugyanis magától értetődő a költségvetési intézményként történő működtetés a tulajdonviszonyok jelentős átalakulásának idején. Az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvényt³ előkészítő koncepció (Király *et al.* 1991, idézi Veres 2016a) felvetette az egyetemek számára a köztisztviselési vagy alapítványi tulajdonformát, amely akár a tulajdonviszonyok rendezése, akár az önálló gazdálkodás biztosítása érdekében megfelelőnek tűnt. Az elfogadott törvény végül ezeket nem vezette be.

A törvény előkészítése során az a döntés született, hogy a felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatos kérdéseket egy külön jogszabályba foglalják (ez lett volna a felsőoktatás-fejlesztési törvény vagy kormányrendelet). Ennek koncepciója (MKM 1994) tartalmazta egyetemi, főiskolai központok létrehozását „saját tulajdonnal rendelkező közalapítványi formában és teljes gazdálkodási önállósággal”. Ám végül nem született sem törvény, sem rendelet a fejlesztésről. A kormány előterjesztésére az Országgyűlés fogadott el egy határozatot⁴ a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről. Ez azt javasolta, hogy „hosszabb távon ki kell dolgozni a közalapítványi tulajdonba adás feltételeit, hogy mód nyíljon a ráfordításgigény mérséklésére és központi költségvetési támogatáson túli források fokozottabb bevonására. [...] Bővíteni kell az önálló intézményi gazdálkodás közgazdasági és jogi kereteit...” (9. pont; kiemelés az eredetiben.) A határozat emellett az intézményi gazdálkodás önállóságának bővítését és a szervezeti és vezetési struktúra korszerűsítését sürgette.

Az országgyűlési határozat nyomán szakértői anyagok készültek a minisztérium számára (Price Waterhouse 1995; Geréby *et al.* 1995), amelyek szintén a közalapítványi konstrukciót szorgalmazták. Az előbbi a vegyes finanszírozás (az állami szerepvállalás szükségüléseivel az intézményi saját bevételek növelése, ingatlanok nem oktatási célú hasz-

² Az itt következő áttekintésben évtizedes bontást alkalmazunk. A magyar felsőoktatás legújabb kori történeti szakaszolásának hátteréhez részletesen lásd: Derényi–Temesi 2016 (*szerkesztői bevezető*) és Temesi 2016, ugyanott.

³ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

⁴ 07/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről

nosítása, szponzoráció és magánérő bevonása a felsőoktatás finanszírozásába) körülményei között a jobb intézményi gazdálkodás lehetővé tételével, az utóbbi a jogi értelemben vett önállóság biztosításával és az önálló cselekvés és felelősségvállalás lehetőségével indokolta a javaslatot.

1996. július 3-án az Országgyűlés az 1993-as törvény jelentős módosítását hajtotta végre.⁵ A fenti javaslatok azonban nem jelentek meg a törvényben, mi több, a jogszabály egyértelművé tette, hogy „az állami felsőoktatási intézmény költségvetési szerv, amely kincstári vagyonnal, a központi költségvetés meghatározott előirányzataiból, valamint más kiegészítő forrásokkal gazdálkodik” (1.§. (2) bek.). *Polónyi (2009)* szerint ekkorra „eldölt a felsőoktatási intézmények tulajdonosi és gazdasági autonómiájának kérdése”.

Ezeket az éveket az intézményintegrációkkal kapcsolatos tervek, ötletek, felvetések uralták: az oktatáspolitikai alakítói keresték azokat a megoldásokat, amelyekkel minél kisebb megrázkódtatással integrálható nagy regionális felsőoktatási központokká a széttagolt, kisméretű intézményekből álló hálózat. Részben ennek támogatására is szolgált volna a Világbanktól felvenni tervezett kölcsön, amelynek előkészítő munkálatai már javában folytak. 1997-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megjelentette a felsőoktatás fejlesztésének középtávú stratégiáját (*MKM 1997*), ami alcíme szerint „az 1998-ban kezdődő felsőoktatási reform program szektorfejlesztési stratégiája, amely a Világbankhoz benyújtott fejlesztési támogatási pályázat meghatározó politikai dokumentuma”. Az integrációban pionír szerepet vállaló intézmények (három kísérleti integrációt terveztek ekkortájt) számára a dokumentum mintegy mézesmadzagként – az 1996-os törvényt módosítás fent idézett határozott rendelkezései ellenére – felveti a nagyobb gazdálkodási szabadság biztosítását, az intézményirányítás és -működtetés fennálló formáinak bővítését. Az országgyűlési határozatra visszaulva újra felveti a „szervezeti korszerűsítés minden külső és belső formájának” ösztönzését (C.9. pont). A kormányzati stratégiai lépések között pedig előrevetíti, hogy amennyiben „a három kísérleti intézménynél a nagyobb pénzügyi önállóság kapcsán felmerült tapasztalatok pozitívak lesznek, e tapasztalatok elemzése alapján, az integrációs programban részt vevő összes többi intézményre is kiterjesztenénk a nagyobb gazdálkodási autonómiát” (D.19. pont).

Az országgyűlési határozat és az annak megvalósítására kormányhatározatban⁶ kiadott feladatterv és jogalkotási program megvalósulásáról készült minisztériumi összefoglaló (*MKM 1998*) a közalapítványi formájú működés és az önálló vagyonhoz juttatás kapcsán azt jelentette, hogy a kérdést a „felsőoktatási intézmények gazdálkodási és szakmai tevékenységének átláthatóságát és elszámoltathatóságát eredményező gazdálkodási és vezetési rendszer kialakításáig [...] levette a napirendről”. Ugyanakkor a kísérleti intézmények esetében a „gazdálkodási önállóság fokozásával, amellyel a PM is egyetért, fokozatosan megkezdhető a később pontosítandó formájú gazdaságilag is autonóm szervezethez vezető körülmekintő átmenet”.

Végül a „körülmekintő átmenetből” sem lett semmi. A felsőoktatás-irányítás figyelmét a következő években az intézményrendszer átalakítása (amit az 1999-ben kiadott integ-

⁵ 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

⁶ 1049/1996. (V. 22.) Kormányhatározat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat végrehajtását szolgáló feladattervről és jogalkotási programról

rációs törvény⁷ fémjelez), jelentős infrastrukturális beruházások elindítása, valamint az intézményi stratégiai tervezés alapjainak lerakása (az első intézményfejlesztési tervek elkészítése) kötötte le.

A 2000-es évek

2003-ban azonban ismét előkerült a működési keretek és az intézmények jogi státusának átalakítása. A 2002 szeptemberében az Oktatási Minisztérium által elindított *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez* című programban előbb egy felsőoktatás-fejlesztési alapkoncepció született (*OM 2002*), majd 13 szakértői csoport kezdett dolgozni annak részletes kibontásán.⁸ Az intézményi működés kérdéseivel foglalkozó munkacsoportban ismét felmerült az intézmények nagyobb gazdasági autonómiával való felruházása. Számos lehetőség (speciális költségvetési intézmény, társasági forma, nonprofit szervezet) részletes elemzése nyomán (*Szalai 2004*) a fejlesztési koncepció egyik utolsó változata (*CSEFT 2003*) az intézmények által választható két alternatív megoldást dolgozott ki: az államháztartás rendszerén belül kialakítandó sajátos jogállású, speciális költségvetési intézményt, illetve az állam által alapított közhasznú társaság fenntartásában működő intézményt. Az intézményi működés átalakítására irányuló elképzelések *Polónyi (2009)* összefoglalása szerint arra irányultak, hogy növekedjen a gazdasági autonómia, a közpénzek és a közvagyon hatékonyabb kezelésének képessége, valamint a rugalmasabb, piacszerűbb működés lehetősége. Ennek meghatározó eleme volt a költségvetési intézményi státusz átalakítása speciális felsőoktatási intézményi státusszá, amely nem (vagy csak részben) tartozik az államháztartási törvény, a közalkalmazotti törvény, továbbá a kincstár hatálya alá; valamint új vezetési struktúra kialakítása, az intézményi belső szervezet szabadabb átalakítási lehetőségének megteremtése, a menedzsment hatásköreinek erősítése.

A koncepcióban foglalt javaslatok a politikai viták és a felsőoktatási érdekképviseltekkel lefolytatott alkuk nyomán felpuhultak (erről lásd *Barakonyi 2009: 101*). A *Magyar Universitas Program* néven nyilvánossá vált dokumentumban, amely egyben egy új felsőoktatási törvény koncepciója is volt (*MUP 2004a*), már csak egyes elemei maradtak meg. A MUP-ban csak a speciális jogállású költségvetési szerv mint működési forma (jogállás) jelent meg (utalással arra, hogy ez a forma megfelel a polgári törvénykönyv módosítására vonatkozó kormányzati koncepcióban szereplő közintézményi státusnak). E speciális státust azonban csak több feltételnek is megfelelő felsőoktatási intézmények nyerheték volna el. A két hónappal később, már az Oktatási Minisztérium és az Igazságügyi Minisztérium közös előterjesztésével a Kormány elé került változat (*MUP 2004b*) még puhábban fogalmazott, speciális jogositványokkal rendelkező költségvetési szerv definiálását javasolta, az indoklásban pedig új érvként került elő a teljesítményösztönzés, a gazdasággal való kapcsolat erősítése, az oktatók, kutatók, hallgatók saját vállalkozásainak campus területére történő telepítésének lehetősége. A dokumentum elején ugyanakkor már ott állt a Pénzügyminisztériumnak a gazdasági önállóság növelésével szembeni elutasító véleménye. A PM álláspontja szerint „a költségvetési szervként működő felső-

⁷ 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

⁸ A CSEFT történetéről, utóéletéről és recepciójáról részletes áttekintés és elemzés született (*Szolár 2010*).

oktatási intézmények már jelenleg is túl nagy gazdálkodási szabadsággal rendelkeznek”. A 2005. november végén elfogadott új felsőoktatási törvény azonban az állam által alapított felsőoktatási intézményeket ismét költségvetési szervként definiálta (7.§. (3) bek.), azaz ezúttal sem született új intézményi státus. A kormányzási struktúra átalakítására tett kezdeményezés pedig az Alkotmánybíróság elutasításába⁹ ütközött.

A CSEFT keretében felbukkant javaslat – az államháztartás rendszerén belül egy sajátos jogállás létrehozása – azonban hamarosan általános érvénnyel jelent meg újra. 2008 decemberében fogadta el az Országgyűlés az ún. státustörvényt (Kt.),¹⁰ amelyben minden költségvetési szervezetre vonatkozóan három különböző típust definiált: a közintézményt, a közintézetet és a vállalkozó közintézetet. A törvény azt is meghatározta, hogy az irányító szerv (a felsőoktatás esetén az Oktatási Minisztérium) a következő év június 1-jéig köteles besorolni az intézményeket valamelyik típusba: alapesetben a közintézmény típusba. A felsőoktatási törvény módosításával azonban azt is kimondták, hogy a felsőoktatási intézmények kezdeményezhetik vállalkozói közintézetévé való átsorolásukat bizonyos feltételek fennállása esetén. A Kt. 100/J. §-a sorolta a vállalkozói közintézet jogositványait, amelyek kiterjedtek az előirányzatok korlátozások nélküli felhasználására, az év végi maradvány felhasználására (elvonásának tilalmára), a vállalkozási maradvány (eredmény) saját tulajdonná válására, a vagyon feletti tulajdonosi jogok gyakorlására (értékmegőrzés mellett), a vagyonnal való önálló gazdálkodásra, a vagyon értékének összesen legfeljebb 50%-os mértékéig hitel felvételére. Ezek olyan elemek, amelyek a felsőoktatási intézmények működési kereteinek megváltoztatásáról szóló korábbi koncepciókban rendre megjelentek már. Az átsorolási feltételek között pedig szintén gazdálkodási jellegűek szerepeltek, például az, hogy a saját bevétel együttesen legalább három éven át egyharmadot meghaladó arányú legyen. A minisztérium a törvény erejénél fogva rárótt kötelezettségének megfelelően elvégezte az átsorolásokat, ám egyetlen intézmény sem kezdeményezte a vállalkozói közintézetévé való átsorolást: mind közintézmény lett.

Ez akár tekinthető a konstrukció kudarcának és így a korábbi hasonló jellegű kezdeményezések visszamenőleges kritikájának is, ám az intézmények passzivitására magyarázatot jelenthet az is, hogy a törvény szerint a vállalkozó közintézetévé válás esetében kötelező egy vezető testület létrehozása, amely konstrukciót az intézmények a 2005-ös törvény esetében sikerrel támadták meg az Alkotmánybíróságnál; illetve az ekkor már nyíltan kormányzásra készülő – és arra esélyesnek is tartott – parlamenti ellenzék jelezte: nem ért egyet ezzel az átalakulási iránnyal. És valóban, 2010 nyarán, rögtön kormányra kerülés után, az új parlamenti többség az államháztartási törvény módosítása keretében hatályon kívül helyezte a Kt.-t,¹¹ és lényegében visszaállt a 2008 előtti státus.

A 2010-es évek

Amíg az előző időszak törekvései láttathatók úgy is, mint az állami szerepvállalás csökkentését, távolítását támogató csoportok meg-megújuló küzdelme az azt ellenző

⁹ 39/2006. (IX. 27.) AB határozat a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról szóló, az Országgyűlés 2006. július 24-i ülésnapján elfogadott törvény 2. § (1) bekezdése – a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 25. § (1) bekezdésének a) pontját megállapító része – alkotmányellenességéről

¹⁰ 2008. évi CV. törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról

¹¹ 2010. évi XC. törvény egyes gazdasági és pénzügyi tárgyú törvények megalkotásáról, illetve módosításáról; 66. §. (1) bek. a) pont

csoportokkal (még ha a csoportok nem feltétlenül azonos körökből kerültek is ki, azaz kontinuitás nem feltétlenül áll fenn az egyes javaslatok, ellenállások, újabb fordulatok között), addig a Kt. 2010-es kivezetése után az intézmények központi, kormányzati mikromenedzsmentjének megerősödése következett. Ebben az időszakban nyertek egyre nagyobb ellenjegyzési hatáskört a pénzügyminisztériumi alkalmazásba került gazdasági főigazgatók, jelentek meg a költségvetési felügyelők, majd a kancellárok, illetve állandósult a különböző ellenőrző szervek (Állami Számvevőszék, Kormányzati Ellenőrzési Hivatal, fenntartó minisztérium pénzügyi területe) szinte folyamatos vizsgálati jelenléte az intézményekben. Ebben a közegben tette közzé a kiemelt kormányzati beruházásként induló campusátépítésének szakmai előkészítő dokumentumát a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (Kopek et al. 2015). Az *Integrált Intézményfejlesztési Programban* az egyetem a szakmai víziók és fejlesztések kidolgozásával párhuzamosan szervezettervező tanácsadók bevonásával elemezte a beruházás révén jelentősen megnövekvő és számos új funkcióval is bővülő leendő campus működtetésnek alternatíváit, és arra jutott, hogy az államháztartáson kívül látja csak megvalósíthatónak az új funkcióegyüttes célszerű és hatékony üzemeltetését. „Az alapvető kérdés, hogy a felsőoktatási szektor szabályozási környezete, fenntartói attitűdje milyen mértékben teszi lehetővé a MOME számára, hogy rugalmas, innovatív, társadalmi és piaci igényekre reflektáló központként tudjon működni. A célorientáltság és a megvalósíthatóság szempontjából a jelenlegi (tradicionális) működési modellel a MOME céljai és jövőbeli stratégiája nehezen egyeztethetők össze. [A MOME feltételezi, hogy] vagy pilot jelleggel, vagy egy új intézményi működési forma definiálásával a fenntartó lehetőséget teremt a felsőoktatási alapeladatok társasági formában történő ellátására [kísérleti modell]” (p. 65). „A modellváltás olyan kísérletnek tekintendő, amelynek tapasztalatai fontos hozadékot jelenthetnek mind az állam mint fenntartó, mind a többi felsőoktatási intézmény számára. Nem magánvállalkozásként tekintünk a kreatív központra, hanem olyan vegyes fenntartású egyetemre, amelynek tulajdonosi testületében az állami fenntartó képviselői, delegáltjai mellett legnagyobb partnereink szempontjainak megjelenítésére hivatott képviselők is helyet kapnak” (p. 69–70).

A felsőoktatás irányításáért felelős államtitkár tárgyalásokat kezdett a MOME-val egy modellváltási mintaprojektről. A minisztériumban 2016 elején szabályozási koncepciót dolgoztak ki (*EMMI 2016*), amely a köznevelés, a felsőoktatás, az egészségügy, a szociális ellátások, a kultúra és a sport területére vonatkozóan vázolta fel az állami humán-közszolgáltatások átalakításának egy lehetséges új irányát. A koncepció kettős szabályozási irányt vázolt: megfogalmazta egy költségvetési közintézet és egy köztestületi közintézet kereteit. Előbbi a költségvetési szférán belül maradt volna, utóbbi az államháztartás rendszerén kívülre került volna (szabad vagyongazdálkodási rendszerrel, forrásbevonó képességgel rendelkezik, munkavállalókat foglalkoztat, a kincstári bérszámfejtési rendszerben nem vesz részt stb.). Bár ezt a koncepciót hamar félretették, az államtitkár további intézményekkel is tárgyalásokat kezdett a kísérlethez csatlakozásról, és szakértői csoportok kezdtek el részletes modellváltozatokat kidolgozni, értékelni jogi, vagyongazdálkodási, finanszírozási szempontokból. 2018 elejére elkészült egy terjedelmes háttéranyag (*Czermann et al. 2018*). A koncepció – miközben leszögezte, hogy a felsőoktatási intézmény közfeladatot lát el – különböző működési modelljavaslatokat írt le és értékelt. Ezek között szerepel az alapítványi forma, a gazdasági társasági forma, az alapítói jogokat gyakorló felsőoktatási intézményi forma és a költségvetési közintézeti forma. Míg ez utóbbi az államháztartás rendszerén belüli működést jelentene

új felsőoktatási jogalany definiálásával, addig az előzőek az államháztartás rendszerén kívüli működést tesznek lehetővé. Az alternatívákat a folyamatba vont intézményekkel folyamatosan egyeztetették.

A fenti folyamathoz képest szinte előkészítetlenül és váratlanul jelent meg 2018 szeptemberében az a kormányhatározat,¹² amelyik a Budapesti Corvinus Egyetem fenntartóváltásáról és törvény előkészítéséről rendelkezett egy fenntartó alapítvány létrehozása érdekében. A cél egy új működési modell előkészítése és rugalmasabb intézményi működés lehetővé tétele volt. A háttérben szakértői előkészítő munka kezdődött egy új intézményi jogállás kialakításáról. A szűkebb és tágabb szakmai közvéleményt azért is lephette meg ez a döntés, mert már kilenc éve nem volt – a fent említett nagyon szűk intézményi kör vezetőit leszámítva – egyeztetés, vita az intézményi státusról – ami a leghosszabb ilyen periódus volt az elmúlt 30 évben. Az előkészítés nyomán az Országgyűlés 2019 áprilisában módosította¹³ a felsőoktatási törvényt, amelynek egyik fontos változtatása, hogy az állami felsőoktatási intézmény „fenntartói joga mint vagyoni értékű jog – a Kormány külön engedélyével – a Kormány által létrehozott alapítványra átruházható” (6.§). A törvény egyben a BCE-t a magán felsőoktatási intézmények közé sorolta át. A változtatás indoklásaként az előterjesztés¹⁴ a felsőoktatás nemzetközi versenyképességének növelését, a támogatás felhasználásának eredményességét és társadalmi hasznosságának javítását jelölte meg. Pár nappal később pedig megjelent a törvény a BCE-t fenntartó alapítvány létrehozásáról és a vagyonjuttatásról.¹⁵

A BCE átalakulásával összefüggésben az innovációs és technológiai miniszter (aki korábban az EMMI oktatási szakállamtitkára volt) és az EMMI oktatási szakállamtitkára is úgy nyilatkozott,¹⁶ hogy az első intézményi modellkísérletek tapasztalatai alapján a modellváltás akár az összes állami felsőoktatási intézményre kiterjedhet. Jelen tanulmány írásának időpontjában hat további állami egyetem¹⁷ modellváltásával kapcsolatos előterjesztései várnak kormánydöntésre.

A tervek és megvalósulásuk sajátosságai

A hazai felsőoktatási intézményi működési keretek átalakításával kapcsolatos tervek és azok megvalósításának áttekintése több szembeötlő sajátosságot is mutat (lásd az 1. áttekintő táblát a Mellékletben). Egyrészt a működés kereteinek megváltoztatása mögött álló indokok egy jelentős része többnyire állandóan jelen van (szabadabb gazdál-

¹² 1459/2018. (IX. 25.) Kormányhatározat a Budapesti Corvinus Egyetem fenntartói feladataival kapcsolatos egyes kérdésekről

¹³ 2019. évi XIX. törvény (IV. 3.) a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról

¹⁴ T/4516 számú törvényjavaslat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról; Budapest, 2019. február

¹⁵ 2019. évi XXX. törvény (IV. 11.) a Maecenas Universitatis Corvini Alapítványról, a Maecenas Universitatis Corvini Alapítvány és a Budapesti Corvinus Egyetem részére történő vagyonjuttatásról

¹⁶ A Corvinuson indult folyamatot az egész felsőoktatásra szükséges kiterjeszteni. <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/hirek/a-corvinuson-indult-folyamatot-az-egesz-felsooktatásra-szukseges-kiterjeszteni>

¹⁷ Amennyire a nyilvánosságra került információk alapján rekonstruálható, ezek: az Állatorvostudományi Egyetem, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, a kecskeméti Neumann János Egyetem, a Szechenyi István Egyetem, a győri Szechenyi István Egyetem és a Testnevelési Egyetem. A kézirat zárásának időpontjában a vonatkozó kormányhatározatokat még nem adták ki.

kodás, a közpénzek hatékonyabb felhasználása, a közfeladatok jobb ellátása, a gazdasági partnerekkel való rugalmasabb együttműködés lehetősége, a vagyonnal való felelős gazdálkodás, a saját források bevonásának képessége stb.), más részük azonban rendre változik, ahogy az oktatáspolitikáé nézőpontja, aktuális érdeklődése, illetve olyan, idővel változó folyamatok, mint a felsőoktatás funkcióbővülése, a harmadik misszió felerősödése, az intézmények méretének és komplexitásának fokozódása, az intézmények saját bevételi hányadának változása, a működés fokozódó bürokratizálódása, a jogszabályi korlátok és előírások (Kováts 2012) azt előtérbe helyezik. A felsőoktatás-politika fő napirendje is különböző volt egyes időszakokban, így más gondolkodási közegben, eltérő „fénytörésben” kerültek elő a státusváltással kapcsolatos felvetések: a kilencvenes évek elején a vagyon kezelése, az ágazati szabályozás kialakítása, az évtized második felében az intézményhálózat koncentrációja, azaz az integráció volt meghatározó gondolkodási keret. A 2000-es évek közepén az európai felzárkózás, a Bologna-folyamat képzésszerkezeti és minőségfejlesztési célkitűzéseinek működésoldali támogatása, az évtized végén az államháztartás intézményrendszerének újraszabályozása került az érvelés fókuszába. A legutóbbi felvonásban ismét az intézményi mozgástér növelése, az állami szerepvállalás visszahúzódnása, a gazdasági partnerek és érintettek nagyobb szerepvállalásának biztosítása tűnik előtérbe kerülni. Az intézmények pedig rendre „béklyóiktól szabadulnának” a rájuk nehezedő különböző elvárások (saját bevétel növelése, nagyobb, komplex intézmények működésének menedzselése, külső partnerekkel való együttműködés, munkaerőpiaci elvárásokra tekintettel lévő rugalmasabb képzések működtetése, nemzetközi versenytérben való helytállás stb.) teljesítése érdekében. Ugyanakkor a változatos tematikák mögött nem látszik előkerülni és tisztázódni az állam és a felsőoktatás kapcsolatának víziója.

Az is sajátossága ugyanis e néhány évtizedes történetnek, hogy a működési keretekről való gondolkodás leginkább az irányítás, a kormányzás és szervezetalakítás, a vezetési rendszerek, a finanszírozás és gazdálkodás kérdéseivel kapcsolódik össze. Miközben ez nem szükségszerű. Nem, vagy ritkán merülnek fel az akadémiai szabadsággal, az intézményi autonómiákkal, az állam és felsőoktatás szerepviszonyaival kapcsolatos megfontolások.

Abban is sajátos e történet, hogy elsősorban megvalósulatlan koncepciók, torzóban maradt stratégiák vagy elvetélt állami rendszeralkítási szándékok kísérik. A két tucatnál is több vízióra, jogszabálykonceptióra mindössze két kihirdetett jogszabály jut (a 2008-as státustörvény és a 2019-es felsőoktatási törvénymódosítás). Jóval szélesebb perspektívában, és nem kifejezetten ezzel a szándékkal, de ugyanerre mutatott rá az elmúlt három évtized felsőoktatási stratégiáinak és jogszabályainak átfogó feldolgozása és párhuzamos közlése is (Veres 2016a, 2016b). Mindez arra is utal, hogy a szakpolitika-tervezés és az implementáció között évtizedeket átívelő, komoly szakadék húzódik – akár az egyik előkészítetlensége, akár a másik gyengesége okán. A különböző kormányzati szereplők, lobbicsoportok, intézményi érdekszövetségek sikerrel avatkoztak közbe, akadályozták meg vagy terelték el a szándékokat a megvalósulástól.

A különböző időszakok dokumentumai körüli viták azt is megmutatják, hogy a különböző szereplők, érintett csoportok eltérő szempontok mentén gondolkodnak a működési keretek megváltoztatásáról (lásd a 2. áttekintő táblát a Mellékletben). A kormányzat költségvetésért felelős minisztériuma a gazdálkodás kézben tartása mellett az állami támogatás magánforrásokkal történő (részbeni) kiváltását tekinti célnak, valamint a ha-

tekonnyabb, célszerű felhasználást – és kockázatnak tekinti a támogatások pazarló, nem célnak megfelelő felhasználását, amit gyakori ellenőrzésekkel igyekszik megelőzni. Az intézmények irányításért felelős és a fenntartói feladatokat ellátó kormányzati képviselők rugalmasabb működést, a mindhárom missziós területen végzett tevékenységek magas minőségét szeretnék elérni – és a működés feletti kontrollvesztést, a napi ügyekre való befolyásvesztést érzékelik kockázatosnak, amivel szemben az állam jelenlétét, működési információkkal való ellátását tartják megfelelőnek. Az állami vagyonért felelős kormányzati képviselők a vagyon megóvását tekintik fontosnak – és a vagyonvesztést tekintik valószínű veszélynek, ami miatt a vagyonátadást igyekeznek megakadályozni.

Ahogy a kormányzaton belül, úgy az intézményekben sem homogének az érdekvizonyok. Az intézmények vezetői a nagyobb működési mozgásteret, gazdálkodási szabadságot keresik, a bürokratikus és adminisztratív korlátok és terhek csökkentését szeretnék, az egyszerűbb döntéshozatali eljárásokat, a szervezeterfejlesztés és az emberi erőforrás-gazdálkodás korszerű formáit alkalmazzák – miközben igyekeznek kivédeni a fenntartó (delegáltakon keresztül érvényesített) túlzott befolyásszerzését, csökkenteni a finanszírozási és tervezési bizonytalanság okozta kiszolgáltatottságot. Ők a vezető kiválasztási, hatalomgyakorlási mechanizmusok átalakulásával a befolyáscsökkenéstől is tarthatnak, és könnyen a fenntartó és az akadémiai testület eltérő döntéshozatali logikái közé szorulhatnak.

Az oktatók, kutatók, valamint az intézményi szakapparátus magasabb jövedelmet, jobb munkakörülményeket, profi menedzsmentet, javuló belső szolgáltatásokat és csökkenő adminisztratív terhet vár – és kockázatnak tekinti a piaci logikák eluralkodását az akadémiai értékek felett (menedzserizmus), a közalkalmazotti státus védelmének elvesztését, a teljesítményelvű túlzott előtérbe kerülését és a vezetői túlhatalom kialakulását.

Mivel minden szereplő másféle előnyökkel és kockázatokkal számol, és a legtöbbször hiányzik a nyílt és hatékony egyeztetés, az érdekiegyenlítő mechanizmusok működése és nem utolsósorban: az egymás iránti bizalom, a különböző koncepciók, stratégiák, jogszabály-előkészítő folyamatok során indított lobbik, érdekvédő folyamatok könnyen kioltathatták egymást.

Fontos azt is figyelembe venni, amire *Polónyi (2009)* hívja fel a figyelmet, hogy az autonóm intézményi gazdálkodás lehetősége – de hozzátehetjük: a 3. misszió kiteljesítése, vagy újabban az innovációs szakpolitikának az intézmények gazdasági folyamatokba való mélyebb bekapcsolódására irányuló igényének vállalása¹⁸ – egyaránt a piaci működési logikák irányába hat, miközben az egyetemek akadémiai közösségei a tudományos reputációra orientálódva működnek. A „szolgáltató” vagy „vállalkozói” egyetemi működési jelleg megjelenése ugyan alátámaszthatja az autonóm gazdálkodás, az ezt biztosító státusváltás igényét, azonban kérdés, hogy ezzel hogyan kerül konfliktusba az akadémiai értékek ápolása (*Hrubos 2006*), illetve az akadémiai értékek fenntartását egy ilyen váltás hogyan módosítja. Bár az irányítási, vezetési és döntéshozatali rendszerek aprólékos tervezése talán épp az eltérő értékekből fakadó potenciális konfliktusoknak a kezelhetőségére igyekszik megoldást találni, az értékekről, azok megítéléséről és együttélésének esélyeiről a korábbi kezdeményezések során sem volt, és jelenleg, a kísérletbe vont

¹⁸ Ennek egyik látványos kifejeződése a felsőoktatás irányítási és az állami intézmények fenntartási feladatainak átkerülése az EMMI-től az ITM-hez.

intézmények körében sincs vita, egyeztetés; ami előrevetíti azt, hogy esetről esetre vonuló konfliktusok sorozata mentén alakul ki és stabilizálódik majd a státusváltó intézmények működése, kormányzási és döntési rutinja.

A működési keretek átalakításával kapcsolatos felvetések gyakori megjelenése a konfliktusok felelevenítése ellenére is termékeny lehet, amennyiben erősíti a gondolkodást, a reflexiót az állam és a felsőoktatás társadalmi szerepéről, az egyes érintett társadalmi csoportok és szereplők feladatáról, és segít megismerni az eltérő álláspontokat, várakozásokat és félelmeket. Ha nem is rövid távon és konfliktusmentesen, de ezek a viták segíthetnek jobb működési keretek megtalálásában és kialakításában.

IRODALOM

- BARAKONYI K. (2009) Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás. In: DRÓTOS Gy. & KOVÁTS G. (eds) *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula. pp. 87–108.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Paris, Pergamon Press.
- Czermann J., Ambrus S., Firneisz M., Gál A. L., Halasi J., Kádár-Csoboth P., Kovács M., Manheim I., Mártai A., Nagy D., Németh Cs., Ország Á., Pachner R. & Verbói A. T. (2018) *A XXI. századi magyar tudásipar megalapozása – működési modellváltás lehetséges irányai*. Budapest, Gál és Társai Ügyvédi Iroda, IFUA Horváth & Partners, Századvég Gazdaságkutató Rt. és Nabago Kft., 2018. március 31. Kézirat.
- CSEFT (2003) *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója. Vitaanyag (7. változat)*. Budapest, Oktatási Minisztérium. 2003. december 10. Kézirat.
- DERÉNYI A. & TEMESI J. (2016, ed.) *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- EMMI (2016) *Szabályozási koncepció az állami humán-közszolgáltatások intézményrendszerének átalakítására, egységesítésére. Tervezet*. Budapest, Emberi Erőforrás Minisztérium. Kézirat.
- ETZKOWITZ, H. (1997) The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism. In: H. ETZKOWITZ & L. LEYDESDORFF (eds) *Universities and the Global Knowledge Economy. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London and Washington, Pinter. pp. 141–152.
- GERÉBY GY. ET AL. (1995) *Feljegyzés a felsőoktatás átalakításáról. Vitaanyag*. Kézirat.
- GRONITZKA, A., MASSEN, P. & DE BOER, H. (2017) Change in University Governance Structures in Continental Europe. *Higher Education Quarterly*, Vol. 71. No. 3. Special issue. pp. 274–289.
- HRUBOS I. (2006) A 21. század egyeteme. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 665–683.
- Király T. ET AL. (1991) Koncepció a felsőoktatási törvény szabályozásához. (Tervezet.) Felsőoktatási Törvényelőkészítő Bizottság. *Magyar Felsőoktatás*, Vol. I. No. 1. pp. 4–19.
- Kopek G., Barcza D., Derényi A., Halasi R. M., Juhász Á. & Kovács Dániel (2015) *Integrált Intézményfejlesztési Program I. kötet. MOME Laboratory – Kreatív Innovációs Tudáspark*. Budapest, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem.

- KOVÁTS G. (2012) Intézményirányítás – a stratégiai szemléletmód esélyei. In: HRUBOS I. (ed.) *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula. pp. 245–292.
- MKM (1994) *A felsőoktatás-fejlesztési törvény/korm.rend. koncepció tervezete*. Kézirat.
- MKM (1997) *A felsőoktatás fejlesztésének középtávú stratégiája 1997*. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- MKM (1998) *A Művelődési és Köznevelési Minisztérium 1994-98 között végzett tevékenységéről készült beszámoló*. 1998. február 17. Kézirat.
- MUP (2004a) *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004. február. Kézirat.
- MUP (2004b) *Előterjesztés a Kormány részére a Magyar Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról*. Oktatási Miniszter, Igazságügy-Miniszter. Budapest, 2004. április. Kézirat.
- OM (2002) *Javaslat a magyar felsőoktatás akadémiai reformjára*. Budapest, Oktatási Minisztérium, Felsőoktatási Államtitkárság. Kézirat.
- POLÓNYI I. (2009) A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 2009. Nos 8–9. pp. 3–26.
- PRICE WATERHOUSE (1995) *Bemutakozó tanulmány*. Budapest. Kézirat.
- SZALAI Á. (2004) A felsőoktatás intézményi keretei: intézményi státus és működés, intézményfinanszírozás. In: TEMESI J. (ed.) *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, Aula. pp. 344–441.
- SZOLÁR É. (2010) A felsőoktatás reformja és a Bologna folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, Vol. 110. No. 3. pp. 239–263.
- TEMESI J. (2016) A magyar felsőoktatás változásai 1988 és 2014 között: trendelemzések előkészítése a szakirodalom alapján. In: DERÉNYI A. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 53–80.
- VAN VAUGHT, F. & DE BOER, H. (2015) Governance Models and Policy Instruments. In: J. HUISMAN, H. DE BOER, D. D. DILL & M. SOUTO-OTERO (eds) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Houndmills (UK), Palgrave Macmillan. pp. 38–56.
- VERES P. (2016a) Az 1998–2014 közötti korszak áttekintése a felsőoktatási stratégiai dokumentumok alapján. In: DERÉNYI A. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 13–36.
- VERES P. (2016b) Stratégiai irányok és irányváltások a felsőoktatási jogszabályok alapján, 1988–2014. In: DERÉNYI A. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 37–51.

Hivatkozott jogszabályok, kormányhatározatok

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
2008. évi CV. törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról
2010. évi XC. törvény egyes gazdasági és pénzügyi tárgyú törvények megalkotásáról, illetve módosításáról

- T/4516 számú törvényjavaslat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról; Budapest, 2019. február
2019. évi XIX. törvény (IV. 3.) a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról
2019. évi XXX. törvény (IV. 11.) a Maecenas Universitatis Corvini Alapítványról, a Maecenas Universitatis Corvini Alapítvány és a Budapesti Corvinus Egyetem részére történő vagyonjuttatásról
- 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről
- 1049/1996. (V. 22.) Korm. határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat végrehajtását szolgáló feladattervről és jogalkotási programról
- 1459/2018. (IX. 25.) Korm. határozat a Budapesti Corvinus Egyetem fenntartói feladataival kapcsolatos egyes kérdésekről
- 39/2006. (IX. 27.) AB határozat a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról szóló, az Országgyűlés 2006. július 24-i ülésnapján elfogadott törvény 2. § (1) bekezdése – a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 25. § (1) bekezdésének a) pontját megállapító része – alkotmányellenességéről. *Magyar Közlöny*, Vol. XV. No. 9. pp. 654–659.

MELLÉKLET

1. tábla: A tervezett új működési keretek áttekintése

Év	Tervezett új státusz	Cél	Dokumentum	Nyilvánosság*
1991	köztisztület/alapítvány	tulajdonviszonyok rendezése, önálló gazdálkodás biztosítása	törvénykoncepció	Nyt
1994	közalapítvány	saját tulajdon teljes gazdálkodási önállóság	felsőoktatás-fejlesztési koncepció	Nny
1995	közalapítvány	támogatás mérséklése, külső források bevonása	felsőoktatás-fejlesztési országgyűlési határozat	j
1996	közalapítvány	vegyes finanszírozáshoz igazított gazdálkodás	szakértői anyagok (pl. PW)	Nny
1997	nem nevesített	nagyobb gazdálkodási szabadság (integrációs pioníroknak „mézesmadzag”)	felsőoktatás-fejlesztés középtávú stratégiája (MKM)	Nyt
2003	– speciális költségvetési intézmény, – társasági forma, – nonprofit szervezet (Kht.)	gyorsabb, rugalmasabb reagálás intézmények és rendszerek közötti versenyben	Szakértői CSEFT	Nny

1. tábla: (folyt.)

Év	Tervezett új státusz	Cél	Dokumentum	Nyilvánosság*
2004	speciális jogállású költségvetési intézmény	rugalmasabb, piacszerűbb működés lehetősége	OM program (MUP), kormányelőterjesztés-tervezet	Nyt
2008	vállalkozó közintézet	államháztartási rendszer megújítása, átláthatóbb, hatékonyabb közfeladat-ellátás, költségvetési gazdálkodás modernizálása	státustörvény	J
2015	– speciális költségvetési intézmény – társasági forma	új campus, új funkciók megvalósíthatósága: szabadabb működés és gazdálkodás	MOME Integrált Intézmény-fejlesztési Program (kötet)	Ny
2016	– költségvetési közintézet – köztestületi közintézet	rugalmasabb működés, szabad vagyongazdálkodás, forrásbevonás	EMMI belső anyag	Nny
2018	– alapítói jogokat gyakorló egyetem – felsőoktatási közintézet – alapítványi/gazdasági társasági fenntartású intézmény	közfeladat jobb ellátása, rugalmasabb működés, vagyongazdálkodás, forrásbevonás	EMMI / ITM szakértői anyagok	Nny
2018	új működési modell (BCE)	magyar felsőoktatási intézményrendszer és környezetének megerősítése	kormányhatározat	j
2019	vagyonkezelő alapítvány által fenntartott felsőoktatási intézmény (BCE)	nemzetközi versenyképesség növelése, a támogatás felhasználásának eredményessége, társadalmi hasznosulása	törvények és Nftv. módosítás	J

*Jelmagyarázat: Nny = nem nyilvános anyag; Nyt = nyilvános tervezet; J = jogszabály; j = parlamenti, kormányzati határozat

2. tábla: A különböző szereplők által várt előnyök és vélt kockázatok áttekintése

Szereplők	Várt előnyök	Felvetett kockázatok
Kormányzat		
– költségvetésért felelős minisztérium	állami támogatás (részbeni) kiváltása magánforrásokkal; hatékonyabb, célszerű gazdálkodás	támogatásfelhasználás pazarló, nem célszerű módja
– vagyonért felelős min.		vagyونvesztés
– irányításért és intézményfenntartásért felelős minisztérium	rugalmasabb működés, jó minőség mindhárom misz-szióban	működés feletti kontrollvesztés, befolyáscsökkenés
Intézmények		
– vezetői	nagyobb működési mozgáster, nagyobb gazdálkodási önállóság, bürokratikus és admin. korlátok és terhek csökkenése, egyszerűbb döntéshozatali rend, jobb lehetőség szervezetfejlesztésre, HR menedzsment / teljesítményelv	fenntartó (delegáltak) túlzott befolyása (révén túlzott állami kontroll), finanszírozási bizonytalanság, kiszolgáltatottság, vezetői pozíció átalakulása (két tűz között), választási, hatalomgyakorlási mechanizmusok átalakulása, befolyáscsökkenés
– oktatók, szakapparátus	magasabb jövedelem, kisebb állami kontroll, profibb menedzsment, csökkenő adminisztráció, jobb szolgáltatások	piaci logikák eluralkodása az akadémiai értékek felett, közalkalmazotti státus (védelem) elvesztése, teljesítményelv előtérbe kerülése, túlzott vezetői hatalom, menedzserizmus

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

„VEZETÉKSZERELÉS” – RÖGTÖNZÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN¹

SZABÓ TIBOR

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

A tanulmány a hazai kancellári rendszer bevezetésének okait és következményeit keresi. A költségvetési felügyelők körében végzett kutatással arra a megállapításra jut, hogy a kancellári rendszer bevezetése természetes folyamat része. Durva és gyors bevezetését feltehetően az okozta, hogy a magyar felsőoktatás irányítói a korábban alkalmazott vezetési modellt javíthatatlannak és végzetesen elavultnak tartották. Az alkalmazott modell a rektori hatásköröket a kancellártól függővé és jórészt formálissá teszi. Az átalakítás változtat az állami felsőoktatási intézmények szervezeti tulajdonságain, csökkenti az öngazgatás súlyát. Teljesítménymérések nélkül ugyanakkor lehetetlen megállapítani, hogy a változások iránya, mértéke jobb vagy rosszabb intézményeket jelent.

Kulcsszavak: kancellári rendszer, teljesítménymérés hiánya, formális rektori hatáskörök

The study looks at the causes and consequences of the introduction of the Hungarian chancellery system. Research by budget supervisors concludes that the introduction of a chancellor system is a natural process. Its harsh and rapid introduction is probably due to the fact that the leaders of Hungarian higher education considered the management model used earlier to be irreparable and fatal. The model used makes the rectorial powers dependent on the Chancellor and largely formalized. The transformation will change the organizational characteristics of public higher education institutions and reduce the weight of self-government. Without performance measurements, however, it is impossible to determine whether the direction, extent of change means better or worse institutions.

Keywords: chancellery system, lack of performance measurements, formal powers of the rector

Levelező szerző: Szabó Tibor, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 1117 Budapest, Magyar tudósok körútja 2. E-mail: tiborszabo@mvt.bme.hu

¹ A cikk egy hosszabb tanulmány rövidített formája. A tanulmány teljes terjedelemben az alábbi linken érhető el: https://drive.google.com/file/d/1MyS-3Knf0GpZrvDsZsk9a_ePGmN7Kpdx/view

A kancellári rendszer bevezetése 2014 végétől új alapokra helyezte az állami felsőoktatási intézmények vezetési-szervezési rendszerét. Az új rendszerrel kapcsolatban számos publikáció jelent meg, mely összességében kedvezőtlen iránynak ítélte meg a kancellárok kinevezését, a menedzsment ilyen irányú fejlesztését. A zömében kutatói megközelítésű vélemények természetesen árnyaltan fogalmazzak. Kitérnek a bevezetett rendszer kockázataira, inkonzisztens elemeire, ellentmondásaira. Összességében a rendszert több ponton „finomítani” gondolják, rámutatva hátrányaira és veszélyeire (Bárány 2015; Berács et al. 2015; Hegedűs–Polónyi 2015; Keczer 2016; Kováts 2016a, 2016b, 2016c; Kováts–Temesi 2018; Rónay 2017, 2018; Polónyi 2019; Veres–Golovits 2016).

A kancellári rendszer bevezetését elmélyült elemzés nem alapozta meg. A bevezetése utáni kutatásokban, vizsgálatokban a korábbi vezetési-szervezési modell számos kritikája elhangzott, a kritikusok azonban más megoldást javasoltak (volna) a felsőoktatási törvényben aztán rögzítetté. A nemzeti felsőoktatási törvény azóta többször is változott, a kancellári rendszerrel kialakított menedzsmenthez azonban lényegében nem nyúltak. Tanulmányomban ezért jogszabályi és történeti elemzés, illetve az (állami) vállalatok, költségvetési szervek viselkedésével kapcsolatos szakirodalom alapján arra vagyok kíváncsi, hogy a kancellári rendszer bevezetése hogyan módosítja a vezetők közötti hatalmi és hatásköri viszonyokat, milyen magatartásra ösztönöz, és ennek következtében az intézmények működésének milyen hajlamait erősíti fel?

2015-2016-ban a költségvetési felügyelők (7 felsőoktatási + 3 egyéb intézmény) körében kérdőíves (10 fő) és interjú (4 fő) kutatást végeztem. A kutatásból összességében megállapítható, hogy a kancellári modellre az intézmények „felkészültek”. A döntően funkcionális szervezeti felépítések, a központosított döntések az autokratikus vezetési stílus, a jellemzően puha költségvetési korlát a hivatali szervezetek sajátja, amit legfeljebb színesít a kapcsolatorientált vezetési stílus, vagy a néhol alkalmazott paraméterezett belső finanszírozási modell. Azaz a hazai intézményeknek – a kancellári rendszer hajnalán is – már sokkal inkább a Clark-féle trianguláris tipológia (Clark, 1983) szerinti második oszlopban a helyük, mint az elsőben. Azaz az állami egyetem a klasszikus önkormányzatként (tulajdonképpen egyesületként), választott vezetővel működő egyetem helyett általában a kinevezett vezetővel bíró, állami szolgáltatóként viselkedő egyetem jellemző tulajdonságait hordozza. A központi költségvetés által finanszírozott szervezet kinevezett főadminisztrátora akként a kancellár, s nem a (fő)titkár – ez utóbbi (magasabb) vezetői megbízást meg is szüntetik a kancellári rendszer bevezetésekor. Ami szintén nem

1. táblázat: Clark trianguláris tipológiája

Szervezettípus neve	Önkormányzati	Hivatali	Vállalkozás
Bekerülés módja	próba	jogosultság	tandíj
Hallgató státusza	tanítvány	ügyfél	fogyasztó
Oktató státusza	tudós	tanár	alkalmazott
Vezetés módja	választott	kinevezett	szerződött
Finanszírozás módja	vagyon	költségvetés	piac
Adminisztráció jellege	(fő)titkár	kancellár	menedzser

Forrás: Clark 1983 alapján saját szerkesztés

volt előzmény nélküli, hiszen a főtitkár 1993-ban, az első felsőoktatási törvényben még apparátus nélküli „stratégiai” magasabb vezető, míg a 2006-os törvénymódosítás után a rektort kiszolgáló szervezeti egység vezetője.

A rektor és a kancellár viszonya

A felsőoktatási intézmények menedzselésében tehát kétségtelenül fordulópontot hozott a kancellári rendszer bevezetése. Az említett (alapvetően a kormányzati képviselőktől származó) bevezetési (ind)okok az alábbiakban foglalhatók össze (A döntés joga 2014):

- a kancellárnál gyengébb hatáskörökkel rendelkező, de hasonló feladatkörökkel bíró gazdasági vezető nem menedzser, míg a kancellár az (lesz);
- a rektor vezetési kompetenciái megkérdőjelezhetők, formális képzettség (általában gazdálkodás- és szervezéstudomány területén szerzett diploma) hiányában gyenge vezetői teljesítmény;
- a rektor kettős ügynöki szerepe miatt az intézményi érdekcsoportok által (jobban) befolyásolt, mint a fenntartó által.

A kérdés alapos vizsgálata előtt érdemes megemlíteni, hogy a honi kutatók többsége a bevezetett kancellári rendszert nem találja jónak, ahogy a tanulmány bevezetőjében írtam. Miért is? Bár a témával foglalkozó publikációkban következetesen kettős vezetésről (Csurilla 2016) beszélnek, a jogszabályban kialakított modell a hatáskörök tekintetében kancellári dominanciát mutat. Tulajdonképpen a rektornak (dékánnak) egyedül az oktatók, kutatók (majd egy közelmúltú módosítással a rektori, dékáni titkárságok alkalmazottai) fölött gyakorolt munkáltatói joga maradt meg, kancellári kontrollal. A rektor

2. táblázat: A rektor és a kancellár hatásköreinek összehasonlítása

Hatáskörök	Rektor (és más akadémiai magasabb vezetők)	Kancellár
Kötelezettségvállalás általában	kancellár által engedélyezett mértékben és módon	korlátlanul
Kötelezettségvállalás ellenjegyzése	gazdasági vezető, aki a kancellár beosztottja	saját beosztottja
Munkáltatói jog	oktatók-kutatók-tanárok és saját titkársága foglalkoztatottjai felett, de a kancellár korlátozhatja a személyi juttatás mértékét	a nem oktató-kutató tanárok körében (kivéve a magasabb „akadémiai” vezetők titkársági alkalmazottait) korlátlan, a rektori hatáskörűeket korlátozhatja
Menedzsment (tervezés, szervezés, irányítás, vezetés)	– jogosítványai vagy puhák (kapcsolatot tart, együttműködik, koordinál), vagy kancellári irányítású szakértőknek kiszolgáltatottak (jogszabályi, szabályzati megfelelési menedzsment) – foglalkoztathat szakértőt, bár hatásköreiből nem derül ki, hogy milyen feladatra	– jogosítványai lényegében minden menedzsmentfunkciót lefednek, ideértve az államháztartási belső kontrollok rendszerét – bármilyen jellegű szakértelmet igénybe vehet, korlátozás és indoklás nélkül – a menedzsmenthez szükséges erőforrások felett döntően ő rendelkezik, ami annyit tesz, hogy minden más vezetőt korlátozhat a hozzáférésben

2. táblázat: (folyt.)

Hatáskörök	Rektor (és más akadémiai magasabb vezetők)	Kancellár
Felügyelet	<ul style="list-style-type: none"> – a fenntartónak, szenátusnak esetlegesen számol be, hibáinak munkajogi következményei lényegében nem lehetnek – teljesítményét ténylegesen nem méri – vezetői rátermettségét elsősorban az általa befolyásolt intézményi munkavállalók és hallgatók ítélik meg – részt vesz a konzisztórium munkájában, de ahhoz korlátozottan, elsősorban ellenőrző és nem kreatív tudással járulhat hozzá, mert az előkészítést a kancellár által irányított szervezet készíti elő, a konzisztórium jogosítványai gyakorlásához olyan szakértelemre van szükség, amelyhez a kancellár által irányított szakértők kellene 	<ul style="list-style-type: none"> – a fenntartónak, részletesen beszámol erre rendszeresített formanyomtatványon, hibáinak munkajogi következményei elsősorban akkor lehetnek, ha azok a fenntartó érdekeit sértik – az intézményen belüli szolgáltatásokkal összefüggő teljesítményét ténylegesen nem méri – vezetői rátermettségét elsősorban a fenntartó iránti lojalitáson keresztül méri – részt vesz a konzisztórium munkájában, az általa irányított szakértők készítik elő a konzisztórium üléseit, és a konzisztórium munkáját az ő hatáskörében lévő szakértelem és információ segítheti

Forrás: *Nftv* (2011) alapján saját szerkesztés

egyedül a szenátuson keresztül kényszerítheti rá akarát a kancellárra, és valójában ott sem, hiszen a kancellár tulajdonképpen bármilyen döntés ellen vétót emelhet, annak gazdaságtalanságára hivatkozva.

A kancellári rendszer bevezetésének folyamata

A bevezetés időszaka elmúlt, a kancellári kinevezések második köre is lezárult. A kancellári rendszer kialakulásának időszakában a kancellári jogosítványok nem változtak, sőt, kismértékben bővültek. Mindenekelőtt a bevezetés körülményeit érdemes tisztázni. A bevezetés tulajdonképpen évtizedes folyamat, mely az alábbiak szerint csoportosítható:

1. Az első, önálló felsőoktatási törvény (1993) menedzsmentképzéseitől a kancellári rendszer bevezetéséig (2014). A menedzsment-keretrendszer próbálkozások ebben az időszakban a következőkkel jellemezhetők:
 - Az államháztartási törvény szerinti gazdasági vezető hatalmának folyamatos újrapozicionálása. Ez abban nyilvánult meg, hogy hol a rektor, hol a miniszter (valami közbülső testület), hol a szenátus hatáskörébe utalták vagy egyetértéséhez kötötték kinevezését-felmentését. A folyamatos újrapozicionálás oka, hogy az alapvetően politikai szervezetnek tekintett egyetemen minden szereplő valahogy érvényesítse érdekét a fékek és ellensúlyok rendszerében. A változások mozgatórugóit feltehetően az aktuálisan jó érdekérvényesítő képességű érdekcsoportok elképzelései határozták meg, ezek jellemzően az érintett rektorok-gazdasági vezetők, a szenátus, illetve a fenntartó. Lényeges, hogy az aktorok nem léptek ki a Clark-féle tipológia első oszlopából, nem akartak annak következményeivel megküzdeni, hogy a szereplők döntően *homo oeconomicusok*. Azaz például a szokásosan alkalmazott koordinációs mechanizmusban: a bizottságokban, testületekben sokszor majdnem mindegy, hogy a tagok a mi-

- nőségügy vagy az oktatásszervezés ürügyén tevékenykednek, valójában az erőforrásokért, pozíciókért folyik a harc, nem valamiféle absztrakt közjóért.
- 2010-ig különböző gazdálkodási és menedzsmenteszközökkel igyekeztek az egyetem két legbefolyásosabb vezetőjének (rektor, gazdasági vezető) hatáskörét szélesíteni, e tekintetben közelíteni pozíciójukat a for-profit szervezetek menedzsereihez. Ennek keretében a vezetői megbízásoknál a testületi kontrollok puhává (véleményezésivé), a munkáltatói jogkörök ezzel neheze(bbe)n korlátozhatóvá válnak. A vagyongazdálkodás a korábinál jóval szabadabb (például fenntartói engedély nélkül értékesíthető, adható bérbe ingatlan). A fenntartó az elemi-funkcionális költségvetések intézményen belüli végiggörgetését (szervezeti egységekre lebontását) nem kéri számon, globális költségvetések készíthetők, a különböző kiadási jogcímek szabadon átcsoportosíthatók.
 - 2010-től az alkalmazott piacorientált menedzsmenteszközökben – mint például gazdálkodás önállósága, vezetői mozgástér, finanszírozás képletszerűsége stb. – az állami irányítás dominanciája a közvetlen beavatkozás helyett visszarendeződés indult meg, melynek egyik érdekes elemeként a rektor kinevezését is – egy időre – a fenntartó lényegében magához vonta. Azaz láthatóan nem a gazdasági vezetőt, hanem a rektort kívánta „kancellárosítani”. A visszarendeződés fontos előkészítése volt a kancellári rendszernek, hiszen a sok új szabály, az outputok, outcome-ok mérése helyetti közvetlen utasítások kívánatosá tették, hogy erre a fenntartó külön helytartót nevezzen ki, hogy azok hatásosak legyenek, ne szabotálhassa el az intézményi közösség. A módszer ugyanakkor elég sok nyílt konfliktust vetített előre, ami idegen a hagyományos államháztartási logikától, mely nem a konfliktusok menedzselésére, hanem kizárására törekszik.
2. A kancellári rendszer bevezetése. Az aktussal a viszonyokat erősen eltolta a Clark-féle trianguláris tipológia második oszlopa felé, azaz az egyetemek (vissza)hivatalítási folyamata egyértelművé vált: sem 1. a hagyományos, leginkább az egyesületre hasonlító formát, sem 2. a vállalati formát nem követi, szervezeti tulajdonságai tekintetében az öngazgató szocialista vállalat helyett a klasszikus szocialista vállalati forma felé fordul.
 3. A bevezetés utáni időszak – mely fokozatosan korrigál – lényegtelen kérdésekben megerősíti a rektor (dékán) pozícióját. Ahogy korábban is említettem, mint például saját titkárságán munkáltathat, kapcsolatot tarthat az érdekképviseletekkel, hallgatói önkormányzattal, óvhatja a tanterveket, hogy azok a képzési és kimeneti követelményektől el ne térjenek (miközben a szükséges jogi kompetencia jogszabály szerint a kancellárhoz rendelt), 65 év felett is lehet még kicsit rektor stb. A kancellárt a lényeges kérdésekben ugyanakkor megerősíti. Például a költségvetési szervek minőségirányítási rendszereként felfogható belső kontrollrendszer tekintetében² ő az intézmény vezetője, a belső ellenőrzés irányítója, a konzisztórium ülésének előkészítője, gyakorlatilag minden működtetéssel kapcsolatos ügyben önállóan járhat el, a pedagógus-továbbképzésben hatásköre bővül stb.

² 370/2011. (XII. 31.) Korm. rendelet a költségvetési szervek belső kontrollrendszeréről és belső ellenőrzéséről 54/B. §

A kancellári rendszer bevezetésének okai

A folyamatból levonható legfontosabb következtetés, hogy a fenntartó (a minisztérium) politikai szervezetként és hatalmi harcként kezelte az egyetemek menedzselését. A kancellári rendszer kialakításakor sem voltak egyértelműek a szándékok. A fenntartó képviselője szerint a gazdasági vezetők nem voltak menedzserek, az állítás azonban nem tekinthető pontosnak, hiszen a kancellárok 1) alapvetően a rektortól, szenátustól vettek el hatásköröket, 2) a gazdasági vezető pozíció megmaradt, így a kancellárok nem az ő helyettesítésükre „születtek”. Sokkal inkább feltételezhető, hogy a fenntartó a felsőoktatási intézmények általa hibásnak, nem megfelelőnek értékelt működését kívánta javítani a kancellári rendszerrel. De mik is azok az érzékelt hibák, melyek a kancellári rendszer bevezetéséhez, és az abból fakadó radikális változásokhoz vezettek? Keczer (2014: 264–265) tanulmányában remekül összefoglalta a honi felsőoktatási intézményekre jellemző strukturális és kulturális jellemzőket, az elméleti modellek tükrében számos következtetést vont le. Fontosnak – egyben a kancellári rendszer kialakítása egyik lehetséges kiindulópontjának – tartom azon meglátását, hogy *„Birnbaum modelljét tekintve megállapíthatjuk, hogy a tradicionális magyar egyetemeken – elsősorban azok szervezetfejlesztési jellegzetességei miatt – mind a négy intézménytípusnak inkább a hátrányos vonásai figyelhetők meg. Ami a kollegiális kultúrát illeti, jellemző például az elégtelen vezetői hatáskör, a racionalitás időnkénti hiánya a döntésekben, de nem általános az egyetértés a célokban és nem jellemző az erős kohézió. A bürokratikus kultúrából jelen van a túlszabályozottság, az elszigeteltség, hiányzik viszont a világos és szigorú hatáskör- és felelősség-megosztás, a hierarchikus kontroll és a centralizált döntéshozatal. A politikai kultúrából találkozhatunk a politikai jellegű játszmákkal és az érdekek harcával, ezek azonban nem elég kifinomultak és elajóztak ahhoz, hogy minden esetben hatékonyan, elfogadható döntéseket eredményezzenek. Ugyanez mondható el az anarchikus intézményekre jellemző »focimeccsekről« is.”*

Keczer hivatkozott tanulmányában más helyeken is éles kritikát fogalmaz meg a hazai egyetemek tradicionális működési modelljére vonatkozóan. Világosan láttatja, hogy sem a vezetők kiválasztása, sem felkészültsége, sem a sajátos érdekviszonyok nem kedveznek a hatékony és eredményes vezetésnek – már amennyiben hatékonyságon és eredményeségen nem az érintett vezető szervezetben elért hatalmi pozíciójának és/vagy egzisztenciális fejlődésének mérőszámait értjük. Fontos megállapítása még (Keczer 2016: 46–47), hogy *„Mintzberg már 1979-ben leírta, hogy az üzleti szféra gépi bürokráciájának hívei hogyan vélekednek a szakmai bürokrácia gyengeségeiről, melyeket egyértelműen a szakemberek külső kontrolljának hiányával magyaráznak. Ezért az általuk javasolt gyógy mód nem lehet más, mint a szakemberek tevékenységének ellenőrzése a gépi bürokrációkra jellemző módszerekkel: közvetlen felügyelet, elszámoltatás és a munkafolyamatok standardizálása. »Ez a szemlélet azért törvényszerű, mert akik a hagyományos üzleti környezetben szocializálódtak, azoknak a gépi bürokrácia nemcsak egy szervezeti forma, hanem 'a' szervezeti forma, nemcsak egy szervezési elv, hanem 'a' szervezés elve«. [Mintzberg 1979: 296] Ennek alapján a hazai felsőoktatásban nem meglepő az üzleti szférában szocializálódott államtitkárok és kancellárok szilárd meggyőződése a hazai egyetemeken kívánatos és nem kívánatos jelenségeket és hatalmi viszonyokat illetően.”* Ehhez kapcsolódva – saját megfigyelésem szerint – a szervezeti viselkedés leginkább jellemző konfliktusai az alábbiak:

1. Nonprofitágából és a tudásszervezet önirányításából származó konfliktusok. Ezek leggyakoribb formája, hogy az üzleti (költségvetési) szférából érkező nem érti, hogy

miért nem cél a jövedelemtermelő oktatási-kutatási szervezeti egységektől elvonni (majd újraosztani) a profitot, azaz csak az okozott költségeket megfizettetni. A költségvetési szférákból érkezőknél a decentralizáció támogatása ugyanakkor azért ütközik nehézségekbe, mert 1) általában nem olyan helyekről érkeznek, ahol a szervezeti tudás termelői a szervezet alsó szintjén helyezkednek el, 2) a kínált szolgáltatásban nincs, vagy kicsi a verseny, 3) a költségvetési szférában a legfontosabb a szabályosság, az utasítások betartása, végrehajtása (nem az eredményesség): ez központosítottan, fölülről vezényelve könnyebben kontrollálható. A főleg költségvetési szerv vezetésében tapasztalatot szerzett menedzser nehezen képzei el, hogy a profit felhasználására az alsó szintnek legalább olyan jó elképzelései lehetnek, mint a felsővezetőknek, illetve a felsővezetőknek nem feltétlenül kell a közösen kezelt vagyonelemeknél túlmutatón beavatkozniuk, és „stratégiai” irányokat kijelölniük, az alsóbb szintű szervezetek jól képesek követni a „piaci” változásokat (állami pályázatokat, adókedvezményeket, egyéb lehetőségeket). Mivel e „piaci” változások a szervezeti egységekben közvetlenül is menedzselhetők, ezért a különböző felsővezetők által kijelölt „stratégiai irányok” többnyire forrásátcsoportosítások a szakmailag és/vagy pénzügyileg kevésbé sikeres szervezeti egységekhez. E járadékvadászatokra a hajlam azért is különösen erős, mert a felsővezetők alapesetben valamely tanszékről (karról) érkeznek, s oda térnek vissza, így érdekük a pozíció adta pénzeltérítési lehetőség kiaknázása.

2. A közgazdasági szemlélet hiányából származó konfliktusok, ezek elsősorban a szervezet politikai jellegéből fakadnak. Bár a szervezet tagjai alapvetően *homo oeconomicusok* (a vezetői kiválasztásnál nem feltétel a filantróp lélek, az „akadémiai kapitalizmust” rendszerszintű eszközök nem akadályozzák), annak politikai jellegéből fakadóan a szervezeti szintű problémák esetében kis súllyal esnek latba közgazdasági megfontolások. Beruházási, szolgáltatási, foglalkoztatási stb. döntéseknél ritkán készül költség-haszon elemzés, a méréseket általában pótolják a különböző (egyetem)politikai iránymutatások és az adott vezető érdekei és értékválasztása, kapcsolatai. Ennek megfelelően a kommunikációban például gyakoribb az „elintézni”, mint a „kiszámolni” szó³, ami szintén idegen a racionális döntéseket szervezettel azonosulással összekötő – kívülről jött – menedzserektől.
3. Az etikai koordináció működésképtelensége miatti konfliktusok, előbbi a tanszéki kollegialitás hagyományos eszméjén alapul, melyek összetartó „közösségek, amelyek tagjai képesek önmagukat fegyelmezni: önként mértéktartóak saját anyagi igényeiket tekintve, és ki-ki önmagát szorítja rá intenzív, gondos munkára. Egymást is fegyelmezik a tagok a példamutatás erejével, és ha kell, kollegiális bírálattal. [...] erős eszmei meggyőződés alapján létrejövő kis közösségek képesek így működni, amelyekben könnyen szemmel tartják egymást a tagok, és kivetik maguk közül azt, aki nem teszi teljes szívvel magáévá a közös ügyet és fegyelmet” (Kornai 1993: 322). Ezzel szemben a mára már hazai viszonylatban óriásvállalat méretű egyetemi szervezetekben ez a Kornai (1993) által a jugoszláv öngazgató szocialista vállalatok kritikájaként megfogalmazott szervezeti viselkedés nem jellemző, hiszen csak kivételes esetekben tesznek így a szervezet tagjai. A nagyméretű egyetemi szervezetekben szokásos, hogy egyetemi oktatók egymást bízzák meg különböző menedzsmentfeladatokkal, hobbiszinten foglalkozva az ügyekkel.

³ Hasonlóan ahhoz, hogy a Szovjetunió hiánygazdaságában egy időben az orosz nyelvben a „vásárolni” igét szinte teljesen leváltotta a „szerezni”.

Akik éppen fontos konferencián vannak, még nem olvasták az anyagot, nem ismerik a vonatkozó szabályozásokat, jegyzetet írnak, másnap angolul tartanak előadást, nem sértik meg ilyesmivel a professzor urat, szerintük ezek az ügyek nem hozzájuk tartoznak stb. Minden professzionális menedzser számára idegesítő, ha olyan nagymértékű tájékozatlansággal találkozunk, amely ráadásul láthatóan javíthatatlan. És e tájékozatlanság azzal a felsőbbrendűségi érzéssel is párosul, hogy az illető magas státusú oktató-kutató, tehát az ott elért eredményei magyarázzák menedzseri felkészületlenségét. Nyilvánvalóan tévedés azt gondolni, hogy ezzel szemben az üzleti szervezetek teljesen racionális alapon működnek, sőt. Minél kevésbé fenyeget a kudarc, annál inkább hajlamosak a szervezet tagjai a kontrollálatlan önérdékkövetésre, ugyanakkor a szervezettel azonosulás helyett az önmagával azonosulás veszélye sehol sem (volt) olyan erős, mint az alapvetően munkavállalók (hallgatók) által irányított felsőoktatásban. A színlelt profitsemlegesség, a szervezet megszüntethetetlensége, a más területen elért eredmények miatti védelem teszik lehetővé, hogy a szervezet (magas státusú) tagjai alacsony színvonalon végezzék menedzseri munkájukat.

4. Konfliktusforrás az is, hogy az oktatói-kutatói környezetből érkezők egy része kevésbé megoldáscentrikus, tehát inkább magával a problémával szeret foglalkozni, mint annak megoldásával. A hierarchia koordinációs erejét használó, gépi bürokratikus környezetben nevelkedettek számára – ezen túl – idegen az erős kritikai szemlélet és szellemi függetlenség is, hogy az érintett vezető csak akkor hajlandó valamit végrehajtani, ha teljes mértékben meg van győződve cselekedete jóságáról. Ha a koordinált egyetemi vezető ráadásul felkészültebb, élesebb eszű, mint rangban fölötte álló vitapartnerre, az különösen autokratikus vezetői magatartásra ingerli a koordinátort.

Tapasztalataim, a szakirodalom és a költségvetési felügyelőkkel folytatott interjúk alapján úgy vélem, hogy a fenntartó minden bizonnyal a hazai gyakorlatot közelebb érezte a tekintélyelvű önérdékkövető, mint az ideális akadémiai vezetőhöz, ezért (is) döntött úgy, hogy hatáskörei érdemi részét átcsoportosítja a kancellárhoz. Ennek bemutatását azért is tartom különösen fontosnak, mert azok a „véleményvezérek” (fenntartói képviselők, felsőoktatási testületekben tevékenykedő vállalati szakemberek, a tudományos élet gyakran a felsőoktatásban is foglalkoztatott vezetői stb.), akik a kancellári rendszer bevezetésére tettek javaslatot, elsősorban „akadémiai” felsővezetőkkel (rektorok, rektorhelyettesek, dékánok stb.) érintkeztek, így feltehetően a vezetői magatartásból levont következtetésekből általánosítottak a felsőoktatás egészére. A felsőoktatási intézmény vezetőjén keresztüli minősítésének az alábbiak lehetnek okai:

- tudományosan megalapozott kutatások hiányában a döntéshozók megérzéseikre, saját tapasztalataikra, benyomásaikra, nem utolsósorban hiedelmeikre alapoznak. Ezért nagyon fontos forrás az adott egyetemi vezető viselkedése, mert adatok, elemzések, felmérések stb. hiányában az egyik legfontosabb, szervezettel kapcsolatos információvá lép elő;
- a MAB intézményi vagy szakakkreditációs jelentéseit gyakorlatilag nem használják az egyes intézmények megítélésekor, az értékelések különösebb érdeklődést semmilyen érdekcsoportból nem váltanak ki;
- a DPR eredményeit szintén nem tekintik relevánsnak a fenntartó képviselői, a központilag kötelezően felteendő kérdésekben nincs is olyan, hogy a végzett mennyire és mivel (nem) volt elégedett, vagy ajánlaná-e másnak az intézményt.

Rónay (Rónay–Kováts 2018) a kancellári rendszer bevezetésének valódi indokának csak részben tartja a „hivatalos” indoklásokban szereplőket. Álláspontja szerint az, hogy az akadémiai szféra professzionalizmusa hiányzik, s a rektor kiválasztásánál ez nem szempont, csak az egyik ok, a másik ok a kormányzati befolyás lehetőségeinek növelésében rejlik. Nem vitatkozva az állítással csupán annyit jegyzek meg, hogy a professzionalitás hiánya ugyanakkor választott vezetői státussal párosul, ezért nem látszik, hogy – neveltetési gátakon kívül – mi akadályozza azt, hogy a menedzseri önállóság növekedése a közösségi érdek érvényesítésének álarcá mögé rejtett járadékvadász önérdékkövetés (és csoportérdek-követés) megkönnyítéséhez vezessen. Másképpen fogalmazva: a munkavállalókból és hallgatókból álló testületek vezetők fölötti kontrollja gyenge és (nagyraért ezért is) elsősorban a személyes haszonszerzés maximalizálására irányul. A fenntartó beavatkozási lehetőségei korlátozottak, különös tekintettel arra, hogy a puha költségvetési korlát miatt rendszerszintű magatartás-változást elérni szinte reménytelen. Ebből a szempontból azonban már jobban érthető a kétségkívül durva beavatkozás kormányzati szándéka, hiszen a kormányzat nyilvánvalóan olyan vezetőt, vezetést tart kívánatos(abb)nak, melyen keresztül a hallgatók, munkavállalók, vezetők kontrollálatlan önérdékkövetését korlátozhatja.

Összefoglalva, a kancellári rendszer bevezetésének – minden valószínűség szerint – az alábbi részletes indokai voltak:

1. Az „akadémiai vezetők” képzetlensége általában a gazdálkodás- és szervezéstudományok, valamint különösen a felsőoktatás gazdálkodási, szabályozási és közgazdasági környezetét tekintve. A képzetlenséget ilyen értelemben kiegészíti még, hogy a vezetők többnyire a vezetői megbízást az oktatói életpálya levezetésének tekintik, így többnyire nem szándékoznak magas szintű vezetési-szervezési ismereteket elsajátítani. Ezt az állítást nehéz ugyan igazolni, de más következtetésre is nehéz jutni. A vezetők kevés kivétellel nem rendelkeznek felsőoktatási-társadalomtudományi alapokkal, életük nagy részében valamely szűkebb terület tudományos problémáival, oktatással foglalkoztak, ezért általános oktatáspolitikai műveltségük nem kiemelkedő. Vezetői készségüket sem kiválasztásukkor, sem regnálásukkor nem mérik, igazolniuk nem kell, ezért leváltásuk legfeljebb személyes konfliktusokkor jön szóba. Soha senkit nem vontak felelősségre vezetői hibáért, az utókor legalább olyan hálás az egyetem vagyónát herdáló, jutalmakat, stallumokat osztogató vezetőknek (hiszen a választóknak tesz kedvezményeket), mint a személyi jövedelmektől a fejlesztésekre átcsoportosítóknak.
2. Az „akadémiai vezetők” nehéz felelősségre vonhatósága, hiszen választóiknak felelősök, és a költségvetési korlát puhasága, az általános jó érdekérvényesítő képesség megóvja a vezetőket és az intézményt egyaránt, hogy egzisztenciájukat elveszítsék és a felsőoktatási piacról kilépjének.
3. Az általában alacsony színvonalú menedzsment miatt a fenntartó különösebb kockázatot nem látott a hatáskörrelvonás miatt, hiszen, amennyiben azt feltételezte, hogy a vezetők többsége inkább a tekintélyelvű önérdékkövető típushoz áll közelebb, úgy az alábbiak szerint (és mint kiderült, jól) okoskodhatott:
 - Ha a magasabb vezetői megbízás az oktatói életpálya levezetése és ráadásul alacsony szintű menedzsmentszaktudás, felelősségvállalási kényszer kapcsolódik hozzá, akkor a végzett tevékenységek sem kell különösebben érdemiek legyenek. Általában megragadnak a saját érdeklődési területtel összefüggő témák (ez lehet bármi) favorizálásánál, a nemzetközi kapcsolatok menedzselésénél (ami sokszor pénzeltérítés, mert

inkább fizetett szabadság, mint munkahelyi feladat), önmenedzselésnél. Továbbá az őket hatalomra segítő érdekcsoportot kedvezményező járadékvadászatnál. Ezek a tevékenységek jobbra a kancellári rendszerben is végezhetőek, hiszen a kancellár munkájára csak kis hatással vannak.

- Ha a (jogszabály szerint adhatónál jóval magasabb összegű) kiharcolt pótlékok, juttatások mértéke nem változik, akkor a kancellári rendszerrel elvett hatáskörök lényegében kényelmesebb életet hoznak.
- A kancellári rendszerrel az „akadémiai” vezetők szűrőn keresztül kaphatnak a szervezet egészéről, a működés rendszerszintű összefüggéséről információt, hiszen a kancellárt (a gazdasági vezetővel ellentétben) nem utasíthatják a számukra hasznos vezetői információs rendszer összeállítására, ugyanakkor ez nem feltétlenül hátrány. Komplex értékelésük amúgy is nehéz feladat, s így az „akadémiai vezetők” a jóval könnyebb érdekképviselési feladatokat vállalhatják: nyomást helyezve a kancellárra, hogy az általuk fontosnak vélt feladatokat finanszírozza, és tekintse adottságnak az általuk kialakított szakmai paramétereiket, azokhoz keresve forrást.

Az eltelt négyéves időszakban sem a Magyar Rektori Konferencia, sem más felsőoktatási érdekképviselési szerv nem érvelt azon álláspontok mellett, hogy az „akadémiai” vezetők képzése, tisztább, világosabb gazdálkodási, illetve alaposan átgondolt és következetesen alkalmazott teljesítményértékelési rendszer jobb lenne, mint a kancellári rendszer hozta durva beavatkozás. Ennek egyik oka feltehetőleg, hogy az érdekképviselési szervek domesztikáltak, ugyanakkor nem szabad arról elfeledkezni, hogy az egyetemi tanár, netán akadémikus rektornál, rektorhelyettesnél aligha van függetlenebb vezető ma Magyarországon. Sem szakmailag, sem egzisztenciálisan nem fenyegeti komoly veszély, ha vitaképes alternatívával áll elő – már amennyiben van ilyen, és valami miatt ezt választja, nem a passzív rezisztenciát.

A kancellári rendszer kialakításakor több szerző is – megfelelő egyéni és szervezeti értékelési rendszer bevezetésével együtt – inkább a rektorok képzését javasolta (*Kovács 2016a*), mint a széles hatáskörű kancellári rendszer bevezetését. Ennek akadályait az alábbiakban látom:

- A kancellári rendszer bevezetése óta ilyen igény a rektori oldalon nem vetődött föl. A különböző, ezzel foglalkozó publikációkban nem bukkan fel olyan – alaposan megindokolt – gondolat, mely arra utalna, hogy a rektorok, dékánok stb. jobb szervezeti teljesítményt csiholtak volna ki egyetemükből, ha megmaradtak volna hatásköreik. Maga a fenntartó sem képes túllépni a fekete-fehér megközelítéseken, azon, hogy vagy az én emberem vezeti az egyetemet, vagy az ellenségem („*aki nincs velünk, az ellenünk van!*”) – transzparencia és világosabb elszámoltatás esetén bizonyára jobb teljesítményt lehetett volna a rektoroktól is elvárni.
- Mi lenne a motiváció? Mi venné rá a vezetőket arra, hogy folyton konfliktusokat vállaljanak, ütközzenek járadékvadász érdekcsoportokkal, kellemes, jól fizetett, szabadon szervezhető, tényleges felelősséget nem viselő vezetői létüket cseréljék le egy jóval stresszesebb, konfliktusosabbra? Aminek eredményeit nem élvezhetik, sőt, feltehetőleg sokkal jobban elismeri őket a választói közösség, ha igényeik kielégítésében sérénykedik, és nem olyan célok elérésében, mely más, általuk kevésbé fontosnak tartott érdekcsoportoknak (hallgatóknak, fenntartónak, fiatal kollégáknak stb.) kedvez.

3. táblázat: A kancellári rendszer egyszerűsített C-SWOT-analízise

	Korlátok	Erősségek	Gyengeségek	Lehetőségek	Veszélyek
Menedzsment	<ul style="list-style-type: none"> – a fenntartói elvárások első-sorban a szabályossághoz és nem az eredményességekhez kapcsolódnak – a puha belső-külső költségvetési korlát miatt nehéz a finanszírozást ösztönző rendszerként (és nem csak allokációként) tervezni – a kancellári oldalon általában kevés és hiányos ismeretek a szakmai feladatok menedzseléséről – és fordítva – nincs közvetlen ösztönző az oktatási-kutatási szervezeti egységek jobb kiszolgálására 	<ul style="list-style-type: none"> – az etikai koordinációnál a bürokratikus valamivel hatásosabb – a fenntartó könnyebben érvényesítheti érdekeit – a kancellárhoz lojális középvezetők és kulcsmunkatársak a kiszolgáló szervezeti egységeknél 	<ul style="list-style-type: none"> – a kancellári oldalon magas menedzsmentköltségek, mert emelkedésük kontrollja igen gyenge – nincs ösztönző a szervezeti innovációra, hivatali működési rend és hozzáállás – a központosítás miatt nagyobb korrupcióveszély – párhuzamos (rektori-kancellári) vezetés magas költségei – a fenntartóhoz lojalitás primátusa miatt alacsony hatékonyság és eredményesség – a kancellári rendszer érdemben nem képes kompenzálni az „akadémiai” ügyek tekintélyelvű és öngazgató menedzselésének hiányosságait az „akadémiai oldalon” 	<ul style="list-style-type: none"> – professzionalizálódás a korábbi (ahol ilyen volt) jobbára amatőr menedzsmenthez képest 	<ul style="list-style-type: none"> – a kancellár és a rektor hatalmi rivalizálása miatt kevesebb figyelem jut a szakmai feladatokra – az „akadémiai” oldal hiányos ismeretei és képzettsége miatt nem partnerként, hanem érdekképviselőként* viselkedik, így a fejlesztések szakmailag nem lesznek megalapozottak – a kancellár személyére épülő rendszer miatt a gazdálkodás- és szervezéstudományi alapelvekre épülő vezetési-szervezési rendszer helyett a kevésbé képzettek számára könnyebben befogadható tekintélyelvű és érzelmi alapú érvelést és menedzselést választják – a kormányzat – kihasználva a kancellári rendszer sematizmusát – a szakmai-gazdasági kudarcot szenvedő intézmények megsegítésére koncentrálnak, a kiugró oktatási teljesítményeket nem díjazza

* Egyes modellekben ez probléma, más modellekben pedig éppen, hogy ez a kívánatos helyzet. Ott, ahol az egyetemi vezetés az államnál kuncsorog, az érdekképviselői szerep az elvárás. Ott, ahol a fenntartói érdekeket vagy külső elvárásokat kell kikényszeríteni, ott gyengéség. Itt gyengéségnek értékelem, elsősorban azért, mert a nem partneri viszony infantilizál, olyan döntéseket segít elő, melyek rövid távú érdekeket szolgálnak, és/vagy az érdekképviselő népszerűségét növelendő. Például presztízsberuházásokat szorgalmazhat az („akadémiai”) vezetés, népszerűségét növelendő akkor is, ha az alapinfrastruktúra állapota, a karbantartások elmaradásával épületek, épületrészek bezárásával fenyeget.

- Elég nehéz lenne ilyenfajta képzésekhez megfelelő oktatókat találni, még, ha igény lenne is rá. Lényeges kérdésekben (belső forráselosztás, decentralizáció-centralizáció stb.) nincs a szakmai tartalom tekintetében konszenzus, és az, hogy a vezetők döntő többsége amatőr, determinálja azt is, hogy az alig alkalmazható elméleteken és a nehezen magyarázható jogszabályokon kívül nem sok mindent lehet átadni. A vezetés ennél magasabb szintje az lenne, ha a vezetőknek reflektivitást és érzékenységet lehetne tanítani, nem konkrét eszközöket és modelleket – a „reflective practitioner” a kulcsszó e tekintetben. Ehhez azonban – első szinten – stabil, társadalomtudományi alapok, erős közgazdasági szemlélet kellene, kombinálva olyan motivációs rendszerrel, mely például érdekeltté teszi a vezetőket abban, hogy a bevételek felosztásakor a teljesítményeket, a költségeknél az okozottakat vegyék figyelembe, és tisztában legyenek ezek számítási alapjaival. Tudják, hogy mit és hogyan kell mérni, mely jelenségnek mi az oka, a visszacsatolások mire ösztönöznek, azokat hogyan kell úgy vezetni, hogy a kínált szolgáltatások minőségét javítsák stb. A kocsonyás viszonyok, a mindent átható urambátyám világ miatt az egyetemek környezete tele van homályos, véletlenül vagy szándékosan kétértelmű előírásokkal, rögtönzésekkel, egyedi kivételekkel, a „hivatalos utat” megkerülő személyes szálakkal. Ennek kihasználásához jobb segítség a gyakorlás (a fejlődés útja: tanszékvezető-helyettes, tanszékvezető, dékánhelyettes, dékán, rektorhelyettes, rektor) közben megszerzett tapasztalat, mint a formális képzés.
- A fenntartó nehézkesnek, körülményesnek, kis hatékonyságúnak ítéli meg olyan vezető alkalmazását, akinek karrierútja kevésbé függ (általa meghatározott) vezetői sikerességétől – nem véletlen, hogy csak a kancellároknak szerveztek fenntartói tanfolyamokat, a rektoroknak nem.

Összefoglalás

A tanulmányban azt vizsgáltam, hogy a kancellári rendszer bevezetésének okai és hatásai kapcsán milyen érvek és ellenérvek ütköztethetők. Legfontosabb megállapításaim:

1. A kancellári rendszer magyarországi modellje kialakításának egyik döntő oka volt, hogy a fenntartó-finanszírozó szerint a korábban alkalmazott vezetési-szervezési modell olyan alacsony színvonalú, hogy az a továbbiakban nem javítható, csak radikális átalakítással jobbítható.
2. A kancellári rendszer természetes velejárója a represszivitás, a szocialista vállalati jellemzők erősödése. Ilyen értelemben nyilvánvalóan nem a piaci szervezetekhez képest javulhatnak hatékonysági, eredményességi stb. mutatói, hanem a klasszikus, önkormányzati modellben működőkéhez képest. E javulásra ugyanakkor nincs garancia, az egyesületi jelleg amatőrizmusa, tagjainak járadékvadászata, felelőtlensége mint költségnövelő, eredményességcsökkentő tényező mellett a hivatali rendszer gyenge motivációs, továbbá költségés minőségbiztosítási rendszere és kontrollálatlansága (mely szintén, csak némileg más aktorok járadékvadászatahoz vezet) is lehet legalább olyan drága és rossz.
3. Amíg az állam nem alakítja ki azokat az oktatási-kutatási teljesítményeket mérő rendszereket – intézményi kontrollingrendszereket, paraméterezett költségvetési modelleket, teljesítménymenedzsment-rendszereket stb. – és nem rendel hozzájuk azokat következetesen alkalmazó menedzsmentet az ágazat minden szintjén, addig lényeges javulás a vezetési-szervezési ügyekben nem várható.

IRODALOM

- A döntés joga (2014) „A döntés joga természetesen a miniszterelnöké” – Palkovics László felsőoktatásért felelős államtitkár az egyetemek átalakításáról. <http://magyarnarancs.hu/belpol/a-dontes-joga-termeszetesen-a-miniszterelnok-91122> [Letöltve: 2019. 11. 26.]
- BÁRÁNY V. F. (2015) A felsőoktatás-igazgatás rendszerének átalakítása Magyarországon. *Kodifikáció és Közigazgatás*, Vol. 4. No 1. pp. 89–99.
- BERÁCS J., DERÉNYI A., KÁDÁR-CSOBOTH P., KOVÁTS G., POLÓNYI I. & TEMESI J. (2017) *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest.
- BERÁCS J., DERÉNYI A., KOVÁTS G., POLÓNYI I. & TEMESI J. (2015) *Magyar Felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- CSURILLA G. (2016): A kettős vezetés tapasztalatai az üzleti életben. In: KOVÁTS G. (ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 46–57.
- HEGEDŰS A. & POLÓNYI I. (2015) Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Köz-Gazdaság*, Vol. 10. No. 2. pp. 67–86.
- KECZER G. (2014) *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején: Felsőoktatás-kutatási tanulmányok*. Szeged, Hungary: Egyesület Közép-Európa Kutatására. ISBN 9789638972453
- KECZER G. (2016) Hatalmi viszonyok az egyetemeken – szervezettudományi megközelítésben. In: SZIRMAI É., TÓTH SZ. & ÚJVÁRI E. (eds) *A hatalom jelei, képei és terei: egyetemi tankönyv*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. pp. 35–48.
- KORNAI J. (1993) *A szocialista rendszer*. Budapest, Heti Világgazdaság Kiadói Rt.
- KOVÁTS G. (2016a) Zárzó: Észrevételek és javaslatok a kancellári és konzisztórium rendszeréről. In: KOVÁTS G. (ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 85–95.
- KOVÁTS G. (2016b) Előszó. In: KOVÁTS G. (ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 5–6.
- KOVÁTS GERGELY (2016c) Hogyan fogadták az egyetemi vezetők a kancellárokat és a kancellári rendszert? In: KOVÁTS G. (ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 23–45.
- KOVÁTS G. & TEMESI J. (2018, eds) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK Kötetek, 2. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. ISBN 978-963-503-672-1
- POLÓNYI I. (2017) Finanszírozási libikóka. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 603–624.
- POLÓNYI I. (2019) Anomáliák a felsőoktatás-finanszírozásban. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 6. pp. 88–95. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.6.88.
- RÓNAY Z. (2017) *Egyéni és testületi felelősség a felsőoktatási intézmények vezetésében*. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.

- RÓNAY Z. (2018) Az intézményvezetés átalakulása. In: KOVÁTS G. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008–2017*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 102–110.
- RÓNAY Z. & KOVÁTS G. (2018) Ágazatirányítás 2008 és 2017 között. In: KOVÁTS G. & TEMESI J. (eds) *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008–2017*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 60–68.
- VERES P. & GOLOVICS J. (2016) Új szereplők a magyar felsőoktatásban: Kancellári rendszer és konzisztórium. In: KOVÁTS G. (ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, pp. 7–22.
- 370/2011. (XII. 31.) Kormányrendelet a költségvetési szervek belső kontrollrendszeréről és belső ellenőrzéséről
- 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény felsőoktatásban való végrehajtásáról és a felsőoktatási intézményben való foglalkoztatás egyes kérdéseiről
- Nftv (2011) 2011. évi CCIV. törvény, a nemzeti felsőoktatásról

LENGYEL ÉS MAGYAR VEZETŐ TESTÜLETEK A FELSŐOKTATÁSBAN

RÓNAY ZOLTÁN^{a,*} – DOMINIK ANTONOWICZ^b – MARTA JAWORSKA^b

^aELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

^bDepartment of Higher Education and Research Studies,
Nicolaus Copernicus University in Toruń (Lengyelország)

A tanulmány két viszonylag új felsőoktatási reformot vizsgál Lengyelországban és Magyarországon. Mindkettő egyfajta board (felügyelő testület) bevezetésére irányult különböző elnevezéssel. Az összehasonlító tanulmány alapja a két ország közös (kommunista) múltja, földrajzi helyzete (kelet-közép-európai térség) és a Humboldt-i egyetemi modell öröksége. Az elemzés a reformok előzményeinek bemutatása után magát a két nemzeti reformot vizsgálja, megvilágítva a különbségeket és hasonlóságokat a lengyel egyetemi tanács és a magyar konzisztórium felépítése, hatásköre és felelőssége, valamint az egyetemi autonómiához való viszonya tekintetében. Ezzel is hozzá kíván járulni a boardizmusról jelenleg folyó szakmai diskurzushoz, értékelvén annak bevezetését e két (hasonló) nemzeti felsőoktatásban.

Kulcsszavak: boardizmus, testületek, egyetemi tanács, konzisztórium, autonómia, menedzsment

This study investigates relatively new reforms of HE in Poland and Hungary, which introduced university supervisory bodies (although under different local labels). The comparative studies between these two countries are particularly relevant due to the common (communist) past, geographical location (CEE) and Humboldtian universities. After presenting the antecedents in both countries, the analysis investigates these two national reforms shedding light on differences and similarities in respect to the structure of supervisory boards, their organizational power and responsibility, and the impact of university autonomy. By doing so, it wants to contribute to an ongoing discussion about boardism and examine how it was introduced into these two (similar) national contexts.

Keywords: boardism, boards, university councils, consistory, autonomy, management

* Levelező szerző: Rónay Zoltán, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, 1073 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: ronay.zoltan@ppk.elte.hu

A szakirodalom már jó ideje foglalkozik a külső szakértők, érdekérvényesítők megjelenésével, részvételével a felsőoktatási intézmények döntéshozatalában és ellenőrzésében. Amikor a vállalkozó egyetem fogalma az ezredforduló táján a közbeszédbe jött, a felsőoktatási intézmények vezetésében a professzionalizmus, vagy inkább annak hiánya is előtérbe került (Clark 1998). Később újabb és újabb írások születtek az akadémiai szféra vezetői készségeit elemezve – felvetve az akadémikus rektor és a menedzsment problematikáját (De Groof–Švec–Neave G. 1998; Barakonyi 2004a; Hrubos 2006; Fried 2006). Ebben a kontextusban az intézményvezetés külső résztvevője a professzionalizmust jelentette meg az egyetemek vezetésében. Ezzel egyidejűleg persze az is felmerült, hogy miként lehet biztosítani az egyensúlyt az akadémiai és a professzionális menedzsment között, miként viszonyul a hagyományos öngazgatáson alapuló autonóm működéshez a külső beavatkozás lehetősége (Thomas 2002; Vilalta 2003; Barakonyi 2004a; Polónyi 2009). Az intézményi autonómia ismét a gondolkodás homlokterébe került, elemezve annak számos eltérő interpretációját, az akadémiai szabadsághoz való viszonyát, az esetleges összekeveredésükből következő téves következtetéseket (Setényi 1994; Bergan 2002; Hrubos 2006).

Egyes szerzők a vezetés professzionalizmusának biztosítékaként kifejezetten a boardok szerepét hangsúlyozzák. Hegedűs és Polónyi (2015) arra hívják fel a figyelmet, hogy az európai felsőoktatásban nem is nagyon akad példa olyan megoldásra, amikor a külső professzionalizmust ne testület (ti. board) biztosítaná. Az elmúlt 15–20 évben azonban sok minden jelentősen megváltozott, a professzionalizmus mellett újabb tényezők is megjelentek, amelyek az intézményvezetés hatékonyságát fokozni képesek. Amikor Veiga és munkatársai érzékelték az intézmények és azok társadalmi-gazdasági környezete közötti távolság növekedését, azt is felismerték, hogy fontosabb, hogy az intézményvezetés az intézményi partnerek, így különösen a munkaerőpiac igényeire reflektáljon, semmint az egyébként is gyakran és nem ritkán szeszélyesen változó kormányzati akaratnak próbáljon megfelelni. Ebben a megközelítésben a külső szereplők részvétele kevésbé a professzionalizmus hiányának enyhítését, sokkal inkább a stakeholderek befolyásának biztosítását szolgálja. Veiga és munkatársai boardizmus¹ teóriájukban a testületek szerepét új perspektívából vizsgálták: ebben a felsőoktatási intézmények és a társadalmi-gazdasági környezet közötti interakciókat, a közös stratégiai gondolkodást és a folyamatos – külső – visszajelzés iránti igényt hangsúlyozzák. Ezért a board szorosan kötődik a külső stakeholderekhez (pl. megrendelők, munkaerőpiaci szereplők), és alkalmat ad arra, hogy az intézmény bevonja őket a stratégiai döntéshozatalba, amelyben ezáltal megjelenhetnek a társadalmi-gazdasági környezet igényei is (Veiga–Magalhães–Amaral 2015).

Ez utóbbi megjelenése egyaránt tetten érhető Lengyelországban és Magyarországon is, utóbbi esetében azonban a boardizmus gyakorlati megvalósulásáról egyáltalán nem beszélhetünk még. A konzisztórium a gyakorlatban ugyanis sokkal inkább a kormányzati érdekek megjelenítését szolgálja, nem a társadalmi-gazdasági környezet igényeire

¹ Az eredeti kifejezésnek – boardism – még nincs elfogadott magyar fordítása, és olyan kifejezést sem találtunk, amely pontosan visszaadná a jelentését, ezért ezt a (talán) kevésbé szerencsés nyelvi megoldást választottuk.

reflektál. Ezzel szemben a lengyel „*Rada Uczelni*”,² azaz az egyetemi tanács bevezetésekor kifejezetten ez a cél vezértelte a kormányzatot, felismerve, hogy a lengyel felsőoktatási intézmények elzárkózóak, mondhatni elszigeteltek a külső partnereiktől. Így e kötelezően létrehozandó testületekkel kínáltak a problémára megoldást, egyidejűleg az intézményi autonómia növelését is szolgálva, lévén hogy a külső partnerek bevonása a kormányzattól való távolságot növeli, a függetlenséget erősíti (vö. boardizmus).

Bár az alapok azonosak, és számtalan hasonlóságot is találhatunk a két nemzeti megoldás között, mind a bevezetés oka, mind pedig a várt eredmények lényegesen különböznek a konzisztórium és a lengyel egyetemi tanács esetében. A közös az, hogy mindkét fajta testület bevezetésére egy posztkommunista, posztszocialista államban került sor egy neokonzervatív (vagy azt is mondhatjuk illiberális / az új autokráciát képviselő) kormányzat által. Ugyanakkor a lengyel megoldás elkerülendő az autonómia megsértésének lehetőségét, teljesen az intézményekre bízta a tagok kiválasztását és – talán már túlzottan is – gyenge hatáskört enged a testületnek. A magyar modell viszont minimalizálja az intézményi beleszólást, a konzisztórium hatásköre pedig kifejezetten autonómiacsökkentő funkciót tölt be (*Rónay 2018, 2020*). Mindazonáltal mindkét országban – az akadémiai szférában legalábbis – az autonómia konzervatív értelmezését érhetjük tetten: a céloktól függetlenül ellenzik ezen testületek létét.

A boardok bevezetésének előzményei a magyar és lengyel felsőoktatásban

Míg a modern felsőoktatási rendszerekben már az ezredfordulót megelőzően felismerték az intézményvezetés átalakításának, a szerkezet és a tevékenység professzionalizálásának szükségességét, a kommunista rezsimiek összeomlása után a keleti blokk legtöbb országában egy jóval korábbi modellhez tértek vissza. A humboldti egyetem ideája ugyanis az autonómiát és önkormányzatiságot hangsúlyozza (*Dobbins–Knull 2009*). Márpedig ezek garantálják azt az akadémiai szabadságot, amelyben a kommunista állampárt által irányított, ellenőrzött intézményekben aligha lehetett szó. Ilyen körülmények között az akadémiai szféra ezekben az országokban magától értetődően próbálta minél jobban növelni az államtól való távolságot és függetlenséget. Egyes szerzők azonban hamar jelezték a humboldti modell eredeti formájának túlhaladott mivoltát, ráirányítva a figyelmet a modern felsőoktatásokban jelen lévő trendekre – elsősorban a professzionalizálódó egyetemi menedzsmentre (*Setényi 1994; Keczer 2007*). Ezen jelzéseket azonban elnyomta az újonnan megszerzett szabadsághoz való ragaszkodás. Mindeközben Magyarországon az ágazati és intézményi szinten is anyagi válsággal és lepusztult infrastruktúrával küzdő felsőoktatásban a tervgazdálkodás érájában szocializálódott intézményvezetők nem rendelkeztek a piacgazdasági körülmények közötti kormányzáshoz szükséges tapasztalattal és készségekkel sem. A kilencvenes években a magyar kormány – elkerülendő az egyes intézmények egymás utáni csődjét – a központi ellenőrzést fokozta, az állami beavatkozás mind újabb eszközeit bevezetve ahelyett, hogy az intézményvezetési szerkezet olyan átalakítására tett volna javaslatot, amely nyugati mintára kombinálja a

² A lengyel törvényben szereplő „*Rada Uczelni*” kifejezés szó szerinti fordítása: egyetemi tanács. Noha a magyar hagyományok szerint az egyetemi tanács a szenátus jogelődjeként működő testületet jelenti, a továbbiakban egyetemi tanács alatt lengyel kontextusban nem a legfőbb döntéshozó szervezet, hanem az újonnan bevezetett tanácsadó jellegű testületet (boardot) értjük.

professzionizmust az autonómia magas szintjével. Ebben az időszakban feltehetően ezért a szakirodalom még mindig a professzionizmus hiányát hangsúlyozta és nem a társadalmi-gazdasági környezettel való kapcsolat szükségességét (*Hrubos–Szentannai–Verosza 2003; Barakonyi 2004a; Polónyi 2006*).

Talán ezért is tűnik meglepőnek, hogy a magyar kormány épp 2000-ben terjesztett elő egy olyan törvénymódosító javaslatot, amelyet elfogadva az országgyűlés bevezette a társadalmi tanácsok intézményét a felsőoktatásban.³ Ennek a lényege az volt, hogy minden állami támogatásban részesülő intézmény köteles volt a társadalmi-gazdasági szféra képviselőiből és külső szakemberekből egy tanácsadó testületet létrehozni a társadalmi-gazdasági igények kielégítésére irányuló intézményi tevékenység figyelemmel kísérésére, értékelésére, a képzés és képzésfejlesztés, a fejlesztési tervek véleményezésére és az intézmény oktató és tudományos munkájával, fejlesztési tervével kapcsolatos javaslatok kidolgozására. A társadalmi tanács létrehozása általános – a fenntartó személyétől független – kötelezettség volt, azonban az állami támogatásban nem részesülő, valamint a kizárólag hitellel összefüggő képzést végző intézményekben a fenntartó egyetértésével volt lehetőség ettől eltérni. A törvénymódosítás részletes indokolása szerint mindez az egyetemek és főiskolák szakmai-intellektuális társadalmi támogatásának megerősítését szolgálta, mert összetételüknél fogva ezek a testületek voltak a leginkább alkalmasak arra, hogy az intézmények képzésfejlesztésében a társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci szempontokat érvényesítsék. Ezért biztosított számukra a törvény meghatározott oktatási és tudományos feladatokban véleményezési jogosultságot.⁴ A társadalmi tanácsok működéséről sajnos kevés publikus információ áll rendelkezésre, és kutatásukra sincsen adat, így sem visszajelzésről, sem a velük kapcsolatos tapasztalatokról nem tudunk beszámolni. Mindazonáltal a 2005-ös felsőoktatási törvény már nem rendelkezett ezen testületről.

A magyar kormányzat az uniós csatlakozással egyidejűleg tért vissza boardok bevezetésének témaköréhez (lásd a CSEFT⁵ vitaanyagok különböző variánsait). A később irányító testületként ismertté vált új jogintézmény szükségességét kizárólag a professzionizálódás iránti igénnyel magyarázták, a társadalmi-gazdasági környezettel való kapcsolat már fel sem merült. Az irányító testület mindenestre egy új modell volt, amelynek a fenntartói jogosítványai egy részét adta volna át a kormányzat. Ez a logika kétségtelenül a professzionizmust az autonómianöveléssel kombináló megoldásokra emlékeztet, azonban a tagok kiválasztásban a kormányzat jelenléte (tagok – igaz kisebbségének – delegálása) épp az ellenkezőjét láttatta. Az akadémiai szféra ugyanis az autonómia elleni durva támadásként értékelve a tervet mindent megmozgatott annak meg-
hiúsításáért.

A minden korábbinál erőteljesebb ellenállás sikeresnek bizonyult: a köztársasági elnök kezdeményezésére az Alkotmánybíróság megsemmisítette a törvény ezen rendelkez-

³ L. a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2000. évi XCVII. törvényt.

⁴ Lásd a Magyar Köztársaság Kormánya T/2524. számú törvényjavaslatát a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 14. o.

⁵ Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez (CSEFT) című program, amelyet 2002-ben indított el az Oktatási Minisztérium a bolognai rendszer bevezetésének, illetve egy új felsőoktatási törvény előkészítésének érdekében. A CSEFT már mint Magyar Universitas Program vált hivatalossá [lásd: 1068/2004. (VII. 9.) számú Korm. határozat].

zéseit (Barakonyi 2009; Szolár 2010). Ezzel elfogadta az akadémiai szféra többségének(?) véleményén alapuló államfői érvelést, miszerint – szemben a kormányzat autonómiát növelő beavatkozásként értékelő álláspontjával – ez egy, az intézmény szervezetén kívül álló és a napi működésre is külső (hovatovább kormányzati) befolyást gyakorló testület, ezért sérti az autonómiához való alkotmányos jogot.

Ezt követően az országgyűlés a gazdasági tanácsokat hozta létre, amelybe a tagok egy (kisebb) részét még mindig a kormány delegálhatta, hatásköre azonban sokkal gyengébb volt, mint ahogy a professzionalizmus biztosításában játszott lehetséges szerepe is. Bár első látásra az akadémiai szféra ellenállása sikeresnek tűnhet, de még a gazdasági tanácsok megítélése is ellentmondásos: az intézményvezetők többsége szintén az autonómia korlátozásaként értékelte, de legalábbis haszontalannak tartotta, s csak a kisebbség szerint váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (Polónyi 2006; Keczer 2008). A szakirodalom az irányító testületek megakadályozását sem tekinti sikertörténetnek, sokkal inkább a magyar egyetemi menedzsment struktúra modern felsőoktatási rendszerektől való távolodásaként értékeli (Szolár 2010; Keczer 2016). Eközben a társadalmi-gazdasági környezettel való kapcsolat kérdésköre a – legalábbis politikai – közbeszédből hosszabb időre ismét kikerült.

A szervezeti átalakítás, korszerűsítés Lengyelországban sem volt sikeresebb. Az 1990-es felsőoktatási törvényt annak ellenére is számos nyilvános kritika illette, hogy széles körű autonómiát biztosított az egyetemeknek minden lehetséges tárgykörben. Poptonkowski (1996) szerint ezek a kritikák elsősorban az egyetem hagyományos, mondhatni idealista módon kialakított autonómiája mint bármilyen külső befolyástól mentes zárt rendszer képzetéből eredtek. Persze a feltétel nélküli és teljes autonómiára vonatkozó követelések soha nem voltak teljesíthetők, hiszen a felsőoktatási intézmények Lengyelországban is közpénzekből működtek, amelyek felhasználása értelemszerűen maga után vonta a kormányzati ellenőrzés szükségességét. Mindazonáltal a lengyel felsőoktatásban továbbra is erősen tartja magát az a meggyőződés, miszerint az egyetemi működés kizárólag az akadémiai közösségre tartozik. Ezért minden olyan reformkezdeményezés teljes ellenállásba ütközött, amelynek célja az volt, hogy – lehetővé téve a külső érdekeltek bevonását – az egyetemek nyissanak a külvilág felé, mert a lengyel akadémiai közösség számos képviselője alpból utasít vissza minden olyan elképzelést, amely korlátozza az egyetemi autonómiát. Így amikor egy, a mai egyetemi tanácsnak megfelelő testület intézményének bevezetése 2007–2008 táján felmerült, e diskurzust az akadémiai szférának magyarhoz hasonló heves ellenállása gyorsan le is zárta (lásd részletesen: *Dziedziczak-Foltyń* 2018). Hasonlóan a magyarhoz, e testületeket a lengyel akadémiai közvélemény is feleslegesnek, az autonómiát fenyegetőnek és általában a lengyel egyetemi hagyományoktól idegennek tekintette, a kezdeményezést a politika beavatkozási kísérleteként és az intézményi autonómia csökkentéseként értékelte.

Magyarországon az egyetemi autonómiához való kormányzati viszonyulás 2010 után radikálisan megváltozott. Már a gazdasági tanácsok kormányzati delegáltjainak többnyire minisztériumi alkalmazottakkal való feltöltése előrevetítette a kormányzat intézményirányításhoz való viszonyát. Első lépésben az Alaptörvény negyedik módosításával lényegében minimálisra csökkent az autonómia, az állami intézmények esetében a közvetlen kormányzati irányítást garantálva a gazdálkodás területén. Második lépésben az intézményvezetésben megjelent a rektorral egyenrangú, de teljes egészében a kormányzathoz tartozó első számú vezető, a kancellár (Rónay 2019a, 2020). A harmadik hasonló

lépés előtt jelent meg a „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című koncepcionális dokumentum (a továbbiakban: *Koncepció*), amely először beszélt a konzisztóriumokról mint ami a külső érdekeltek (fenntartó, társadalom) képviselőtét biztosító és az akadémiai és gazdasági stratégiai döntéseket elválasztó megoldás. Ugyan a *Koncepció*ban felbukkan a társadalmi-gazdasági környezet képviselőinek hangsúlyos szerepe, azonban – összességében olvasva azt és a gyakorlatot is tekintve – a boardizmus megjelenése nem érdemi, inkább csak szlogen.

A lengyel egyetemi tanács és a magyar konzisztórium összehasonlító elemzése

A fentiekből láthatóan a kormányzat a két hasonló történelmi hagyománnyal rendelkező országban hasonló körülmények között kísérletezett különféle intézménykormányzási reformokkal, amelyek – az előbb említett hasonlóság okán – közel azonos fogadtatásra találtak. A legutóbbi kísérletek is ebbe a körbe esnek, azonban a részletek szintjén már számos jelentős eltérést találunk.

A bevezetés indokai

Mindjárt a reform, azaz az adott board bevezetésének indokai térnek el jelentősen. Habár az okok között mindkét esetben megjelenik a külső partnerek, a társadalmi-gazdasági környezet felé történő nyitás szükségessége, a hangsúlyok számottevően különböznek. Míg Lengyelországban ismét megjelenik a professzionális menedzsment iránti igény, erre vonatkozó utalást a magyar *Koncepció*ban nem találunk. Lengyelországban a reform lényegében két rendszerszintű változást célzott: meghatározni az ún. zászlóshajó intézmények körét, valamint az egyetemi kormányzás modernizálását. Ez utóbbi keretében – visszakanyarodva az ezredforduló diskurzusához – ismét felmerült, hogy az egyre összetettebb szervezetekké váló egyetemek professzionális pénzügyi és menedzsment irányítást igényelnek. 2018-ra ugyanis az egyetemek már elvesztették azt a sajátosságukat, amelyet *Weick (1976)* egységes identitás nélküli önálló célokkal, víziókkal rendelkező, függetlenül fejlődő szervezetek (pl. karok) egyfajta laza kapcsolódásaként (szövetség) írt le. Ezért felmerült az igény a rektorok és a végrehajtásért felelős menedzsment szerepének erősítése iránt. A reform végül az ún. 2.0 törvényben⁶ öltött testet, amelynek eredményeképpen az egyetemek nem veszítették el autonómiájukat, sőt még erősödtek is azáltal, hogy a belső szervezeteik korábbi szabadsága csökkent. Ezzel az egyetemek valódi önkormányzattal rendelkező szervezetté váltak. Ez azért is alakulhatott így, mert a lengyel kormány következetesen elkötelezett volt és maradt az intézményi autonómia előmozdítása és az egyetemek önigazgatásának nagyobb szabadsága iránt.

Magyarországon ezzel szemben a konzisztórium bevezetésének egyik indoka az autonómia újraértelmezése volt. A *Koncepció* szerint ugyanis a szenátus önkormányzati módon választott, és alapvetően az egyetemen belüli érdekeltségi köröket megjelenítő, az intézmény belső „erőviszonyait” leképező testületként nem biztosítja a nem az autonómia körébe eső funkciók irányíthatóságát, a fenntartó beavatkozási-irányítási szerepét a stratégiai-gazdasági kérdésekbe, amelyhez a kancellár egyetértési joga sem elég hatékony.

⁶ Lásd: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa 2.0), azaz a 2018. évi 20-as törvény a felsőoktatásról és a tudományról.

A másik indok a külső érdekeltségi kör megjelenítése volt. Ebben hasonlóság mutatkozik a lengyel reform indokolásával, ahol a másik elvárás az egyetemek vezetésének már említett „kinyitása” a külvilág felé. Számos tanulmány számolt be ugyanis arról, hogy a lengyel egyetemek elzárkóznak a külvilágtól, sőt elszigetelik magukat és csak gyengén kapcsolódnak a külső partnerekhez (*World Bank/EIB 2004; Fulton et al. 2007*). A modern egyetem azonban már egy szélesebb ökoszisztéma része és ez számos előnnyel jár (*PSF 2017*). Az egyetemi tanácsot egyfajta hídnak szánták a társadalmi-gazdasági környezet felé, megnyitva a lehetőséget arra, hogy a felülük érkező szempontok, észrevételek becsatornázódhassanak a döntéshozatalba. A külső kapcsolat a magyar *Konceptió*ban is megjelent, amely ezen – szemben a szakirodalommal (vö. boardizmus) – nem csupán a társadalom (vö. társadalmi-gazdasági környezet), hanem a fenntartó (azaz az állam) igényeit is értette. A lengyel megoldástól eltérően a *Konceptió* – egyebek mellett a „board of trustees” mintájára – egy, „a fenntartó által felkért, nagy tekintélyű, a saját területükön elismert, az intézményért felelősséget érző szakemberek” alkotta testület létrehozását (*Konceptió: 57*) javasolta.

A lengyel reformnak volt egy harmadik eleme is, mégpedig az elszámoltathatóság. Az Európai Bizottság egy jelentése (*PSF 2017*) szerint a lengyel egyetemek nem rendelkeznek azzal a professzionális és hatékony vezetési struktúrával, amely nélkül a modern komplex intézmények nem irányíthatók hatékonyan, és nem használhatják ki az autonómia adta előnyöket sem, ha a struktúra nem biztosítja a külső elszámoltathatóságot. A jelentés hangsúlyozta, hogy az autonómia esetében is fontos a fékek és egyensúlyok működtetése, amelyben mind a külső partnerek (társadalom, finanszírozók stb.), mind a belső érdekeltek (oktatók, támogató személyzet és hallgatók) részt vesznek, ezért valamennyi felsőoktatási intézményben külső stakeholderek részvételét javasolta. Ilyen elemet a konzisztórium kapcsán nem találunk. Sem a magyar Országgyűlés által végül 2015-ben (a lengyel egyetemi tanácsot bevezető törvénymódosítást három évvel megelőzően) elfogadott, a konzisztóriumokat megteremtő törvénymódosítás, sem a következő évben napvilágot látó végleges felsőoktatási stratégia (Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016 – a továbbiakban: *Stratégia 2016*) nem említi a felelősség kérdéskörét. Sőt, utóbbi már csak utal „a fenntartó, és a külső érdekeltségi kör (gazdaság, közösség stb.) érdekeinek megjelenítését, valamint szerepvállalását az intézmények működésében” biztosító konzisztóriumra (*Stratégia 2016: 29*), amely a fenntartó által – az adott intézmény társadalmi-gazdasági környezetének releváns szereplőiből – létrehozva egyetértési jogot gyakorol az önkormányzati módon választott szenátusnak az intézmény hosszú távú, stratégiai döntései kapcsán. Szemben tehát a Lengyelországban megfogalmazott elszámoltathatósági követelménnyel, a hazai konstrukció a felelősség kérdéskörét nem rendezi (*Rónay 2019a*), sőt lényegében kifejezetten a felelősséget elimináló rendszert hoz létre az egyetértési jog révén, ugyanis az egyszemélyi döntéshozó számára a támogató, de különösen a nem támogatott döntések esetében a testületi döntés felmentést adó hivatkozási alap, miközben a testület sem kollektíven, tagjai pedig a tisztázatlan jogállásból és külön szabályozás hiányából adódóan nem tartoznak felelősséggel döntésükért (*Rónay 2020*).

Látható tehát, hogy a két reformnak már az indokai is alapvetően mások, s azok mögött a kormányzati szándékok is jelentősen eltérőek voltak, nem meglepő ezek után, hogy a két board is jelentősen eltér egymástól. Az 1. táblázat mutatja be a legfőbb jellemzők összehasonlítását, amelyet a következő alfejezetekben részletesebben is elemzünk.

1. táblázat: A legfőbb jellemzők összehasonlítása

Indikátor	Lengyel egyetemi tanács	Konzisztórium
Autonómiához való viszony	Nem sérti, nem korlátozza Belső szervezet Belső választás	Autonómia az Alaptörvényben már eleve korlátozott (lényegében sem a szervezetre, sem a gazdálkodásra nem vonatkozik – de a kutatás és a tanítás tartalma, módszerei, a tudományos igazság kérdései tekintetében fennáll) – ez utóbbiakat is sérti az egyetértési jog az IFT & K+F+I stratégia elfogadásával közvetlenül – költségvetési kérdésekben közvetve (vö. nincs akadémiai, tudományos szabadság, ha pénzügyileg korlátozható)
Hatáskör	az egyetem stratégiai tervének véleményezése	az intézmény stratégiai döntéseinek megalapozása egyetértési jog az intézményfejlesztési terv, annak részeként a kutatási-fejlesztési innovációs stratégia elfogadásánál
	az alapszabály tervezetének véleményezése	<i>nincs ilyen hatáskör</i>
	egyik esetben sem kötelező figyelembe venni	
	az egyetem gazdálkodásának felügyelete	a gazdálkodási tevékenység ellenőrzése
	– vélemény a költségvetési tervezetekről – a költségvetés végrehajtásáról szóló jelentés jóváhagyása – az ellenőrzési jelentés jóváhagyása	– egyetértési jog a szenátusi döntésekhez: • költségvetés • éves beszámoló • vagyongazdálkodási terv • gazdálkodó szervezet alapítása, gazdálkodó szervezetben részesedés szerzése
	<i>nincs ilyen hatáskör</i>	a gazdálkodási tevékenység szakmai támogatása
	az egyetemi vezetés ellenőrzése	<i>nincs ilyen hatáskör</i>
	rektorjelöltek jelölése, egyetemi szenátus véleményezése mellett*	<i>nincs ilyen hatáskör</i>
	az egyetemi szabályzatokban meghatározott egyéb feladatok	<i>nincs ilyen hatáskör</i>
Összetétel, megalakítás	7 vagy 9 tagú (intézmény méretétől függően) 7/3 vagy 9/4 tag kötelezően külső a fennmaradó 3/4 tag lehet belső is**	5 tagú (egységesen) rektor és kancellár hivatalból 3 tagot a miniszter delegál
	HÖK elnök hivatalból tag	HÖK elnök nem tag
	választás, visszahívás szenátusi hatáskör – a törvény kifejezetten rögzíti, hogy sem a kormánynak, sem a miniszternek nincs hatásköre ebben	javaslattételi joga van: – a felsőoktatási intézmény gazdasági-társadalmi környezete meghatározó szervezeteinek – az intézménynek – az intézményi HÖK-nek visszahívás is fenntartói hatáskör

1. táblázat: (folyt.)

Indikátor	Lengyel egyetemi tanács	Konzisztórium
	tagok nem lehetnek közszolgálatban foglalkoztatottak – politikai befolyás elkerülendő	részletes összeférhetetlenségi szabályok (közszolgálat, párt, önkormányzat, más intézmény vezetője, konzisztóriumának vagy szenátusának tagja, saját alkalmazott, hallgató)
	<i>nincs ilyen rendelkezés</i>	díjazás nincs

* A rektor személyéről egy, az oktatók és hallgatók által választott elektori testület dönt, rektorjelöltet az egyetemi tanács mellett más is állíthat.

** Kevés egyetem, pl. a varsói döntött külső tagok mellett.

A két board hatásköre

A lengyel és a magyar állami felsőoktatási intézmények⁷ vezetési struktúrája csak részben mutat hasonlóságot. Előbbiek esetében a 2018-as reformot követően három szereplő osztozik az egyetemvezetési hatáskörökön: a rektor, a szenátus és az egyetemi tanács. Magyarországon az egyszemélyi vezető hatásköre eleve két első számú vezető, a rektor és a kancellár között oszlik meg és mellettük találjuk a szenátust és a konzisztóriumot.⁸ A lengyel felsőoktatás történetében az egyetemi tanács az első olyan egyetemvezetői testület, amelyben külső tagok is részt vesznek – Magyarországon ennek már lassan két évtizedes hagyománya van (vö. társadalmi tanács, irányító testület kísérlete, gazdasági tanács, konzisztórium). A két testület hatásköre között lényeges a különbség, mondhatni a hatásköri egyenes két végén helyezkednek el: a lengyel modell a véleményezést helyezi előtérbe, míg a magyar megoldásban az egyetértési jog révén a döntéshozatalban való közreműködés is meghatározó. Emellett az előbbi sokkal tisztább profilú testület, a konzisztórium esetében számos testületi hatáskörtípus keveredik.

A lengyel egyetemi tanács véleményezi az egyetemi stratégia és az alapszabály tervezését, valamint felügyeli az egyetem gazdasági tevékenységét, a vezetést, ennek keretében véleményt nyilvánít a költségvetési tervezetekről, jóváhagyja a költségvetés végrehajtásáról szóló beszámolót, illetve az ellenőrzési jelentést. A klasszikus véleményező és ellenőrző funkciók mellett egyetlen sajátos jogköre, hogy – a szenátus véleményezése mellett – ő is javasolhat rektorjelöltet. (A rektor személyéről az oktatók és hallgatók által választott elektori testület dönt.) Az egyetemi szabályzatok további hatásköröket is megállapíthatnak számára.

A konzisztórium ehhez képest sokkal többféle jogosítvánnyal bír, amelyek között a társadalmi-gazdasági környezet becsatornázása már alig érhető tetten, a kormányzati érdekek érvényesítése annál inkább. Ezek típusa alapján keveredik, hogy konzultatív, ellenőrző vagy döntéshozó testületről van-e szó. Előbbi az intézmény stratégiai döntéseinek megalapozására, valamint a gazdálkodási tevékenység szakmai támogatására irányuló feladata, de hatáskörébe tartozik a gazdálkodási tevékenység ellenőrzése is. Ebben még

⁷ A magyar felsőoktatási intézmények esetében kizárólag az állami egyetemeket vizsgáltuk, mivel a nem állami intézményeknek 2019-re olyan nagy lett a szervezetalakítási szabadságuk, amely jelen terjedelmi korlátok között általános következtetések levonását nem teszi lehetővé. (Részletesebben lásd: Rónay 2020.)

⁸ Lásd a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényt és az azt módosító törvényeket: a kancellár jogintézményét bevezető 2014. évi XXXVI. törvényt, illetve a konzisztóriumot bevezető 2015. évi CXXXI. törvényt.

hasonlít a lengyelhez, de a szenátusnak az intézményfejlesztési terv, annak részeként a kutatási-fejlesztési innovációs stratégia, a költségvetés és az éves beszámoló, valamint a vagyongazdálkodási terv elfogadása során, továbbá gazdálkodó szervezet alapítása, gazdálkodó szervezetben részesedés szerzése tárgyában meghozott határozatai érvényességéhez kötelező egyetértési joga révén döntéshozó funkciót is betölt (Rónay 2020).

A board összetétele, megalakítása

A lengyel törvény az egyetemek méretétől függően hét- vagy kilenc tagú testület létrehozását írja elő. Bármely esetben a tagok felének külső tagnak kell lennie. A másik három vagy négy tag az intézményi szenátus döntésétől függően külső vagy belső személy. A konzisztórium esetében öttagú testületről van szó, amelynek három tagja csak külső személy lehet. A belső tag hivatalból a rektor és a kancellár. Persze a kancellár is csak annyiban számít belsőnek, hogy az intézmény munkajogi állományába tartozik, de a miniszterelnök kinevezési, illetve a miniszter utasításra is kiterjedő munkáltatói joga, valamint az egyetemek minimális közreműködése (a pályázati eljárásban a bizottságban a rektor részt vesz) a kiválasztás, megbízás során sokkal inkább külső szereplőként definiálja. És még az egyetlen belső tagnak számító rektor felett is fennáll a miniszter munkáltatói joga, tehát az utasítás munkajogi lehetősége. Míg a lengyel egyetemi tanács tagjai esetében az egyetlen megkötés a hallgatói önkormányzat elnökének hivatalbóli részvétele (tehát ő a hetedik vagy kilencedik tag), a konzisztórium működésében a hallgatói önkormányzat nem vesz részt.

A másik lényeges különbség a tagság keletkezése. A lengyel egyetemi tanács minden választott tagjáról a szenátus dönt. Ugyancsak a szenátus hatásköre a visszahívás is. Ezzel szemben a három konzisztórium tag személyébe sem a szenátusnak, sem a hallgatói önkormányzatnak nincs érdemi beleszólása. Ugyan tehetnek javaslatot, de annak figyelembevétele kizárólag a miniszteren múlik. A javaslatételre jogosultak között még a felsőoktatási intézmény gazdasági-társadalmi környezetének meghatározó szerveit is megtaláljuk, de hogy ez pontosan mely szerveket jelenti, arra vonatkozóan már nincs információ, és azt sem írja elő semmi, hogy ehhez a szférához tartozó személyt kell-e javasolniuk és e javaslatot figyelembe kell-e venni. A kiválasztási folyamat nem publikus, ugyan a végrehajtási rendelet előírja, hogy a javasolt és delegált tagok névsora, szakmai önéletrajza a minisztérium honlapján biztosítva nyilvános legyen, azonban ott ilyen adatra mutató link nem lelhető fel. A felsőoktatási intézmények zöménél sem találunk erre vonatkozó információt, több esetben az oldal jelszóval védett, amely egyébként összhangban áll a transzparenciát korlátozó azon jogszabályi rendelkezéssel, miszerint csak a konzisztórium által hozott határozatokot kell és azt is csak a felsőoktatási intézmény szabályzatának megfelelő módon nyilvánosságra hozni.

Tehát miközben a lengyel szabályozás kifejezetten rögzíti, hogy sem a kormány, sem a minisztérium nem rendelkezik felhatalmazással a tagok kinevezésére, illetve visszahívására, a magyar rendelkezések kifejezetten és alapvetően miniszteri hatáskörként határozzák meg azokat, amely összhangban áll a *Koncepció és a Stratégia (2016)* ama gondolatával, miszerint a konzisztórium a fenntartó állam (a kormány) érdekeit érvényesítő testület. Ez következik a konzisztórium tagok jogállásából is: a kancellár és – egyértelmű szabály híján (mert se nem kormányzati tisztségviselők, se nem megbízási jogviszony keretében foglalkoztatottak) – a delegáltak esetében (igaz csak a delegálási

jog tartalmából) sokkal inkább erre következtethetünk és nem a javaslattevők felé fennálló bármilyen kötelezettségre. A belső, ti. akadémiai érdekeket legfeljebb a rektor tudja megjeleníteni.

Abban mindkét nemzeti szabályozás hasonló, hogy szigorú összeférhetlenségi szabályokat fogalmaz meg. Egyik szerint sem lehet tag olyan személy, aki a tág értelemben vett közigazgatásban (központi és helyi államizgatás, önkormányzati igazgatás) dolgozik. A lengyel szabályozás a közvetett politikai beavatkozás elkerülését fogalmazza meg kívánalomként, a magyar összeférhetlenség nyilvánítja a párttiszséget és a képviselőiséget is. Sőt a magyar még tágabb kört húz meg: további kizáró ok az intézménnyel fennálló vezetői, foglalkoztatotti vagy hallgatói jogviszony, illetve más intézmény vezetői, konzisztórium, szenátusi tagsággal járó tisztség is.

Fogadtatás és értékelés

Az egyetemi tanácsok bevezetését még a reform okait megértők között is csak kritika fogadta, akik azt hangsúlyozták, hogy annak a lengyel felsőoktatásban nincs hagyománya. Ez pedig a minták, jó gyakorlatok hiányát is jelentette, ami azért keltett aggodalmat, mert a lengyel esetre is releváns, szervezetekkel kapcsolatos tanulmányok (*DiMaggi-Powell 1983*) szerint modellek hiányában az új modell bevezetése előtt álló szervezetek hajlamosak tradicionális, kulturális beágyazottsággal rendelkező szervezeti mintákat követni. Azaz félő volt, hogy nem lévén más, a lengyel állami vállalatok rendkívül átpolitizálódott és pártérdekek szolgálatában álló felügyelő bizottságai lesznek a minták. A sikeres külföldi mintákat (Ausztria, Finnország, Németország, Hollandia) azoknak a környezetüktől erősen hermetikusan elzárt lengyel felsőoktatástól jelentősen eltérő környezete miatt vetették el. Amint láhattuk, a magyar fogadtatás hasonló volt az irányító testületek, a gazdasági tanácsok, illetve a konzisztórium esetében is, noha a konzisztórium bevezetése – szemben Lengyelországgal – nem volt előzmény nélküli.

De Boer elemzése (2018) szerint az egyetemi vezetés megválasztásában való részvétel a felsőoktatásban az autonómia (és a hatalom) egyik legfontosabb szimbolikus eleme. Nem véletlen, hogy a legerősebb ellenállás mindkét országban a különféle testületek rektorválasztó hatásköre miatt volt: Lengyelországban 145 professzor írta alá az ezzel összefüggő követelést, és az akkor még ereje teljében lévő és alkotmányosan is támogatott magyar professzori kar reakciója ugyanez volt az irányító testület e jogköre, illetve erőtelenebbül a konzisztórium e hatásköre kapcsán. A konzervatív akadémiai szféra ugyanis az egyetemek piaci környezetbe kényszerítését (a magánszektorból származó laikus tagok révén) autonómiájukat a szabadpiac logikájának alárendelő neoliberális trendként értékeli.

Az akadémiai szféra lobbijének és befolyásának jelentős eltérést mutatja, hogy a lengyel kormány eredeti koncepciója helyett végül egy hatalma legnagyobb részétől a hosszú és viharos jogalkotási folyamat során fokozatosan megfosztott, a hatalom valódi forrása helyett inkább szimbolikus változást jelentő testület valósult meg. Azaz a történelmi okok és az akadémiai közösség erős ellenállása képesek voltak megghiúsítani a külső tagok többségből álló, az egyetemek pénzügyeinek felügyeletében széles hatáskört, a rektorok megválasztásában vagy kinevezésében erős (ha nem is döntő) szerepet betöltő testület bevezetését. A konzervatív lengyel egyetemi szféra elérte, hogy az érdemi reform kudarcba fulladt.

Az ellenállás a konzisztóriummal szemben sem maradt el, azonban a lengyelhez képest jóval gyengébb volt, és sikertelensége különösen a 2005-ös kísérlet kisiklásának tükrében feltűnő. Mindez azonban érthető, ha a reform előzményeit is figyelembe vesszük. A kormányzat folyamatos autonómiaszugorító intézkedéseivel szembeni állandó tiltakozás lényegében kifárasztotta az akadémiai szférát. Ráadásul – szemben Lengyelországgal – az autonómia már nem számít érinthetetlennek, az Alaptörvény nemcsak nem garantálja azt, de korlátozásának lehetőségét a kormány számára biztosítja. Mindazonáltal a szakirodalomban nem maradt el a konzisztórium kritikája. Volt, aki az intézményen belüli bizalom felszámolásaként értékelte (Fábrí 2018), mások szerint a kialakított menedzsmentstruktúra egyáltalán nem korszerű és kizárólag az autonómia csökkentését szolgálja (Hegeđús–Polónyi 2015), egyre inkább a technostruktúrát erősítő gépi bürokráciát valósít meg (Keczer 2016). Felmerült, hogy a *Koncepció*ban korábban megígért társadalmi-gazdasági szféra képviselőjének törvényi garanciája és gyakorlati megvalósulása hiányzik (Veres–Golovics 2016), sőt ehelyett valójában az autonómia felszámolása és a tradicionális akadémiai tevékenységek visszaszorítása felé tesz jelentős lépést (Craciun–Mihut 2017). Ezek a kritikák is jobbára a jogszabály elemzésére szorítkoznak, ugyanis szemben a lengyel egyetemi tanácsokkal, amelyek a lengyel törvényi követelményeknek eleget téve teljes mértékben transzparensen működnek ideértve a tagokra vonatkozó, egészen a juttatásokra kiterjedő adatok nyilvánosságát, a konzisztóriumok működését szinte teljes homály fedi (lásd részletesen: Rónay 2019a, 2019b).

A jelenlegi lengyel és a 2010 előtti magyar történetben közös vonás, hogy noha úgy tűnik, a kormány elkötelezett (volt) az egyetemvezetés professzionalizációja és – főleg Lengyelországban – a stakeholderok bevonása mellett, az akadémiai szféra vagy nem (volt) hajlandó elfogadni új irányítási szabályokat vagy egyszerűen nem akarta megosztani az egyetemek feletti hatalmát. Különösen igaz volt ez a rektorok esetében, akik kifejezetten hatáskörük korlátozásának eszközeként értelmezték a reformot – legyen szó akár a lengyel egyetemi tanács, akár a magyar irányító testület vagy a gazdasági tanács bevezetéséről. A lengyel egyetemi világ rejtett bizalmatlansággal viseltetik az akadémiai közösség belső ügyének tekintett egyetemi kormányzásban való bármiféle külső részvétellel szemben, így egy boardszerű testületre is az egyetemi működésbe mélyen beágyazódott akadémiai identitásba való radikális beavatkozás szimbólumaként tekint; aminek ugyan előnye, hogy ezáltal a tudományos közösség erőteljes autonómiát élvez, ám úgy tűnik, hogy elsődlegesen ennek köszönhető a reformokkal szembeni állhatatos ellenállás is (Kwiek 2015; Antonowicz 2015; Dobbins 2015). Más kérdés, hogy az izoláció előbb-utóbb a külső forrásbővítés kárára mehet majd. Ennek ellenére félve, hogy a lengyel politikai tabu egyikét ledöntve megsérti az egyetemi autonómiát, a kormány visszakozott, nem akarta reformját az akadémiai közösség akarásával szemben kikényszeríteni. Magyarországon a helyzet hasonló lehetett volna, nem véletlen, hogy az alkotmányozó többség igen hamar az alapjogi garanciák felszámolásával kezdte meg a menedzsmentstruktúra reformját (Rónay 2018, 2020) megteremtve annak lehetőségét, hogy rákényszerítthesse akarátát az egyetemekre.

Konklúziók

A lengyel egyetemi tanács és a magyarországi konzisztórium létrehozásának módját és szabályait összehasonlítva láthatjuk, hogy a közös kulturális és politikai örökség

ugyanazt a reakciót váltotta ki az akadémiai szférában. A demokratikus fordulatig mindkét ország több nagyhatalom elnyomásától szenvedett, így egyetemi oktatóiknak soha nem volt esélyük valódi akadémiai szabadság és autonómia megtapasztalására. A kommunista korszak előtt a szabadság és az autonómia csak látszólagos volt. Bár az egyetemi modellek sok elemükben hasonlítottak a klasszikus Humboldt-modellhez, az állami befolyás folyamatosan erős volt. A második világháború után a kommunista párt erősen kontrollálta a felsőoktatási intézményeket és az akadémiai tevékenységet. Egyetemi oktatók generációi nőttek fel, nap mint nap tapasztalva a szabadság és az autonómia hiányát, és szerencsésebb esetben személyes látogatás során a nyugati egyetemek sokkal jobb feltételeit. Nem meglepő, hogy a demokratikus fordulat után a szféra ragaszkodott a szabadsághoz és az autonómiához, és megpróbálta azokat a lehető legjobban megőrizni. Ezért az akadémiai szféra intenzív ellenállásához vezettek még a legésszerűbb kezdeményezések is, ha azok képesek voltak megváltoztatni ezeket a körülményeket (*Dobbins 2015*). Ezért fordulhatott elő, hogy az akadémiai szférából csak kevesen ismerték fel a változások szükségességét, és támogatták a felsőoktatási intézmények vezetési struktúrájának korszerűsítését.

Végso soron leszögezhetjük, hogy a két testület bevezetése ugyanazt a reakciót eredményezte, miközben létrehozataluk oka és az intézményi autonómiához fűződő kapcsolatuk és feladataik is nagyon különbözőek. Lengyelországban a kormány felismerte egyrészt, hogy az egyetemi szervezetek nagyon lazán kapcsolódtak egymáshoz (*Weick 1976*), vezetési készségekkel és erőforrásokkal nem rendelkező szervezeti egységek kvázi szövetségeként működtek. Ebből arra a következtetésre jutott, hogy a szerteágazó szabályozás éppen, hogy lehetőségeiket korlátozó tényezőként funkcionál. Ezt a kormány a felsőoktatási intézmények számára biztosított nagyobb szervezeti autonómiával kívánta orvosolni, mivel a nagyobb autonómia az elszámoltathatóságot (felelősséget) is növeli (*Bleikle 1998; Amaral–Meek–Larsen 2003; Maassen–Olsen 2007; Kretek–Dragšić–Kehm 2013*). Az elszámoltathatóságot tágan, az egyetemek társadalmi elszámoltathatóságára kiterjesztve értelmezve a megoldás az egyetemi tanács létesítésében adódott, mivel a társadalmi-gazdasági környezettel való szoros kapcsolat, az érdekelt felek részvétele biztosíthatja ezt.

Eközben Magyarországon – bár a társadalmi-gazdasági kapcsolat szintén említésre került – a konzisztórium bevezetésének fő oka az autonómia korlátozása volt. A szakpolitikai dokumentumok világosan rögzítik, hogy az intézményi autonómia nem foglalja magában a nem akadémiai kérdéseket, ezért a kormánynak mint fenntartónak jogában áll közvetlenül ellenőrizni és befolyásolni azt akár a napi működés szintjén is.

A különböző megközelítések megjelennek a testületek választási folyamatában is. Míg Lengyelországban a szenátus hatásköre a tagok kiválasztása, és az egyetlen korlátozás a külső tagok minimális száma, amely nem éri el az összes tag számának felét sem, Magyarországon a tagok többségét a kormány választja ki és delegálja, sőt egy további tag (a kancellár) közvetlenül a kormányhoz tartozik (a kinevezési és a munkáltatói jog alapján). Mint láttuk, a lengyel törvény biztosítja a szenátus hatalmát az egyetemi tanács felett, ezáltal közelebb hozva a társadalmi-gazdasági környezetet és növelve az autonómiát, ami összhangban áll a kormány egyértelmű szándékával. Szemben Magyarországgal, ahol az autonómia apránként felszámolásra kerül. A számos eltérés ellenére az akadémiai szféra reakciója azonos: egyaránt rendkívül szkeptikus és erősen gyanakvó.

IRODALOM

- AMARAL, A., MEEK, V. L. & LARSEN, I. M. (2003) *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht, Springer (Netherlands).
- ANTONOWICZ, D. (2015) *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian* [Between the Power of Global Processes and Local Tradition. Polish Higher Education in the Era of Changes]. Torun, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- BARAKONYI K. (2004a) Egyetemek irányítása: a középkori egyetemről a Bologna-folyamatig. *Magyar Tudomány*, Vol. 110. No. 4. pp. 513–526.
- BARAKONYI K. (2004b) Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, Vol. 51. No. 6. pp. 584–599.
- BARAKONYI K. (2009) Megtorpant intézményirányítási reform. *Új pedagógiai Szemle*, Vol. 59. No. 12. pp. 3–42.
- BERGAN, S. (2002) Institutional Autonomy between Myth and Responsibility. In: A. BARBLAN (ed.) *Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century. Observatory Magna Charta Universitatum*. Bologna, Bononia University Press. pp. 49–66.
- BLEIKLIE, I. (1998) Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *European Journal of Education*, Vol. 33. No. 3. pp. 299–316.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. Oxford, Pergamon.
- CRACIUN, D. & MIHUT, G. (2017): Requiem for a Dream: Academic Freedom under Threat in Democracies. *International Higher Education*, Vol. 2017. No. 90. pp. 15–16.
- DE BOER, H. F. (2018) *The Governance of Higher Education Systems and Institutions in Europe*. Paper Presented at International Workshop “A Comparative Study of University Governance, Institutional Leaders and Leadership in East Asia and the Pacific” Hiroshima, Japan.
- DE GROOF, J., ŠVEC, J. & NEAVE, G. (1998) *Democracy and Governance in Higher Education*. London, The Hague; Boston, Kluwer Law International.
- DI MAGGIO, P. J. & POWELL, W. W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, Vol. 48. No. 2. pp. 147. <https://doi.org/10.2307/2095101>.
- DOBBINS, M. (2015) Exploring the Governance of Polish Public Higher Education: Balancing Restored Historical Legacies with Europeanization and Market Pressures. *European Journal of Higher Education*, Vol. 5. No. 1. pp. 18–33. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.969289>.
- DOBBINS, M. & KNILL, C. (2009) Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? *Governance*, Vol. 22. No. 3. pp. 397–430.
- DZIEDZICZAK-FOLTYN, A. (2018) Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 r. w świetle nauki o polityce publicznej [Reforms in Polish Higher Education after 1990 in the Light of Public Policy Science]. *Studia z Polityki Publicznej*, Vol. 18. No. 2. pp. 9–23.
- FÁBRI Gy. (2018) Bizalom a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 27. No. 4. pp. 640–656.
- FRIED, J. (2006) Higher Education Governance in Europe: Autonomy, Ownership, and Accountability – A Review of the Literature. In: J. KOHLER & J. HUBER (eds): *Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. pp. 79–133.

- FULTON, O., SANTIAGO, P., EDQUIST, C., EL-KHAWAS, E. & HACKL, E. (2007) *Thematic Review of Higher Education in Poland*. OECD, Paris.
- HEGEDŰS A. & POLÓNYI I. (2015) Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Köz-Gazdaság*, Vol. 10. No. 2. pp. 67–86. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2035/1/KG_2015n2p67.pdf [Letöltve: 2020. 01. 03.]
- HRUBOS I. (2006) A 21. század egyeteme. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 665–683.
- HRUBOS I., SZENTANNAI Á. & VEROSZTA Zs. (2003) *A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- KECZER G. (2007) A magyar egyetem-irányítás reformkísérlete 2002–2006. *Jelenkori gazdasági és társadalmi folyamatok*, Vol. 2. No. 1. pp. 27–37. (Szeged, SZTE MK.)
- KECZER G. (2008) A gazdasági tanácsokkal kapcsolatos működési tapasztalatok az egyetemeken. *Jelenkori gazdasági és társadalmi folyamatok*, Vol. 3. No. 1. pp. 69–72. (Szeged, SZTE MK.)
- KECZER G. (2016) Hatalmi viszonyok az egyetemeken – szervezettudományi megközelítésben. In: SZIRMAI É., TÓTH Sz. & ÚJVÁRI E. (eds) *A hatalom jelei, képei és terei: egyetemi tankönyv*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. pp. 35–48.
- Konceptió: Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonala. <https://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20konceptio%C3%B3.pdf> [Letöltve: 2019. 12. 30.]
- KRETEK, P. M., DRAGŠIĆ, Ž. & KEHM, B. M. (2013) Transformation of University Governance: On the Role of University Board Members. *Higher Education*, Vol. 65. No. 1. pp. 39–58. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x> [Letöltve: 2020. 01. 23.]
- KWIEK, M. (2015) The Unfading Power of Collegiality? University Governance in Poland in a European Comparative and Quantitative Perspective. *International Journal of Educational Development*, Vol. 43. pp. 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.002>.
- MAASSEN, P. & OLSEN, J. P. (2007, eds) *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht, Springer.
- POLÓNYI I. (2006) Az egyetemvezetés lassú változása. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 756–773.
- POLÓNYI I. (2009) A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 59. No. 8–9. pp. 3–26.
- POPLONKOWSKI, T. (1996) Autonomia uczelni, instytucjonalne ograniczenia autonomii, kierunki zmian [University Autonomy, Institutional Limits of Autonomy, Directions of Changes]. In: M. DĄBROWA-SZEFLER & M. PASTWA (eds) *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym Polska–Holandia* [Financing and Managing Higher Education in Poland and the Netherlands]. Warszawa, UW. CBPNiSW. pp. 123–133.
- PSF (2017) Peer Review Poland's Higher Education and Science System. https://rio.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/report/PSF-Peer_review_Poland__FINAL%20REPORT.pdf [Letöltve: 2020. 01. 06.]
- RÓNAY Z. (2018) Centralizations and Autonomies: The Delimitation of Education by the Hungarian Government. In: N. POPOV, CH. WOLHUTER, J. M. SMITH, G. HILTON, J. OGUNLEYE, E. ACHINERWU-NWORGU & E. NIEMCZYK (eds) *Education in Modern Society BCES Conference Books, Volume 16*. Sofia, Bulgarian Comparative Education Society (BCES). pp. 177–182.

- RÓNAY Z. (2019a) Consistory – the Obscure Subject of State Control. In: KOVÁTS G. & RÓNAY Z. (eds): *In Search of Excellence in Higher Education*. Budapest, Corvinus University of Budapest Digital Press. pp. 71–87.
- RÓNAY Z. (2019b) A konzisztórium helye, szerepe, működésének célja az állami felsőoktatási intézmények irányításában és vezetésében – kérdések és válaszkísérletek. In: JUHÁSZ E. & ENDRÓDY O. (eds) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Budapest, Debrecen, Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA). pp. 752–765.
- RÓNAY Z. (2020) *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben*. Budapest, LHarmattan.
- SETÉNYI J. (1994) Felsőoktatás-politika. *Educatio*, Vol. 3. No. 1. pp. 36–49.
- Stratégia (2016) Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016. https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF [Letöltve: 2019. 12. 30.]
- SZOLÁR É. (2010) A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, Vol. 110. No. 3. pp. 239–263.
- THOMAS, E. (2002) *The Role of University in Modern Society*. The Bristol Society meeting, 25. Sept. 2002. (Cited by Barakonyi 2004b.)
- VEIGA, A., MAGALHÃES, A. & AMARAL, A. (2015) From Collegial Governance to Boardism: Reconfiguring Governance in Higher Education. In: J. HUISMAN, H. DE BOER, D. D. DILL & M. SOUTO-OTERO (eds) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London, Palgrave Macmillan. pp. 398–416.
- VERES P. & GOLOVICS J. (2016) Új szereplők a magyar felsőoktatásban: Kancellári rendszer és konzisztórium. In: KOVÁTS G. (ed.): *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 7–22.
- VILALTA, J. (2003) *Higher Education Governance Trends – A Comparative Analysis of Five European Countries*. EAIR Annual Forum. Limerick. (Cited by Barakonyi 2004b.)
- WEICK, K. E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21. No. 1. pp. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- World Bank/EIB (2004) *Tertiary Education in Poland/Szkolnictwo wyższe w Polsce*. World Bank, Washington.

KOOPERÁCIÓS TANULÁSI KÍSÉRLET ISKOLAI OSZTÁLYTEREMBEN

CSEPELI GYÖRGY^a – SZATHMÁRY EÖRS^b – MURÁNYI ISTVÁN^{c,*}

^aASK Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete, ELTE TáTK Szociálpszichológiai Tanszék

^bELTE TTK, MTA ÖK Evolúciós Rendszerek Kutatócsoport,
Parmenides Center for the Conceptual Foundations of Science

^cDebreceni Egyetem, Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, Szociológia Tanszék

Két kísérlet eredményeit mutatjuk be a cikkben. A kísérleteket az Elliot Aronson által kifejlesztett mozaikmódszerrel végeztük abból a célból, hogy kimutassuk a kooperációs tanulási módszer előnyeit az osztályteremben zajló tanulás során. A kooperáció evolúciós biológiai és szociálpszichológiai értelmezése alapján azt vártuk, hogy az együttműködés pozitív hatást gyakorol a tanulók egyes szociális készségeinek alakulására. Kiderült, hogy ez a várakozás csak bizonyos feltételek között igaz. A nyolcadikos, iskolaváltás előtt álló diákok kevésbé hajlanak a kooperációra, s a biológia mint tantárgy is kevésbé alkalmas a módszer alkalmazására. Fiatalabb korú diákok és diszkurzív tantárgy esetén viszont a kooperatív módszer alkalmazása előnyös.

Kulcsszavak: kooperáció, tanulás, szociális készségek

In order to demonstrate the benefits of cooperative learning in the classroom following the jigsaw model developed by Elliot Aronson two experiments were carried out. Based on the evolutionary and social psychological interpretations of cooperation as a consequence of cooperation positive in development of social skills of the students positive effects were expected. The expectation of positive effects, however, has been found contingent on age of the students and nature of the subject. Fourteen years old students studying biology were less prone to cooperate compared with younger students studying literature and history. Cooperative learning in the classroom has been more effective among younger students studying subjects requiring discourse.

Keywords: cooperation, learning, social skills

* Levelező szerző: Dr. Murányi István, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: muranyi.istvan@arts.unideb.hu

Bevezetés

Az együttműködés jelensége egyidős az evolúcióval. Az evolúció nagy lépései mindig új együttműködési formákat hoztak magukkal (*Maynard Smith–Szathmáry 1995*). Ha a társas tulajdonságoknak nem lenne genetikai változékonyságuk, akkor a genetikai evolúció nem játszhatna kulcsszerepet, és ebben ez esetben csak a kulturális evolúció maradna a színtéren.

Miként viszonyulnak ezek a genetikai és kulturális mechanizmusok kísérletünkhöz? Nincs szó közvetlen kölcsönösségről, mivel kísérletünkben nem párokban zajlanak az interakciók. A diákok ötfős csoportokban tanulnak és tanítják egymást. A korábbi tapasztalat (reputáció) annyiban játszhat szerepet, amennyiben a tanulók hajlandók egymást tanítani. A tanulók az ötfős csoportokban valamennyien a közös tudáshoz járulnak hozzá, de figyelembe kell venni, hogy a tudás megosztása más, mint a pénz megosztása: ha információt ad egy ember egy másiknak, azzal nem veszít semmit, aki ad (*Lachmann–Sella–Jablonka 2000*).

Szociálpszichológiai szempontból nézve a kooperáció a cél elérésének közös módja, melynek során a résztvevők között kölcsönös függőség jön létre, ami nélkül egyik résztvevő sem tudná elérni a célt (*Deutsch 1973*). Más szóval a kooperáció azt jelenti, hogy a résztvevők céljai azonosak. A társas interakció során senki nem léphet ki a cél elérését lehetővé tevő kölcsönös függőség rendjéből. A valós életben nincs teljes kooperáció. Nagyon is előfordulhat, hogy ugyanaz a személy bizonyos helyzetekben a célok elérésére irányuló kölcsönös függőségben van másokkal, míg más esetekben a kölcsönös függőség fordított, s a személy saját céljának elérése kizárja, hogy más személyek ugyanazt a célt elérjék.

A szociálpszichológiában használatos kooperáció fogalom láthatóan más, mint ami az evolúciós emberképből következik. Az evolúciós örökségből kiindulva a kooperáció a csoporthoz való kötődés következménye, a csoport túlélési esélyeit javító stratégia. Az evolúciós emberképből kiindulva az együttműködő viselkedés az együttműködők egyenlőtlen teherviselését jelenti, melynek előnyei csoportszinten térülnek meg. A szociálpszichológiai emberkép az absztrakt individualitáson alapul, negligálva a közvetlen és a közvetett csoportkötődések szerepét az együttműködő viselkedés elősegítésében. A kísérlet konceptualizációja során a szociálpszichológia által követett kooperáció fogalmat tartottuk szem előtt (*Deutsch 1981*).

Kooperáció az osztályteremben

Célunk az osztályteremben zajló kooperáció társas lélektani hatásainak kutatása volt egy kísérleti módszer alkalmazásával. Kísérletünkben magától értetődőnek tekintettük, hogy a kísérleti személyek csoportidentitása azonos, és aktuálisan nincsenek olyan kategóriák, amelyek mentén identitásuk más csoportok szempontjaival ütközne. A kooperációban megbúvó altruista motivációk ennek következtében lappanghattak. Figyelmünket azért összpontosítjuk a kooperáció kutatására, mert tudjuk, hogy kooperatív helyzetekben a résztvevők tudják, hogy céljaik elérésére valószínűségének növelése a csoport többi tagja esetében is növeli a cél elérésének valószínűségét, s ezáltal a csoport minden tagja között pozitív kölcsönös függőség alakul ki. A kölcsönös segítségnyújtás

folyamata, mint arról korábban szó volt, evolúciós hozzáadott érték, szemben a versengéssel, mely a megszerezhető javak elérhetőségét korlátozva csak kevés résztvevő számára teszi lehetővé a célok elérését. Mindez nem jelenti azt, hogy tagadnánk azt a pozitív hatást, amit a versengés és a szembenállás játszik a csoport identitásának kialakulásában és a csoportot összetartó belső lélektani erők mozgósításában (Heidegger 1992).

A kooperatív tanulás során a diákok kis létszámú csoportokban dolgoznak együtt. A kutatási eredmények szerint az osztályteremben zajló kooperáció eredményeképpen jobbá lesznek a tanulók tanulmányi eredményei, és javulnak társas készségeik, a konfliktuskezelés, a tolerancia, az empátia. A kooperáció ezen felül javítja a résztvevők önértékelését, fejleszti személyiségüket, s megkönnyíti társas beilleszkedésüket. Együttműködő helyzetben a diákok megtanulnak odafigyelni egymásra, miközben megosztják gondolataikat és perspektíváikat. Adnak és kapnak segítséget. A tanítási folyamat kölcsönös, változtatják a tanító és a diák szerepeit (Fülöp–Bereczkei–Kovács 2015).

A kooperatív tanulási helyzet kiváltképpen kedvez a társas készségek fejlesztésének. A kooperáció igen alkalmas helyzet arra, hogy a diákok pontosan fejezzék ki gondolataikat, se többet, se kevesebbet ne mondjanak annál, amit kell, lényegre törően fogalmazzanak, kerüljék a homályos, kétértelmű kifejezéseket, s ne akarják tévedésbe ejteni a partnert, akivel beszélnek. A felmerülő konfliktusok a kölcsönös elfogadáshoz és támogatáshoz vezető kommunikáció során megfogalmazott közös célok elfogadása útján oldódnak meg (Sherif 1958).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a kooperatív folyamatok az emberi erőforrások gazdaságos kihasználását teszik lehetővé, ami jelentősen megnöveli a hatékonyságot és eredményességet a feladatok megoldásában. A kooperáció legfontosabb hatásainak sorába tartozik a bizalom, a nyíltság és a társas rugalmasság. Az iskolai osztályban létrejött kooperáció pozitív hatásai várhatóan megmaradnak a diákokban, akik később életpályájuk során ezeket a hatásokat tovább kamatoztathatják.

A szerepek folytonosan felcserélődnek. Mindenkinek felelősséget kell éreznie a feladatért, melynek végrehajtását elvállalta. Meg kell mindenkinek értenie, hogy az együttműködő tanulás során a diák szerepteljesítése a szokásoshoz képest jóval nagyobb aktivitást jelent. Az információkat mindenkinek magának kell megszereznie. Az együttműködés záloga a bizalom és a megértés.

A kooperatív tanulási kísérlet

A kooperációs tanulási helyzetben a tanárok mediátor szerepet töltenek be. Az a feladatuk, hogy felügyeljék és elősegítsék a kooperációs folyamatot. Többé nem kell utasítaniuk a gyerekeket. Feladatuk a diákok közötti párbeszéd ösztönzése. A tanárok a kooperatív osztályban folyamatosan figyelemmel kísérik az összes tanulót, de nem avatkoznak be, nem mondják meg a diákoknak, hogy mit szabad, mit kell, s mit nem szabad, mit nem kell tenniük. A tanárok és a diákok egyenlő partnerei egymásnak. A tanulás megkönnyítése érdekében a tanárok kötelessége, hogy a lehető legszélesebb választékban a diákok rendelkezésére bocsássák az adott óra tananyagát. A tanároknak meg kell tanítaniuk a diákokat kérdezni.

Kiscsoportos kooperatív tanulási helyzetben a közös osztályzat és az egyéni teljesítmény számonkérése közötti ellentmondás megnehezíti az értékelést. Az értékelést

kritériumok teljesítéséhez kell kötni. Ebben a helyzetben az egyéni teljesítmények értékelése nem egyszerű. A tehetséges csoporttagokat az motiválhatja, ha a tanár tudatosítja a közös értékelés alakulásáért viselt felelősséget. Az értékelést minden esetben meg kell beszélni a csoportok tagjaival.

A diákokat keverni kell, mely folyamatot tudatos szempontok alapján kell végrehajtani. Fontos, hogy képesség, nem, társadalmi státusz szerint egyes csoportokat kell kialakítani. A diákokat meg kell tanítani azokra a készségekre, amelyek nélkül nem lesznek képesek megfelelő párbeszédre egymással. Erre alkalmas módszer az együttes szövegolvasás, melynek során a diákok kérdeznak egymástól, s válaszolnak egymásnak. Meg kell tanulniuk, hogyan kell együtt dolgozni, hogyan kell hozzájárulni a közös ügghöz, s hogyan kell elfogadniuk egymást.

Tuckman (1965) szerint a kooperációnak legalább 4–6 héten át kell tartania, ha azt akarjuk, hogy a kedvező következmények megjelenjenek. A kísérleti személyek azonban különböznek egymástól. Van, aki könnyen, van, aki nehezebben áll át a kooperatív tanulásra. Az sem mindegy, hogy hetente hány alkalommal kerül sor kooperatív tanulási helyzetre.

A kooperatív tanulás hatásai vizsgálati tervének kialakításakor az Aronson és munkatársai által kifejlesztett módszert választottuk (*Aronson et al. 1978*). Eredetileg ez a módszer azt célozta, hogy az adminisztratív eszközökkel integrációra kényszerített iskolákban gyengítse a különböző etnikulturális háttérrel rendelkező diákok közötti csoportközi konfliktusokat. Jelen kísérleteinkben csak a kooperáció hatásait kívántuk vizsgálni homogén társadalmi és etnikai környezetből származó diákok között. Heterogén csoportokat nem tudtunk kialakítani, mivel az iskola, ahol a kísérletet lefolytattuk, társadalmi és etnikai szempontból meglehetősen homogén összetételű volt (fehér, keresztény, alsó- és közép-középosztály).

A „mozaik” módszer az osztályban zajló tanulást oly módon szervezi, hogy az egyes tanulók sikere a többi tanuló sikerén múlik. A módszer ideális terepet teremt a kooperációra. Az óra elején öt csoport alakult. Minden csoport megkapta a lecke egy részét. Ezek voltak a szakértői csoportok, melyeknek minden tagja az adott leckerész szakértőjévé képezte ki magát 15 perc alatt. Ezt követően a szakértők újra csoportokba szerveződtek, s minden csoportban minden leckerésznek ott volt a szakértője. Ezek voltak a tanulási csoportok. A tanulási csoportokban mindenki megtanította a többieknek a maga részét. A tanár nem avatkozott be a folyamatokba, de a kérdésekre válaszolt. Az óra végén a tanulók az egész leckéből vett kérdésekre írásban válaszoltak. Az egyik lehetőség az volt, hogy a kérdésekre mindenki egyedül válaszol, a másik lehetőség, hogy minden tanulási csoport együttesen válaszol.

A kísérletet az egyik kőszegi oktatási intézményben (Árpád-házi Szent Margit Általános Iskola és Gimnázium) végeztük. Első alkalommal a kísérletre 2017. február 21. és május 22. között került sor az egyik nyolcadik osztályban, minden második héten, biológia órákon. Második alkalommal a kísérletet 2018. szeptember 1. és december 21. között végeztük el. Ezúttal hetedik osztályosok vettek részt a kísérletben, s a tárgy a történelem és a magyar nyelv és irodalom volt. A kooperatív tanulási módszert mindkét tárgy óráján, minden héten alkalmaztuk.

A kísérleti osztályokban a kísérlet előtt, majd a kísérlet befejezését követően a diákok kérdőívet töltöttek ki. A kísérlet végén fókuszcsoportos beszélgetést szerveztünk. A kérdőívben az empátia, a pozitív gondolkodás, a társadalmi bizalom és a kooperatív kom-

munikációs készség változóit mértük. Kontrollként az évfolyam párhuzamos osztályait választottuk, ahol szintén mértük a változók értékét a kísérleti időszak elején és végén. A kontrollosztályokban nem szerveztünk csoportokat a diákok között. Ezekben az osztályokban a hagyományos, frontális módszer szerint zajlott a tanítás. A tanár (tanárok) személye azonban azonos volt mind a kísérleti, mind a kontrollosztályokban.

Eredmények

A kísérleti és kontrollosztályokban tanuló diákok által kitöltött kérdőív négy blokkot tartalmazott. Az első blokkban 30 állítást tartalmazó hat faktorra mértük az empátikus készséget (*Mayer-Salovey-Caruso 2008*). A második blokk 8 kérdése a világhoz való pozitív beállítódásra vonatkozott (*Fülöp 2009*). A harmadik blokk a European Social Survey (ESS), szociális bizalomra vonatkozó 3 állítását tartalmazta. A negyedik blokk 4 állítása a kooperatív kommunikációs készenlét szintjét vizsgálta. Minden egyes állítás esetében azt kértük a tanulóktól, hogy egy ötfokú skálán fejezzék ki egyetértésük mértékét. A kísérlet befejezését követően a kísérleti és a kontrollosztályokban tanuló diákok újra kitöltötték ugyanezt a kérdőívet. A kísérleti beavatkozás eredményességét úgy állapítottuk meg, hogy a négy blokk állításaival kapcsolatosan a kísérlet előtt kapott egyetértés mértékét összehasonlítottuk a kísérlet befejezését követően kapott egyetértés mértékével.

Arra számítottunk, hogy a kooperatív módszer alkalmazásának következményeként a kísérleti osztályokban a kísérleti időszak végeztével a kísérleti időszak elején mért értékekhez képest a függő változók mentén szignifikáns, pozitív elmozdulást tapasztalunk. Azt vártuk, hogy a kooperatív osztályokban tanulók körében a nem kooperatív osztályokban tanulókhöz képest a kísérleti időszak során elmozdulás következik be az empátia, a pozitív gondolkodás, a társadalmi bizalom és a kooperatív kommunikációs készség változói mentén.

Első kísérlet (2017)

Az 1. és 2. táblázat alapján látható, hogy a kísérlet nem teljesen igazolta az előzetes feltevéseinket. Bár a kísérleti csoport *Empátia* pontjainak a hipotézisünkkel ellentétes alakulása kisebb, mint a kontrollosztályra jellemző változás, de az eltérés egyik csoportnál sem szignifikáns. A *Pozitivitás* értéke a kísérleti csoportban a kontrollcsoport átlagok eltéréséhez képest valamelyest javult, de nem szignifikáns mértékben. A *Bizalom* dimenziójában – hipotézisünknek megfelelően – a kísérleti csoportban javulás következett be

1. táblázat: A függő változóknak a kísérleti osztályban mért átlagértékeinek változása az elsőként elvégzett kísérlet előtt és után (2017)

	Kísérleti csoport	Kétmintás t-próba értéke	Szignifikanciaszint
Empátia	0,037	0,326	0,748
Pozitivitás	-0,053	-0,364	0,719
Bizalom	0,222	0,431	0,673
Kooperatív kommunikáció	-0,006	-0,041	0,968

2. táblázat: A függő változóknak a kontrollosztályban mért átlagértékeinek változása az elsőként elvégzett kísérlet előtt és után (2017)

	Kontrollcsoport	Kétmintás t-próba értéke	Szignifikanciaszint
Empátia	0,100	0,854	0,352
Pozitivitás	-0,031	-0,149	0,883
Bizalom	-0,148	-0,231	0,820
Kooperatív kommunikáció	0,106	0,917	0,371

a kontrollcsoporthoz képest. A *Kooperatív kommunikációs készségben* nem a kísérleti csoportnál, hanem kontrollosztály esetében volt nagyobb különbség a kísérlet előtti és utáni átlagok eltérése között.

Fókuszcsoportos vizsgálati eredmények 1.

A kísérlet után lebonyolított fókuszcsoportos beszélgetés eredményei alapján kiderült, hogy a kísérletet fiatalabb korú diákok körében kellene megismételniük. A nyolcadikosok körében a szétartó ambíciók miatt a csoportkohézió nem elég erős, ami nem kedvez a kooperatív tanulási módszer elfogadásának. Ráadásul a biológia tankönyv merev szerkezete, leíró jellege, a kísérlet tervezésében részt vevő neves evolúciobiológus szerint szellemtelen előadásmódja kevésbé teszi lehetővé a kooperatív tanulási módszer lényegéhez tartozó dialogikus kommunikáció kibontakozását. A félév nyolc kooperatív alkalma sem tűnt megfelelő gyakoriságnak. Ezért úgy döntöttünk, hogy a kísérletet 2018 őszén megismételjük. Ezúttal fiatalabbak körében, más tárgyakban (magyar, történelem), minden héten alkalmaztuk a kooperatív tanulási módszert.

Második kísérlet (2018)

A 3. és 4. táblázat arra utal, hogy a második vizsgálat két dimenzióban is igazolta feltételezésünket – de jelentősen különböző mértékben. Az *Empátia* dimenzió abban a tekintetben más, mint a másik három, hogy a kísérlet utáni átlagérték a kísérleti és kontrollcsoportnál egyaránt kisebb, mint a kísérlet előtti átlag – azonban ez az eltérés a kontrollcsoportnál bár nem jelentősen, de kisebb mértékű. Leginkább a *Pozitivitás* mértékében van lényeges és szignifikáns eltérés a kísérleti és a kontrollcsoport között. A két csoportra jellemző átlagérték-különbségek legkevésbé a *Bizalom* változót jellemzik, azonban a csekély eltérések szignifikánsak. A *Pozitivitás* dimenzióhoz viszonyítva a kísérleti csoport kísérlet előtti és utáni átlagának különbsége a *Kooperatív kommunikáció* esetében kisebb, de az eltérés nem szignifikáns.

3. táblázat: A kísérleti csoport átlagértékeinek különbsége a kísérlet előtt és után (2018)

	Kísérleti csoport	Kétmintás t-próba értéke	Szignifikanciaszint
Empátia	-0297	-0,192	0,850
Pozitivitás	0,797	6,330	0,000
Bizalom	3,058	7,780	0,000
Kooperatív kommunikáció	0,185	1,222	0,237

4. táblázat: A kontrollcsoport átlagértékeinek különbsége a kísérlet előtt és után (2018)

	Kontrollcsoport	Kétmintás t-próba értéke	Szignifikanciaszint
Empátia	-0,196	-1,785	0,093
Pozitivitás	0,575	5,335	0,000
Bizalom	3,345	7,644	0,000
Kooperatív kommunikáció	0,131	0,933	0,365

Összefoglalva a 2018-ban lebonyolított adatfelvétel eredményeit, azt mondhatjuk, hogy a *Pozitivitás* esetében jelentős és szignifikáns a kísérleti és kontrollcsoportok átlagértékeinek eltérése, a *Kooperatív kommunikáció* esetén szintén jelentős a különbség, azonban ez nem jelent statisztikailag is szignifikáns eltérést egyik csoport esetében sem. A másik két dimenziónál lényegesen kisebb a különbség hozzáátve, hogy míg a *Bizalom* esetében ez a kisebb eltérés is szignifikáns, addig az *Empátia* esetén nem.

Fókuszcsoportos vizsgálati eredmények 2.

A második kísérleti periódus végeztével 2018. december 17-én fókuszcsoportos kérdésezst folytattunk le a kísérleti osztályban. A csoport tagjai körében egyöntetű volt a nézet, hogy a csoportban végzett munka könnyebb volt, különösen azért, mert a tananyagból könnyebben kivethető és memorizálható volt a lényegét jelentő rész. A résztvevők kiemelték, hogy a kooperáció erősítette a barátságot, és lehetőség nyílt egymás segítésére, a feladat megbeszélésére és az ötletek kidolgozására.

A diákok hangsúlyozták, hogy a 2-3 fős csoportokban könnyebb a tanulás, mivel kisebb a hibázási lehetőség, és nemcsak segíteni tud az elmagyarázásban a másik, de át is tudják olvasni egymás részfeladatait, és ki tudják egészíteni, amennyiben ez szükségesnek bizonyul. Rámutattak, hogy a csoportos munka során figyelni kell az ötletekre, egymásra, viszont ahhoz, hogy hatékony és eredményes legyen a közös munka és megmaradjon a tananyag, szükséges a csoportban egy vezető is, és ügyelni kell az időbeosztásra is, különösen, ha egymásnak is segíteni kell. Ajánlanák a módszert másoknak is, mert tapasztalataik szerint a módszer alkalmazása nagyobb összhangot teremt.

A tanár szerepe kapcsán a résztvevők megjegyezték, hogy a tanár-diák viszony megváltozott. A tanár szerepe átalakult, mindent tudó ismeretforrásból szervező és tanácsadó lett. Kritikai szempontként felmerült, hogy a megkérdezettek szerint túl sok szöveget kellett feldolgozni, és túl rövid volt az idő. Nem tetszett, hogy a tanulócsoporthok tagjait a tanár osztotta be, és nem volt lehetőség ezt szabadon kiválasztani.

Összegzés

A két kísérlet eredményeit összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a kooperáció pozitív szociálpszichológiai hatásai az osztályteremben akkor várhatók, ha a tanulók életkoruknál fogva még nyitottak a kooperációra, s nincsenek olyan helyzetben (mint a nyolcadikosok), hogy az individuális megoldásokat preferálják. A másik tapasztalat, hogy azok a tantárgyak alkalmasak elsősorban kooperatív tanulásra, amelyek diszkurzív természetükönél fogva lehetővé teszik a vitát, a különböző nézetek megfogalmazását, a képzelet működését.

A mai magyar társadalom társadalomlélektani tájképét kutató vizsgálatok eredményei alapján azt látjuk, hogy hazánkban erőteljesen jelen van a szorongás, a bizalmatlanság és a szolidaritáshiány (Tóth 2009; Csepeli–Örkény–Székelyi 2004). Hankiss (1985) évtizedekkel korábban írt társadalomlélektani diagnózisai szerint az emberek a magyar társadalomban közösségi perspektívák nélkül, társadalmi csapdáiban vergődve együttműködésre képtelenül élnek. Biztosak vagyunk abban, hogy a kooperatív szellemben történő nevelés gyógyír lehet erre a kóros jelenségre. Kooperatív társadalom nem jöhet létre kooperatív egyének nélkül. Abban reménykedünk, hogy kísérletünk eredményeit megismertetve hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a kooperáció kultúrája meghonosodjon a magyar iskolákban.

IRODALOM

- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHIN, C., SIKES, J. & SNAPP, M. (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills (CA), Sage Publishing Company.
- CSEPELI, GY., ÖRKÉNY, A. & SZÉKELYI, M. (2004) Blindness to Success. Social-psychological Objectives Along the Way to a Market Economy in Eastern Europe. In: KORNAL, J. & ROSE-ACKERMAN, S. (eds) *Creating Social Trust in Post-socialist Transition*. New York, Palgrave Macmillan. pp. 213–240.
- DEUTSCH, M. (1973) *The Resolution of Conflict. Constructive and Destructive Processes*. New Haven, Yale University Press.
- DEUTSCH M. (1981) Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra. In: CSEPELI GY. (ed.) *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Budapest, Gondolat. pp. 239–275.
- FÜLÖP M. (2009) Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, Vol. 19. No. 3–4. pp. 41–59.
- FÜLÖP M., BEREZKKEI T. & KOVÁCS J. (2015, eds) *A versengés és az együttműködés pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HANKISS E. (1985) *Diagnózisok*. Budapest, Magvető Kiadó.
- HEIDEGGER, M. (1992) *Az idő fogalma. A német egyetem önmegnyilatkozása. A rektorátus 1933/34. Ford.: FEHÉR M. ISTVÁN*. Budapest, Kossuth.
- LACHMANN, M., SELLA, G. & JABLONKA, E. (2000) On the Advantages of Information Sharing. *Proceedings: Biological Sciences*, Vol. 267. No. 1450. Royal Society of London. pp. 1287–1293.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2008) Emotional Intelligence: The New Ability or an Eclectic Mix of Traits? *American Psychologist*, Vol. 63. No. 6. pp. 503–517.
- MAYNARD SMITH, J. & SZATHMÁRY, E. (1995) *The Major Transitions in Evolution*. Oxford, Freeman.
- SHERIF, M. (1958) Superordinate Goals in the Reduction of Intergroup Conflict. *American Journal of Sociology*, Vol. 63. No. 4. pp. 349–356.
- TÓTH I. GY. (2009) *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet a mai magyar társadalomban értékszerkezetében*. Budapest, TÁRKI.
- TUCKMAN, J. (1965) Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, Vol. 63. No. 6. pp. 384–399.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A KÜLFÖLDI TANULÁSI MOTIVÁCIÓK ÉS A FELSŐOKTATÁSSAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI¹

MUCSI ATTILA – MALOTA ERZSÉBET* – TÖRÖK ANNA

Budapesti Corvinus Egyetem

Kutatásunkban külföldi tanulmányi programban részt vevő hallgatók motivációs tényezőinek típusait és ezek elégedettséggel való kapcsolatát vizsgáltuk 20 külföldi hallgatóval készült mélyinterjú elemzésével. Eredményeink alapján hat motivációs csoport körvonalazódott: 1) társadalmi kényszer, 2) költséghatékony oktatás, 3) karrierépítés, 4) tanulmányok elmélyítése, 5) az adott ország megismerése és 6) élettapasztalat-szerzés. Azok a hallgatók, akik az ország megismerésére és élettapasztalat-szerzésre törekednek, sok esetben kihívásként tekintenek a külföldi tanulmányi program során tapasztalt nehézségekre, ami tovább növeli az elégedettségüket.

Kulcsszavak: külföldi hallgatók, külföldi hallgatók motivációi, push-pull tényezők, elégedettség a felsőoktatásban

In our research initial motivational factors that drive students to study abroad are categorized and the connection between these motivations and satisfaction with the higher educational institution is explored, with the help of 20 in-depth interviews. The analysis revealed six different groups of motivation: 1) social pressure, 2) cost-efficient education, 3) career building, 4) educational immersion, 5) country specific, and 6) life experience. Those students who thrive to collect life experience and learn about the host country generally handle study abroad difficulties as challenges to be solved, which further increases their satisfaction.

Keywords: international students, study abroad motivations, push-pull factors, satisfaction in higher education

* Levelező szerző: Malota Erzsébet, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.
E-mail: erzsebet.malota@uni-corvinus.hu

¹ A kutatást támogatta: EFOP-3.6.3.-VEKOP-16-2017-00007 „Tehetségből fiatal kutató” – A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban.

Bevezetés

1 975-ben még csupán 800 ezer külföldi hallgató iratkozott be világszerte, míg 2015-ben a külföldi diákok száma meghaladta a 4,5 milliót (OECD 2017). A nemzetközi cserediákprogramok (például ERASMUS) szerepe kettős: egyik oldalról az egyetemi környezet nemzetköziesedését támogatja, másik oldalról pedig a részt vevő hallgatók kulturális kompetenciáját fejleszti (Leutwyler–Meierhans 2013).

A külföldi hallgatók motivációja és felsőoktatással kapcsolatos elégedettsége széles körben kutatott területek, azonban kevés tanulmány vizsgálja a kapcsolatot a külföldi diákok kezdeti személyes motivációi és a program végén mért elégedettsége között. A kutatás célja, hogy megértsük azt, hogy az egyes motivációs tényezők milyen mértékben és hogyan érvényesülnek, illetve ezek milyen hatással vannak a hallgatók elégedettségére.

Szakirodalmi áttekintés

Tanulmányi motiváció elmélet

A motiváció egy állandóan változó és összetett folyamat, amely belső pszichológiai tényezőkre épül. Ezen belső tényezők – azaz az egyéni szükségletek, vágyak és célok – határozzák meg, hogy mely ország mely intézményébe iratkoznak be a hallgatók (Maringe 2006). McMahon (1992) elsők között vizsgálta a külföldi hallgatók motivációit, amely eredményeképpen globális *push* (taszító) tényezőket és országonként változó *pull* (vonzó) tényezőket állapított meg, azóta a kutatók többsége a tanulmányi motivációt e két fő csoportba sorolja.

A hallgató először eldönti, hogy a hazai felsőoktatás helyett külföldön szeretne tanulni (*push* tényezők), ezt követően választja ki a fogadó országot – mely folyamat során a *pull* tényezők szerepe folyamatosan növekszik –, végül dönt a fogadóintézményről, mely döntés során már egyértelműen a *pull* tényezők dominálnak (Mazzarol–Soutar 2001; Gáti–Malota 2017).

A legfontosabb *push* tényezők közé sorolható a különböző társadalmak megértésének vágya (Mazzarol–Soutar 2001), a fogadó ország alacsony tandíja és megélhetési költsége (Hung–Chung–Ho 2000), a külföldi intézmények jó hírneve, észlelt minősége és felszereltsége (Maringe 2006), a külföldi diploma észlelt értéke, a hazai felsőoktatásba való bekerülés nehézsége, valamint a külföldön való letelepedés esélye. Leutwyler és Meierhans (2013) alapján a külföldi hallgatók motivációi személyes, szakmai és kulturális alapokon nyugszanak. A szerzőpáros által vizsgált 260 hallgató az alábbi indokok miatt döntött a külföldi cserefélév mellett:

- személyes látókör tágítása,
- idegen nyelvi készségek gyakorlása és fejlesztése,
- más kultúrából származó emberek iránti érdeklődés,
- tanulmányok mint befektetés,
- egy másik ország megismerése,
- szakmai előmenetel javítása,
- új dolgok megtapasztalása,

- önellátóvá és önállóbbá válás iránti vágy,
- otthontól való távolság igénye,
- anyaintézménnyel való elégedetlenség,
- ismerős/rokon él a célországban.

A vizsgálat eredményei kapcsán kiemelendő, hogy az előbbieken felsorolt 11 motivációs tényező közül csak a célországban élő ismerős az egyetlen *pull* összetevő.

A Magyarországon tanuló 1 566 külföldi hallgató körében végzett felmérés alapján a hazai felsőoktatási intézményekben történő tanulmányokkal kapcsolatos döntés három leggyakrabban említett indoka a magas színvonalú oktatás (46%), egy másik kultúra megismerésének vágya (46%) és a megfizethető árak (43%). Ez a három érv magasan kiemelkedik a felsoroltak közül, hiszen a többi választható indok esetében már csak 25% alatti említésszámok fordultak elő (Malota 2016).

A *legfontosabb pull* tényezők közé tartozik a célország ismerete és imázsa, a küldő és a fogadó ország közötti társadalmi és kulturális kapcsolat, a földrajzi közelség, az alumni hálózat fejlettsége és a hallgató korábbi kurzusteljesítései elfogadásának lehetősége (Mazzarol–Soutar 2012). Az *intézményi pull* tényezőket Sung és Yang (2008) három motivációs kategóriára osztotta: 1) az egyetem személyisége (barátságos, biztonságos, célszerű és szívélyes), 2) az egyetem presztízse (a társadalomban, médiában, ismerősök körében és egyetemi rangsorokban elfoglalt hely alapján) és 3) az egyetem hírneve (gondoskodik a hallgatókról, társadalmilag felelős és növekvő pályán van).

Mazzarol és munkatársai (Mazzarol–Kemp–Savery 1997) hat *pull* tényezőt azonosítottak: 1) az elérhető információ mennyisége és az elérés egyszerűsége, 2) a véleményformálók (szülők, barátok, toborzó) tanácsai, 3) a materiális (tandíj, megélhetés, rész munkaidős lehetőség) és mentális (diszkrimináció, biztonság) költségek, 4) a fizikai (éghajlat) és érzelmi (életstílus) környezet, 5) a földrajzi közelség, valamint 6) a társadalmi kapcsolódás jelenleg vagy korábban ott élő vagy tanuló rokonokkal, barátokkal. Mindez rámutat arra is, hogy a fogadó országoknak és intézményeknek számos területen a célcsoport igényeihez kell alkalmazkodniuk (Kaszás–Péter–Németh 2015; Keller 2017).

Az intézmény kiválasztásában szerepet játszanak a szájreklám és a rokoni kapcsolatok is (Pimpa 2008). Leutwyler és Meierhans (2013) külföldi féléven részt vett svájci tanár szakos hallgatókon elvégzett kutatása alapján azok a hallgatók, akiknek legalább az egyik szülője felsőoktatási képzésben vett részt, 20%-kal nagyobb eséllyel kezdenek külföldi félévbe. Ebbe az organikus ajánlási folyamatba az intézmények bekapcsolódhatnak a potenciális hallgatók korai bevonása révén (Markos–Kujbus–Gáti 2012).

Kutatásunk során a *push* tényezőket a külföldi tanulmányok miértjeként értelmezzük, vagyis olyan kiinduló motivációkként, amelyek felébresztik a külföldön történő tanulást vágyát és az észlelt hiányt igyekeznek pótolni. A *pull* tényezőket másodlagos befolyásoló erőkként kezeljük, amelyek arra adják meg a választ, hogy hogyan és hol lehet a leghatékonyabban kielégíteni a külföldi tanulás iránti igényt.

Külföldi hallgatók elégedettsége

A külföldi hallgatók elégedettségére a fogadó ország és intézmény alapvető befolyással bír. Az elvárás-diszkonformitás paradigma alapján (Oliver 1980) az intézménnyel való elégedettség szintjét az határozza meg, hogy milyen irányú és mekkora a különbség

a kiutazás előtt elvárt és a külföldi tanulmányok során észlelt minőségben. Amennyiben az észlelt minőség eléri vagy meghaladja az elvárásokat, a hallgató elégedett az intézménnyel, ellenkező esetben elégedetlen lesz, amelyet aktívan vagy passzívan is kifejezhet.

Wächter alapján (*Joran 2011*) a saját hazájukban tanuló hallgatók számára az akadémiai tényezők (oktatás színvonala és a professzorok tudása) határozzák meg az elégedettséget, míg a külföldi hallgatók esetében a személyes fejlődési lehetőség, a helyi légkör (város, ország) és a karrierépítés is megjelennek befolyásoló tényezőként. A rész-képzéses külföldi hallgatók számára az ún. *soft skilleket* érintő személyes fejlődés és helyi légkör tipikusan fontosabbak az oktatás színvonalánál, a teljes képzésben részt vevő külföldi hallgatók számára az oktatás minősége és a karrierépítés lehetősége a meghatározó tényezők (*ACA 2006*). Wächter azt is kiemeli, hogy az eltérő motivációk nyomán eltérő elégedettségi tényezők jelenhetnek meg az európai és Európán kívüli hallgatók körében. Tovább árnyalja a képet az a tendencia, hogy a kevésbé népszerű céloországokba (például Portugália, Lengyelország) alacsonyabb elvárással érkező hallgatók pozitívabban nyilatkoznak a fogadóintézményről, mint a presztízscéloországokba (például Egyesült Királyság) magas elvárással érkező hallgatók (*Joran 2011*).

Joran (2011) Erasmus-hallgatókat vizsgáló kutatása alapján a cserediákok elégedettségének fő forrásai a személyes és szakmai fejlődés (29%), a város és kultúrája (27%), az akadémiai tényezők (21%), a közösségi élet (14%), valamint a költségek és az egyetemi szolgáltatások (7%).

Houng és munkatársai vietnami hallgatók ausztráliai felsőoktatási intézményi tapasztalatai alapján az alábbi három elégedetlenséget okozó tényezőt állapították meg: 1) a hallgatók a külföldi oktatóktól nem a saját kultúrájukban tapasztalt oktatási stílust kapják, 2) a tantárgy nyelvét nem megfelelő szinten ismerik, illetve 3) az egyetem bizonyos szolgáltatásairól nincs tudomásuk és ezért nem tudják azokat előnyükre fordítani (*Houng et al. 2017*).

A kutatás módszertana

A kutatás során 20 darab félig strukturált mélyinterjú készítettünk európai tanulmányokat folytató külföldi – 10 európai és 10 Európán kívüli – hallgatóval. Az interjúkat tartalomelemzéssel dolgoztuk fel.

Az interjúalanyok kiválasztásakor kényelmi mintavételt alkalmaztunk, a diverzitás növelése céljából az európai és nem európai interjúalanyok arányát 50-50%-ban határoztuk meg. Az interjúk a 2018-as őszi félévben készültek olyan külföldi hallgatókkal, akik legalább három hónapos külföldi tanulmányi programban vettek részt az elmúlt három évben. Az interjúk 60–90 perc hosszúságúak voltak. A kutatás validitásának növelése érdekében az interjúkat hangfelvételtként is rögzítettük, emellett minden interjút követően féloldalas kutatói önreflexió is készült.

Az interjúleírásokat kettős szakértői kódolással végeztük el három fázisban (*Lehota 2001*). A kvalitatív tartalomelemzés jellegében induktív (feltáró), tehát előre meg nem határozott kategóriák szerint történt, de szükség esetén a szakirodalom alapján deduktív (következtető) elemek is megjelentek (*Patton 2002; Berg 2001*). A fenti megközelítés lehetővé teszi a külföldi hallgatók motivációs tényezőinek újszerű modellezését és csoportosítását, esetenként a már létező szakirodalomra támaszkodva, illetve kibővítve azt.

A tartalomelemzés kvalitatív mivoltából adódóan az interjúalanyok gondolatait az adott kontextusban szisztematikusan dolgoztuk fel egy előre megállapított elemzési rendszer alapján (Mayring 2000). A kutatásnak nem képezi részét az interjúleíratok kvantitatív elemzése, amely a szavak és kifejezések előfordulási gyakoriságát méri.

Kezdeti motivációk csoportosítása

A motivációs csoport olyan külföldi tanulmányok megkezdéséhez kapcsolódó motivációk összessége, amelyek eltérő mértékben és irányban befolyásolhatják a külföldi tanulmányi félév végén tapasztalt elégedettséget. A hallgatók kezdeti motivációit az interjúk alapján hat csoportba kategorizáltuk, melyet az 1. táblázatban foglaltunk össze. Minden hallgatónak volt egy domináns motivációs csoportja, amely egy vagy több egyéb (társ-) motivációs csoporttal egészült ki.

1. táblázat: Motivációk és elégedettség

Motivációs kategória	Motivációs kategória jellemzése	Tipikus társ motivációs csoport	Elégedettség szintje
Társadalmi kényszer	Hallgatótársakhoz, munkatársakhoz, intézményi vagy munkahelyi elvárásokhoz igazodás, személyes probléma elől menekülés	Költséghatékony oktatás; Karrierépítés	Alacsony, társ motivációval is alacsony
Költséghatékony oktatás	Alacsony tandíj, megélhetési költség, kedvező ösztöndíj-lehetőség	Élettapasztalatszerzés; Ország megismerése	Alacsony, társ motivációval közepes
Karrierépítés	Önéletrajz gazdagítása hazai vagy nemzetközi karrier építése céljából, relokációra való felkészülés	Ország megismerése	Alacsony, társ motivációval közepes
Tanulmányok elmélyítése	Minőségi oktatás, kedvező tanulmányi program feltételek, tantárgykinálat	Karrierépítés	Közepes, társ motivációval közepes
Ország megismerése	Országspecifikus kulturális, nyelvi, utazási, történelmi, politikai érdeklődés	Élettapasztalatszerzés	Magas, társ motivációval magas
Élettapasztalatszerzés	Utazás, kihívás, barátok szerzése, idegen nyelv használata, önállósodás, szórakozás	Ország megismerése	Magas, társ motivációval magas

A Joran (2011) kutatása során megállapított öt csoporthoz képest új, önálló kategóriaként jelenik meg a társadalmi norma és a szakmai előmenetel, azonban a személyes fejlődés és a közösségi élet összeolvad. A Leutwyler és Meierhans (2013) által gyűjtött *push* motivációk, illetve Mazzarol, Kemp és Savery (1997) *pull* tényezői szintén bekezelőzhatók az új modellben attól függően, hogy az elégedettséget milyen mértékben és irányban befolyásolják. A továbbiakban példákkal és idézetekkel részletezve mutatjuk be a motivációs csoportok közötti főbb hasonlóságokat és különbségeket.

Motivációs csoportok és elégedettség

Az azonosított motivációs kategóriák olyan külföldi tanulmányi célokat jelölnek, amelyek mentén a hallgatók értékelték a külföldi tanulmányi útjuk sikerét, illetve a fogadó országgal és intézménnyel való elégedettségüket.

Társadalmi kényszer

A társadalmi kényszeren alapuló motivációk esetén a hallgató nem a személyes érdekei mentén döntött a külföldi tanulmányi félév megkezdéséről, hanem egy külső nyomásnak igyekezett eleget tenni. A vizsgált húsz hallgató közül összesen öten, számos formában említették ezt fő motivációként (egyéb másodlagos motivációk mellett): „*A munkatársaim nagy részének külföldi diplomája van, ezért ideje volt nekem is elgondolkozni rajta*” vagy „*A külföldi félév kötelező a szakirányomon, tehát nem volt más választásom*”. Ennél árnyaltabb formában, kevésbé konkrétan is megjelentek ezek a külső motivációs tényezők, például: „*Mindenki tanul valamennyit külföldön, ez a normális*”.

Azok a külföldi hallgatók, akiknél a társadalmi kényszer volt a fő motiváló erő, kevésbé voltak elégedettek. Ebbe a csoportba jellemzően nem európai állampolgárok (indonéz, indiai, kínai) kerültek, akik Európában tanultak. A társadalmi kényszer gyakran párosult a költséghatékonyság és a karrierépítés kategóriákkal, amelyek együttesen jellemzően csökkentették az elégedettséget. A belső motiváció hiányában ezek a hallgatók kevésbé alkalmazkodtak (nem tartották érdeküknek az alkalmazkodást) a fogadó országhoz, ennek megfelelően kevesebb sikerélményben volt részük, ami az elégedettség hiányához vezetett.

Költséghatékony oktatás

Két hallgató kizárólag ösztöndíjprogramok keretében tudta megoldani a külföldi utazást: „*Hallottam egy európai ösztöndíj lehetőségről és ezért jelentkeztem. Az ösztöndíj volt a legfontosabb, anélkül nem mentem volna külföldre.*”

A költséghatékony oktatás mellett több hallgatónál is megjelent az életpasztorizáció szerzés és az ország megismerésének vágya, amelyek ugyan csökkentették az áérzékenység okozta stresszt külföldön, azonban a pénzügyi korlátok miatt összességében alacsony szintű elégedettséget eredményeztek.

Karrierépítés

A vizsgált húsz hallgató negyede említette a karrierépítést mint fő motivációs tényezőt: „*Jobbak a munkalehetőségek külföldön, de először meg kell tapasztalnom a kinti életet.*”

A kizárólag a karrierépítést megcélzó hallgatók általában nem voltak elégedettek, mert a külföldi tanulmányok során nem volt annyi kapcsolatépítési lehetőségük a helyiekkel, mint ahogy azt korábban tervezték. Azok a külföldi hallgatók, akik egyúttal az országot is meg akarták ismerni (utazás, helyi nyelv) általában elégedettek voltak a tanulmányi programmal.

Tanulmányok elmélyítése

Az akadémiai eredmények mindössze három hallgató számára bírtak kiemelkedő fontossággal, azon belül az oktatás minősége, a széles tárgyínálat, az intézmény hírneve és presztízse kerültek előtérbe, amely megegyezik *Sung és Yang (2008) pull* tényezőivel: „*Csak nagyon jól ismert egyetemre akartam menni, aminek jó híre van a világban.*”

A tanulmányok elmélyítése mellett főként a karrierépítés dominált: ezekhez a motivációs csoportokhoz köthető hallgatók jellemzően kritikusak voltak a fogadó intézménnyel kapcsolatban, de összességében elégedettek voltak a tanulmányi programmal.

Az ország megismerése

Összesen tizenkét hallgatónál megjelent legalább másodlagos motivációként az ország megismerése valamilyen formában. Leggyakrabban a helyi nyelv elsajátítása, a helyi emberek életének megismerése, utazás az országban vagy egy adott város meglátogatása volt a cél.

Gyakran személyes kötődés alapján történt a fogadó ország kiválasztása (szülők ott éltek, korábbi nyaralás, barátok voltak ott stb.). Mivel ezek a hallgatók általában megbízható forrásból megfelelő mennyiségű információval rendelkeztek a fogadó országról, ezért nagyon elégedettek voltak, még akkor is, ha negatív tapasztalatokat szereztek. Ez a fajta kulturális nyitottság elnézőbb a fogadóintézményben tapasztalt problémákkal is, hiszen a hallgató részben élettapasztalatot gyűjt: *„Az adminisztráció elavult, lassú és kaotikus. Néhány tárgy szervezetlen volt, de voltak nagyon érdekes tantárgyaim is, amiket Norvégiában sose tudtam volna felvenni, szóval elégedett vagyok.”*

Élettapasztalat-szerzés

Kilenc külföldi hallgató esetében a személyes tapasztalatszerzés is helyet kapott: *„Új emberekkel akartam találkozni, valami mást akartam csinálni, kimozdulok végre a komfortzónámból.”* E kategória gyakran párosult egy adott ország megismerésének az igényével.

Mivel a hallgatók célja a tapasztalatszerzés volt, ezért sok esetben a negatív tapasztalat szerzése is egyfajta elégedettséget eredményezett: *„Az év eleji nehézségeket félretéve elégedett vagyok, jók voltak az órák, a tanárok is rendben voltak. Kell egy kis idő, hogy megszokja az ember, mert Ausztráliában máshogy mennek a dolgok (kevesebb a papírmunka), de javaslom az ismerőseimnek, hogy próbálják ki.”*

Az élettapasztalattal kapcsolatos motivációs csoport kimagasló elégedettséghez vezetett, főként azért, mert a hallgatók önszántukból feszegették a saját határaikat és kifejezetten keresték az extrém különbségeket, így a negatív tapasztalatok hozzáadott értéket képviseltek, amiből tanulni tudtak. Ezek a külföldi hallgatók a fogadó intézménnyel és országgal egyaránt nagyon elégedettek voltak.

Következtetések, javaslatok

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a külföldi program megkezdése előtt kialakult motivációk beteljesülésének szintje milyen módon befolyásolja a külföldi hallgatók elégedettségét a tanulmányi program végén. Elemzésünkben hat motivációs csoportot azonosítottunk: 1) társadalmi kényszer, 2) költséghatékony oktatás, 3) karrierépítés, 4) tanulmányok elmélyítése, 5) az adott ország megismerése és 6) élettapasztalatszerzés. Eredményeink szerint a motivációs kategóriák egymással párhuzamosan létezhetnek, azonban legalább egy tényező dominál. Amennyiben a hallgató kezdeti motivációi között domináns tényezőként szerepel az élettapasztalat-szerzés vagy az ország megismerése, akkor a hallgató nagyobb valószínűséggel lesz elégedett, mintha a

másik négy kategória egyike dominálna. Emellett az ezekre törekvő külföldi hallgatók rugalmasabban kezelik a külföldi tanulmányi program során tapasztalt nehézségeket, sok esetben kihívásként tekintenek rájuk, amely tovább növeli az elégedettségüket (sikeres megoldás esetén).

A tradicionális *push* és *pull* motivációs tényezőkre alapozva a fogadó országok és intézmények össze tudják állítani a jövőbeli diákok számára legvonzóbb tanulmányi programot. A felsőoktatási intézmények a kutatásunk során kialakított kategorizálás alapján a külföldi tanulmányi félév megkezdésekor fel tudják mérni, hogy mely hallgatók igényelnek több figyelmet és milyen területen. Például a társadalmi kényszerrel kapcsolatos motivációs csoport esetén a legvalószínűtlenebb a programmal való elégedettség, tehát ebben az esetben az intézmény támogathatná a külföldi hallgatót a tanulmányi program során abban, hogy találjon egy hozzá közel álló motivációs csoportot. A költséghatékony oktatással összefüggő motivációs csoport nagyon érzékeny, ezért fennáll a veszélye annak, hogy a hallgató nem mozdul ki otthonról (vagy a könyvtárból). Ezeknek a diákoknak érdemes felhívni a figyelmét az ingyenes egyetemi programokra és az olcsó (csoportos) utazási lehetőségekre. A karrierépítésre és tanulmányokra fókuszáló hallgatók esetében a kapcsolatépítés és a professzorok figyelme az elsődleges, tehát a nemzetközi iroda a megfelelő óraadókkal tudna egyeztetni arról, hogy mely hallgatók milyen motivációkkal érkeztek. Az élettapasztalat szerzésére és az ország megismerésére törekvő külföldi hallgatók lesznek várhatóan a legelégedettebbek, őket érdemes bevonni a nemzetközi koordinátorok és a diákszervezetek munkájának segítésébe.

További kutatási irány lehet annak vizsgálata, hogy a hallgatói elégedettség milyen hatást gyakorol a felsőoktatási intézmények működésére, eredményességére, illetve hogy a klasszikus elégedettség-lojalítás kapcsolat hogyan értelmezhető az egyetemek kontextusában (Gyulavári 2013).

IRODALOM

- ACA (2006) *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*. Brussels, Belgium.
- BERG, B. L. (2001) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, Allyn and Bacon.
- GÁTI M. & MALOTA E. (2017) The Relationship between International Students' Satisfaction with General and Educational Facilities and Their Repeated Choice Concerning the Higher Educational Destination. In: CH. GÓMEZ, L. MARTÍNEZ & C. TORRES (eds) *EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona: International Academy of Technology, Education and Development (IATED). pp. 3753–3763.
- GYULAVÁRI T. (2013) Lojalitási programok menedzselése. *Vezetéstudomány*, Vol. 43. No. 5. pp. 16–26.
- HUNG, F. S., CHUNG, P. & HO, C. (2000) To Work or to Continue to Higher Education? The Choice of Senior Secondary Students in Shenzhen, China. *Higher Education*, Vol. 39. No. 4. pp. 455–467.
- HUONG, L., FUNG, K. K., RODNEY, A. & AMBIKA, Z. (2017) Voices of Dissent: Unpacking Vietnamese International Student Experience. *International Journal of Educational Management*, Vol. 31. No. 3. pp. 280–292.

- JORAN VAN ART (2011) *Key Influencers of International Student Satisfaction in Europe*. Eindhoven, Study Portals.
- KASZÁS N., PÉTER E. & NÉMETH K. (2015) A tudásátadás különböző formáinak megjelenítése a határon átnyúló pályázati projektek esetében. In: FERENCZ Á. (ed.) *II. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia: „A vidék él és élni akar.”* Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar. pp. 135–140.
- KELLER K. (2017) A turizmusmarketing környezete. In: LŐRINCZ K. & SÜLYOK J. (ed.) *Turizmusmarketing*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 39–61.
- LEHOTA J. (2001) *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Budapest, Mezőgazda Lap- és Könyvkiadó Kft.
- LEUTWYLER, B. & MEIERHANS, C. (2013) Exchange Students in Teacher Education. Empirical Evidence on Characteristics and Motive. *Educational Research*, Vol. 4. No. 1. pp. 1–11.
- MALÓTA E. (2016) *Hallgatói véleményfelmérés 2016: Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- MARINCE, F. (2006) University and Course Choice: Implications for Positioning, Recruitment and Marketing. *International Journal of Educational Management*, Vol. 20. No. 6. pp. 466–479.
- MARKOS-KUJBUS É. & GÁTI M. (2012) Social Media's New Role in Marketing Communication and Its Opportunities in Online Strategy Building. *ECREA 2012 – 4th European Communication Conference*. 24-27 October, 2012., Istanbul, Turkey.
- MAYRING, P. (2000) Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1. No. 2.
- MAZZAROL, T., KEMP, S. & SAVERY, L. (1997) *International Students Who Choose Not to Study in Australia: An Examination of Taiwan and Indonesia*. Canberra, Australian International Education Foundation.
- MAZZAROL, T. & SOUTAR, N. G. (2001) *The Global Market for Higher Education: Sustainable Competitive Strategies for the New Millennium*. Cheltenham, Edward Elgar.
- MAZZAROL, T. & SOUTAR, N. G. (2012) Revisiting the Global Market for Higher Education. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, Vol. 24. No. 5. pp. 717–737.
- McMAHON, M. (1992) Higher Education in a World Market: An Historical Look at the Global Context of International Study. *Higher Education*, Vol. 24. No. 4. pp. 465–82.
- OECD (2017) OECD: Nemzetközi Diákok száma. <http://monitor.icef.com/2017/09/oecd-charts-slowng-international-mobility-growth/> [Letöltve: 2019. 05. 05.]
- OLIVER, R. L. (1980) A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. *Journal of Marketing Research*, Vol. 17. No. 4. pp. 460–469.
- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks (CA), Sage.
- PIMPA, N. (2008) Marketing International Higher Education: A Case of Thai Students in Australia. *International Journal of Management in Education*, Vol. 2. No. 2. pp. 154–71.
- SUNG, M. & YANG, S. U. (2008) Toward the Model of University Image: The Influence of Brand Personality, External Prestige, and Reputation. *Journal of Public Relations Research*, Vol. 20. No. 4. pp. 357–376.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A DUÁLIS KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK GYAKORLATI KOMPETENCIÁINAK MÉRÉSI ÉS ÉRTÉKELÉSI LEHETŐSÉGEI¹

KOZÁK ANITA* – CSUGÁNY JULIANNA – TÁNCZOS TAMÁS

Eszterházy Károly Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtan Tanszék

A versenyszféra által támasztott gyakorlatorientált felsőoktatás iránti igény hívta életre hazánkban is a duális formában zajló képzéseket. Jelen tanulmány célja a duális képzésben részt vevő hallgatók gyakorlati kompetenciáinak mérésére és értékelésére irányuló felmérés koncepcionális kereteinek felvázolása, mely az Eszterházy Károly Egyetemen duális képzési formában is választható 12 szakon tanuló hallgatók körében kerül megvalósításra. A kompetenciamérést a felsőoktatási intézmény a gyakorlóléhelyekkel együttműködve végzi el kérdőíves felmérés, értékelő központ és tereptanári értékelés alapján.

Kulcsszavak: duális képzés, gyakorlati kompetencia, kompetenciamérés, értékelés

The demand for practice-oriented higher education system by the private sector has led to the development of dual study programs in Hungary. The purpose of this study is to outline the conceptual framework for an examination on the measurement and assessment of practical competences of dual-level students. This examination will be used for students from 12 different dual study programs at Eszterházy Karoly University. The competence assessment is carried out by the university in cooperation with the companies based on a questionnaire survey, assessment center and an assessment by the students' practical teacher at the company.

Keywords: dual study programs, practical competences, measure and value competences

* Levelező szerző: Kozák Anita, Eszterházy Károly Egyetem Gazdaságtudományi Kar Közgazdaságtan Tanszék, 3300 Eger, Egészségház utca 4. E-mail: kozak.anita@uni-eszterhazy.hu

¹ A tanulmányban bemutatott kompetenciamérési és -értékelési rendszer az „EFOP-3.5.1-16-2017-00011 Duális és gyakorlatorientált képzések fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” c. projekt céljaival összhangban készült.

Bevezetés

Magyarországon 2015-ben került bevezetésre az Európa több országában már sikeresnek bizonyult duális felsőoktatási képzési forma illeszkedve azon munkaerőpiaci elváráshoz, mely a gyakorlati készségek hatékonyabb elsajátítását követeli meg a felsőoktatásban részt vevő hallgatóktól. A mindössze 4 éves múlt-ra visszatekintő duális képzéssel kapcsolatban megállapítható, hogy a képzési formát választó hallgatók száma dinamikusan nő, melyhez illeszkedve egyre több intézmény, egyre több szakon kínálja ebben a formában is a képzéseit. A legnépszerűbbek továbbra is a mérnöki és a gazdaságtudományi képzések, s megfigyelhető az is, hogy a vidéki felsőoktatási intézményekben e képzési formában tanulók száma magasabb a fővárosi intézményekben tanulókhöz képest. Jelenleg mintegy kétezer hallgató vesz részt duális képzésben, a vállalati partnerszervezetek száma pedig már meghaladja a hétszázat (EMMI 2019).

Magyarországon hosszú évekre visszanyúlóan végeznek kompetenciaméréseket a közoktatásban, a felsőoktatásban azonban nincs erre irányuló egységes gyakorlat. A felsőfokú képzések gyakorlatorientáltságának növelése iránti munkapiaci igény indokoltá teszi olyan felmérések készítését, melyek a gyakorlati kompetenciák elsajátításának eredményességét hivatottak mérni. A képzések eredményességének nyomon követése érdekében az Eszterházy Károly Egyetemen kidolgoztunk egy olyan mérésértékelési rendszert, mely alkalmas a gyakorlatorientáltságot a legmagasabb szinten biztosító duális képzésekben az elsajátítható általános és szakmai kompetenciák felmérésére, fejlődésük figyelemmel kísérésére és a hagyományos képzési formákkal történő összehasonlításra is. Jelen tanulmány célja e kompetenciamérési gyakorlat koncepcionális kereteinek felvázolása, melynek három alappillére a hallgatói kérdőíves felmérés, az értékelő központ és tereptanári értékelés.

A duális képzés alapelve és magyarországi helyzete

A felsőoktatási intézmények és a gazdaság hatékony együttműködésének egyik alapfeltétele, hogy az egyetemek és főiskolák a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő szakembereket képezzenek. E cél megvalósítása csak a gazdasági szereplőkkel való szoros kapcsolattartással és a piaci és társadalmi elvárásokhoz igazodó képzésekkel érhető el. A duális képzés lényegét annak indulásakor a Duális Képzési Tanács a következőképpen fogalmazta meg: *„A duális képzés tehát a gyakorlatigényes alapképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szakmailag minősített vállalatoknál folyó gyakorlati képzések tantervi tartalmuknál, struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő, megnövelt óraszámuknál, valamint a megszerzett munkatapasztalatnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati ismereteit és erősítik a kultúráját.”*

A képzés lényege a párhuzamosság, azaz a felsőoktatási intézményben elsajátított elméleti ismeretanyagot a hallgató vállalati, szervezeti keretek között mélyíti el és ülteti át a gyakorlatba.

A német mintájú duális képzést Magyarországon először a Kecskeméti Főiskolán (ma Neumann János Egyetem) indították el két jelentős autóipari cég közreműködésével járműmérnöki szakon, 2012-ben. A „kecskeméti modell” kedvező tapasztalatai rá-

irányították a figyelmet a duális képzési forma szükségességére, mely 2014-ben bekerült a felsőoktatási törvénybe,² s a 2014/2015-ös tanévtől kezdődően a felsőoktatási intézmények már indíthatnak duális képzési formában szakokat. Ekkor nevesítették a duális képzések központi szakmai felügyeleti szervét, a Duális Képzési Tanácsot is. A felsőoktatási információs portál (felvi.hu) adatai szerint a tanulmányaikat a 2019/2020-as tanévben megkezdők már 68 duális alap- és mesterképzési szak közül választhatnak.³

Az Állami Számvevőszék 2018-ban kérdőíves felmérés keretében gyűjtött információkat a duális képzésekről a felsőoktatási intézményektől annak érdekében, hogy az elmúlt évek fejlődési irányait elemezzék. Az ÁSZ jelentéséből kiderül, hogy a kezdeti tapasztalatok kedvezőek, az új képzési forma népszerűségét jelzi, hogy 2015-ről 2017-re csaknem megháromszorozódott a duális képzésben részt vevő hallgatók száma az állami fenntartású felsőoktatási intézményekben, ugyanakkor megállapították azt is, hogy érdemi átalakulást még nem sikerült a gyakorlatorientáltságra törekvő felsőoktatásban ezzel az új képzési modellel elérni (Németh–Renkó–Beke 2018). Célként kezdetben megfogalmazódott, hogy duális képzésbe az érintett szakterületeken a hallgatók 6%-át kellene bevonni (Derényi 2016). Később a Kormány a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” középtávú szakpolitikai stratégiában azt a célt tűzte ki, hogy a duális alapképzésben részt vevő hallgatók aránya a releváns képzési területeken, az elsősévesek körében 2020-ra elérje a 8%-ot. A felsőoktatásban a hallgatók száma az elmúlt években csökkenő tendenciát mutat, ugyanakkor a duális képzési formát választók száma nő, így arányuk javul. Ennek ellenére a duális hallgatók száma 2017-ben is csak megközelelti az 1%-át (0,81%) a nappali tagozatos képzésben tanulóknak.⁴ Ha a négy leginkább érintett szakterületet (műszaki, gazdaságtudományi, informatika, agrár) nézzük, akkor a duális képzés hallgatóinak létszámaránya 2015-ben 0,6%, 2016-ban 1,2%, 2017-ben 1,8% volt (Németh–Renkó–Beke 2018).

A kompetencia értelmezése és a kompetenciamérés

A kompetencia meghatározására számos definíció született. *Spencer és Spencer (1993)* szerint a kompetencia az egyénnek az a megkülönböztető tulajdonsága, amely oksági kapcsolatban áll egy kritériumhoz kötött hatékony és/vagy jobb teljesítményhez a munkakör betöltése kapcsán. *Boyatzis (1982)* is hasonlóan írja le a fogalmat, szerinte a kompetencia az egyén hatékony és/vagy kiváló munkaköri teljesítményét eredményező személyiségjellemzője. *Karcsics (2011)* értelmezésében a kompetencia a képességet, készséget, tudást és a teljesítményre való alkalmasságot egyszerre leíró fogalom. *Karoliny és Poór (2013)* részletesebb megfogalmazásában a kompetencia a munkát végző ember tudásának, munkavégző képességének kifejezője, a körülhatárolt tapasztalatok, értékek és összekapcsolt információk heterogén és folyton változó keveréke; szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében hasznosul. A kiragadott definíciókból egyértelműen érezhető, hogy a kompetencia közgazdasági megközelítésben leginkább a munkavégzéshez kapcsolódó fogalom, azokat a képességeket, készségeket és tulajdonságokat fog-

² 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról; beiktatta: 2014. évi XXXVI. törvény 40. § (1).

³ Részletesen lásd <https://www.felvi.hu/felveteli/dualisdiploa/partnerszervezetek>.

⁴ 2015-ben 0,26%, 2016-ban 0,53% volt a duális hallgatók aránya.

lalja magában, amelyek alkalmassá teszik az egyént egy adott foglalkozás magas szintű művelésére.

A kompetenciáknak többféle csoportosítása ismert, a legegyszerűbb és leggyakrabban alkalmazott felosztás szerint vannak általános és szakmaspecifikus kompetenciák. Az előbbi szakterülettől függetlenül járul hozzá az eredményes munkavégzéshez (pl. együttműködési készség), az utóbbi egy-egy adott szakmához köthető (pl. munka- és egészségvédelmi ismeretek, szakmai ismeretek). Egy másik csoportosítás szerint (Mohácsi 2003) léteznek személyes (pl. motiváció) és szociális kompetenciák (pl. konfliktuskezelés). Ezek mellett a kompetenciák *hard* és *soft* felosztása is ismert (Jacobs 1989), melyek között a legnagyobb különbség a mérhetőségükben van, míg a *hard kompetenciák* a jól mérhető, objektív, feladatorientált technikai kompetenciák (pl. matematikai kompetencia), addig a *soft kompetenciák* nehezen mérhetők, szubjektívek és érzelmi alapúak (pl. befolyásoló képesség). Az Európai Közösségek Bizottsága az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kialakításánál a kompetencia alábbi négy elemét különböztette meg (EKB 2005):

- *kognitív kompetencia*, amely kiterjed az elmélet és a fogalmak, valamint a tapasztalati úton szerzett, informális passzív tudás alkalmazására;
- *funkcionális kompetencia* (készségek vagy know-how), amelyre egy konkrét (munkahelyi, tanulási vagy társadalmi) tevékenység gyakorlásához van szükség;
- *személyes kompetencia*, amely magába foglalja annak ismeretét, hogyan viselkedjünk egy bizonyos helyzetben;
- *etikai kompetencia*, amely a függetlenség és felelősség kifejlesztése során lényeges személyes és szakmai értékeket foglal magában.

A felsőoktatásban ezzel összhangban a szakok képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) az alábbi négy kompetenciaelemet különböztetik meg: tudás, képesség, attitűd, valamint autonómia és felelősség. E megkülönböztetés a képzési és kimeneti követelményekben illeszkedve a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintleírásaihoz a kompetencia belső összetevőjének tekinti a tudást, a képességeket és az attitűdöket, melyekhez a tevékenység során kapcsolódik az autonómia és a felelősségvállalás (Derényi–Vámos 2015).

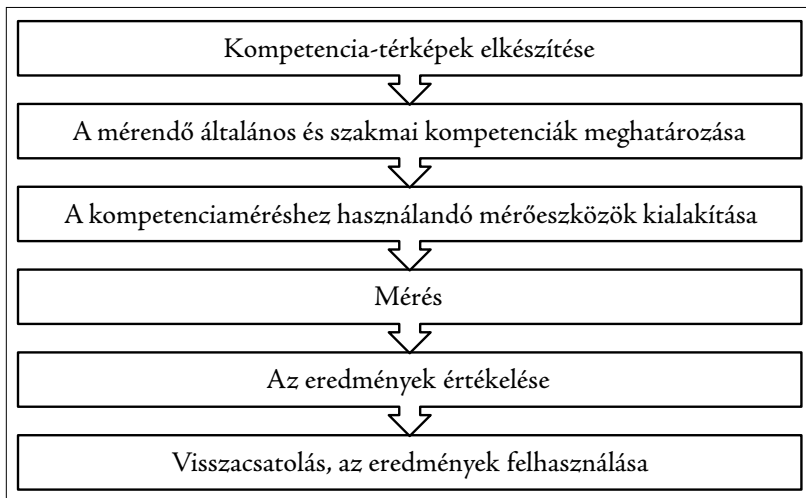
A kompetenciák mérésére számos módszert fejlesztettek ki, ezek közül a legismertebbek és leggyakrabban alkalmazottak az alábbiak (Varga 2014; Hegyi 2012; Vojtek et al. 2013):

- *megfigyelés*: a dolgozó munkavégzés közbeni megfigyelése – általában meghatározott szempontrendszer alapján történik az értékelés;
- *kritikus helyzetek vizsgálata*: az interjú olyan speciális formája, amelyben az adott munkakörben meghatározó jelentőségűnek tekintett eseményre adott reakciókra, viselkedéses válaszokra és attitűdök feltérképezésére törekszenek (pl. munkagép hirtelen meghibásodása vagy egy munkahelyi konfliktus kezelése) – a módszerrel előre jelezhető a hasonló jövőbeli helyzetekben tanúsított magatartás;
- *viselkedésinterjú*: a kritikus helyzetek vizsgálatának egy továbbfejlesztett változata, a lényegi különbség a viselkedésinterjú „emberibb” vonatkozásában érhető tetten, ugyanis inkább érzésekre, gondolatokra, motivációkra és szándékokra kérdez rá;

- *repertoárteszt*: az eljárás során a munkavállaló összehasonlításokat végez – általában, nem kizárólagosan – önmaga és két másik munkatársa kompetenciái között úgy, hogy ő maga határozza meg, melyik az a dimenzió (kompetencia, konstrukció), amelyre az összehasonlítást alapozza – a módszer nagy előnye, hogy a munkát végző személyek maguk határozzák meg a kompetenciákat;
- *kérdőíves vizsgálatok*: tesztkérdésekkel, leíró jelleggel vagy értékelőskálás módszerrel a munkát végző maga (adott esetben a közvetlen felettese is) értékeli a dolgozót az – általában munkaköri leírás alapján – előre meghatározott kompetenciák mentén;
- *értékelő(-fejlesztő) központ*: életszerű helyzeteken keresztül, a kompetenciákat felszínre hozva, általában 3–5 fős csoportokban, meghatározott szempontrendszer alapján figyelik meg és értékelik a munkavállalókat (adott esetben fejlesztést célzó javaslatokkal is ellátják őket);
- *Q-válogatás*: az előre meghatározott kompetenciákból választja ki a munkavállaló a rá jellemzőket és/vagy a munkakör betöltéséhez legfontosabbnak ítélteteket, azokat jelentőségük szerint rangsorolja, majd ezeket vethetjük össze a munkakör betöltéséhez előírt kompetenciákkal.

A kompetenciamérési és -értékelési rendszer

A duális képzésben részt vevő hallgatók gyakorlati kompetenciáinak méréséhez és értékeléséhez használandó rendszer kidolgozását a duális formában indított képzések szakfelelősei és szakoktatói, valamint az egyetemmel duális együttműködési megállapodást kötött vállalkozások szakemberei segítették. A folyamat a duális képzésekhez kapcsolódó kompetenciaterképek elkészítésével indult és az eredmények visszacsatolásával, felhasználásával zárul (1. ábra).



1. ábra: A kompetenciamérési és -értékelési rendszer kidolgozásának folyamatábrája

Forrás: saját szerkesztés (2019)

Első lépésben a duális képzések szakfelelősei és szakoktatói elkészítették a kompetencia-térképeket,⁵ amelyekhez több forrásból gyűjtöttek információkat. Figyelembe vették a szakhoz kapcsolódó képzési és kimeneti követelményekben leírtakat, a szak elvégzésével betölthető jellemző munkakörök FEOR szerinti leírását és a foglalkozás-jellemzőket, valamint a vállalati partnerek duális hallgatókkal foglalkozó szakembereinek elvárásait. Utóbbihoz kapcsolódóan félig strukturált interjú vizsgálatokat végeztek a vállalati mentorokkal/terepanárokkal. Az elkészült kompetencia-térképek két csoportra, általános és szakmai kompetenciákra osztják a munkavégzéshez kapcsolódó gyakorlati kompetenciákat. Az általános kompetenciák szaktól függetlenek, míg a szakmai kompetenciák a szakterület-specifikus ismeretek alapján kerültek meghatározásra. A kompetencia-térképek szakonként 12–16 általános és szakmai kompetenciát, azok összekapcsolódását, a kompetenciák leírását és elvárt szintjét tartalmazzák.

A kompetencia-térképek elkészülését követően összesítettük a kapott adatokat és kiválasztottuk a 10 legfontosabbnak értékelt általános kompetenciát. A mérendő, legjelentősebbnek vélt 10 szakmai kompetenciát az adott szak felelőse – egyeztetve a vállalati partnerek szakembereivel – választotta ki. Ezek jellemzően a tudás és képesség kompetenciaelemhez kapcsolódnak, míg az általános kompetenciák inkább a személyes jellemzőket helyezik előtérbe.

Az általános kompetenciák mérése egységes minden duális képzési formában tanuló hallgató esetében, míg a szakmai kompetenciákhoz szakonként eltérő mérőeszköz került kialakításra. Annak érdekében, hogy komplex képet kapjunk a duális képzésben részt vevő hallgatók kompetenciáiról, három módszer segítségével, a lehető legtöbb résztvevő bevonásával mérjük azokat. Az általános kompetenciák értékelése tesztkérdéses kérdőívvel, valamint értékelő központos vizsgálattal történik, a szakmai kompetenciákat szintén tesztkérdéses kérdőívvel, valamint a hallgató vállalati mentora/terepánára által kitöltött értékelőskálás módszerrel mérjük. E három módszer kombinációja alkalmas arra, hogy komplex képet adjon a duális képzésben részt vevő hallgatók gyakorlati kompetenciáiról (2. ábra).

Kérdőív (tesztkérdések)	Értékelő központ	Kérdőív (értékelőskálák)
<ul style="list-style-type: none"> • Képes az általános és szakmai kompetenciák mérésére is. • Online felületen történik a felmérés. • A hallgató önállóan végzi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az általános kompetenciákat méri. • Tantermi keretek között zajlik a vizsgálat. • A kompetenciamérést és -értékelést kompetens egyetemi oktatók végzik. 	<ul style="list-style-type: none"> • A szakmai kompetenciákat méri. • Online felületen történik az értékelés. • A hallgató vállalati mentora/terepánára végzi.

2. ábra: A kompetenciaméréshez alkalmazott módszerek

Forrás: saját szerkesztés (2019)

⁵ A munkakörök ellátásához szükséges kompetenciákat és azok elvárt szintjét a kompetencia-térképek foglalják magukba. Ezek egyik eleme a szakmai és kapcsolódó általános ismereteknek, képességeknek és készségeknek köre, amelyek a feladatok ellátásának nélkülözhetetlen feltételét jelentik (Varga 2014).

Az általános és szakmai kompetenciák objektív mérésére *tesztkérdéses kérdőívet* állítottunk össze. A mérni kívánt kompetenciákhoz négy, fokozatosan nehezedő kérdés tartozik. Az értékelés 1-től 4-ig terjedő skálán történik úgy, hogy a legkönnyebben megválaszolható kérdés 1, a legnehezebbnek tekinthető pedig 4 pontot ér. Egy kompetenciához így $1 + 2 + 3 + 4$, azaz összesen 10 pont tartozik. A kérdések összeállításánál arra törekedtünk, hogy azok egyértelműen értelmezhetők és megválaszolhatók legyenek, s valóban mérjék az adott kompetenciaelemet. Utóbbi érdekében a gyakorlati élethez kötődő szituációs feladatokat fogalmaztunk meg. A kérdések összeállításánál jelöltük azt a kompetenciaelemet, melyet az adott kérdés mérni kíván. Az általános kompetenciáknál elsősorban az attitűdre és a képességekre, valamint néhány esetben az autonómia és felelősség részre került a hangsúly, a szakmai kompetenciáknál viszont az ismeret dominált, és annak alkalmazási képessége volt a fontos.

A tesztkérdéseket a program vegyesen válogatja össze egyrészt a kompetenciák, másrészt azon belül az eltérő súlyúak tekintetében. Ezzel elkerülhető a mechanikus gondolkodás, és reális képet kaphatunk a hallgatók valós kompetenciakészletéről. A tesztkérdések összeállításánál összesen 10 általános és 10 szakmai kompetencia került kiválasztásra, azaz külön-külön 100 pontos rendszerben értékelhetők a kompetenciák összesen 80 kérdés alapján.

Az *értékelő központos vizsgálaton* két, a kompetenciamérésért és -értékelésért felelős egyetemi oktató és egy pszichológus végzettségű szakember van jelen. A hallgatók értékelését a két oktató végzi, a pszichológus az esetlegesen felmerülő nehéz helyzetek kezelése, a hallgatók lehetséges szorongásának feloldása miatt tagja a bizottságnak. Az értékelő központos vizsgálat zavartalan lebonyolítására az egyetem egyik kisebb tantermében kerül sor. A termet előzetesen berendezzük a vizsgálatához és biztosítjuk a szükséges tárgyi és technikai eszközöket. Egyszerre három (maximum öt) hallgató vesz részt a vizsgálaton. A bizottság bemutatkozását követően ismertetjük a hallgatókkal a vizsgálat célját, majd rátérünk a feladatokra. Minden feladat egyszerre két kompetenciát mér, így összesen öt feladatot tartalmaz az értékelő központos vizsgálat. A tesztkérdéses kérdőívhez hasonlóan itt is 10 pont tartozik egy-egy kompetenciához. A két értékelő egymástól függetlenül értékeli, 10-10 pontot adhatnak kompetenciánként, az általuk adott pontértékek egyszerű számtani átlaga adja a hallgató értékelését.

Az *értékelő skálás minősítés* a szakmai kompetenciák felmérésére szolgál, az értékelést a hallgató szakmai gyakorlóján lévő mentor/tereptanár végzi. A kérdőívben a kompetenciákhoz 2-2 kérdést rendeltünk, így összesen 20 itemet tartalmaz a mérőeszköz. A két kérdésre egyenként maximálisan 5 pontot kaphat a hallgató, így kompetenciánként 10 pontot szerezhet. E kérdések meghatározásánál is figyelembe vettük a viselkedésalapúság elvét, tehát a kompetenciák viselkedésben való megnyilvánulására helyeztük a hangsúlyt.

A kompetenciamérés *eredményeinek értékelése és felhasználása* tekintetében elmondható, hogy a kompetenciák értékelése kompetenciánként történik, azaz az általános kompetenciák tekintetében a 4-4 tesztkérdés és az értékelő központos vizsgálat, a szakmai kompetenciáknál a 4-4 kérdés és az értékelőskálás kérdőív eredményei alapján minden kompetenciához tartozik két pontérték egy tízfokozatú skálán. Ez lehetőséget teremt arra, hogy minden hallgató esetében elkészüljön egy empirikus kompetencia-térkép, amelyen láthatóvá válik, hogy az egyes kompetenciáknál milyen vizsgálat keretében milyen eredményeket ért el, mely területeken erősebb, és hol vannak

a gyengébb értékek. Ez utóbbi területekre a szakfelelősök által kompetenciafejlesztési tervek is megfogalmazhatók a képzés további részére vonatkozóan.

A kompetenciákra kapott pontértékek összegezhetők is, ezáltal a hallgatók összevont teljesítménye is értékelhető és összehasonlítható. A hallgatók eredményeinek összevont értékelése alapján az adott szakra vonatkozóan is megállapítható, hogy mely kompetenciaterületeken mutatkoznak hiányosságok, melyeket a továbbiakban fejleszteni szükséges, s mely területek erősek. Ezek a tapasztalatok beépíthetők az elméleti és a gyakorlati képzésbe, szükségessé tehetik a tantervek megváltoztatását, a tananyag-tartalmak aktualizálását. A kompetenciák mérése tanévenként, mindig október vagy november hónapban történik, a teszt eredményét a szakfelelősök egyenként vitatják meg a hallgatókkal és jelölik ki azokat a területeket, amelyek fejlesztése szükséges a hallgató részéről. A kompetenciamérési és értékelési rendszer alkalmas arra is, hogy a hagyományos és a duális képzési formák – a kompetenciák fejlettsége tekintetében – összehasonlíthatók legyenek. Jövőbeli terveink között szerepel egy ilyen összehasonlító vizsgálat, előzetesen ugyanis azt feltételezzük, hogy a duális képzési formát választó hallgatók gyakorlati kompetenciái jobbak, szakmai tapasztalataik alapján könnyebben képesek alkalmazkodni az aktuális munkapiaci elvárásokhoz. A hárompilléres mérési rendszer emellett lehetővé teszi a hallgatók egyéni fejlődési pályájának nyomon követését is, valamint hozzájárul a versenyszféra elvárásaihoz igazodó képzési tartalmak kialakításához a felsőoktatásban.

Összegzés

Magyarországon a versenyszféra által támasztott gyakorlatorientált felsőoktatás iránti igény hívta életre a duális formában zajló képzéseket, melyek megteremtik a lehetőséget annak, hogy a felsőoktatási intézményekben elsajátítható elméleti ismeretekkel párhuzamosan azt a gyakorlati tudást is megszerezzék a hallgatók, melynek birtokában már pályakezdőként is szakmai gyakorlattal rendelkező munkavállalóként léphetnek a munkaerőpiacra. E képzési forma számos kiaknázatlan lehetőséget rejt magában, mely javíthatja a felsőoktatási rendszerből kikerülő hallgatók munkaerőpiaci sikerességét, valamint gyakorlatorientáltabb képzési programok kidolgozására ösztönzi a felsőoktatási intézményeket.

Az Eszterházy Károly Egyetemen kidolgozásra került egy hárompilléres kompetenciamérés-értékelési rendszer, mely a duális képzésben részt vevő hallgatók gyakorlati kompetenciáinak mérésére irányul. A modell kidolgozása során szem előtt tartottuk a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott kompetenciaelvárásokat, valamint a felsőoktatási intézmények és a duális partnerszervezetek együttműködésén alapuló rendszer kidolgozására törekedtünk. Az általános és szakmai kompetenciákat kérdőív, értékelő központos vizsgálat, valamint értékelő skálás kérdőív segítségével mérjük, melyek lehetővé teszik az egyes kompetenciák szakok szerinti, illetve időbeli összehasonlító vizsgálatát is. A többpilléres módszer egyrészt megkülönböztethetővé teszi a hallgatók és a szakok szintjén is az általános és szakmai kompetenciákat, valamint lehetővé teszi a hagyományos és duális képzési formában tanulók kompetenciakészletének összehasonlíthatóságát is. E két tulajdonsága megalapozza a munkaerőpiaci elvárásokhoz alkalmazkodó képzési programok kidolgozását és a megfelelő kompetenciákkal rendelkező hallgatók kibocsátását a munkapiacra.

IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- BOYATZIS, R. E. (1982) *The Competent Manager: A Modell for Effective Performance*. Boston, John Wiley & Sons.
- DERÉNYI A. (2016) *Kézikönyv a duális képzésről*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- DERÉNYI A. & VÁMOS Á. (2015) *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Duális Képzési Tanács: A duális felsőfokú képzés alapelvei. <http://www.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%20meghatározott%20képzési%20terület%20alapképzési%20szakán%2C%20illetve%20mestereképzési%20szakán%20duális%20formában%20folytatott%20képzések%20általános%20szakmai%20és%20minősítési%20követke.pdf#!DocumentBrowse> [Letöltve: 2019. 02. 20.]
- EMMI (2019) Európai Unió Fejlesztéspolitikáért Felelős Államtitkárság. <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/europai-unios-fejlesztéspolitikaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/felsooktatasi-fejlesztések-dualis-kepzes> [Letöltve: 2019. 03. 08.]
- EKB (2005) Európai Közösségek Bizottsága: *Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/orszagos_konzultacio2005/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf [Letöltve: 2019. 03. 08.]
- Felvi.hu: *A duális képzés*. https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2019K/6_kepzési_sajatosságok/61_dualis_kepzes [Letöltve: 2019. 02. 20.]
- Felvi.hu: *Duális diploma – partnerszervezetek listája*. <https://www.felvi.hu/felveteli/dualisdiploa/partnerszervezetek> [Letöltve: 2019. 02. 20.]
- Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016*. http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltás_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF [Letöltve: 2019. 03. 08.]
- HEGYI H. (2012) *Személy(iség) a kompetenciák mögött – A hagyományos pszichológiai kiválasztási eljárások és a kompetenciák mérésének összefüggései* (PhD-értekezés). Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Pszichológiai Doktori Program.
- JACOBS, R. (1989) Getting the Measure of Managerial Competence. *Personnel Management*, Vol. 21. No. 6. pp. 32–37.
- KARCSICS É. (2011) *Menedzseri kompetencia-elvárások a munkaerőpiacon* (PhD-értekezés). Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola.
- KAROLINY M. & POÓR J. (2013) *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Budapest, Complex Kiadó Kft.
- MOHÁCSI G. (2003) Kompetencia és érzelmi intelligencia. In: KAROLINY M., FARKAS F., POÓR J. & LÁSZLÓ GY. (eds) *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó. pp. 415–443.
- NÉMETH E., RENKÓ ZS. & BEKE A. (2018) *A magántőke bevonásának hatásai a felsőoktatási képzési rendszerre. A duális képzési rendszer tapasztalatai*. Budapest, Állami Számvevőszék. https://asz.hu/storage/files/files/Publikaciok/Elemzesek_tanulmányok/2018/magantoke_bevonasa_felsooktatasi.pdf?ctid=1237 [Letöltve: 2019. 02. 20.]
- Oktatási Hivatal: *Felsőoktatási statisztikák*. https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak [Letöltve: 2019. 02. 24.]

- SPENCER, L. M. & SPENCER, S. M. JR. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Boston, Wiley.
- VARGA E. (2014) *A személyes kompetenciák átértékelődése az emberi erőforrás menedzsment és a gazdasági felsőoktatás szemszögéből* (PhD-értekezés). Gödöllő, Szent István Egyetem, Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola.
- VOJTEK É., JUHÁSZ G., ERDŐS M. & GARAI P. (2013) A kompetenciák szerepe és jelentősége a munkaerőpiaci esélyek fokozásában, valamint a munkakörelemzésben és értékelésben. *Szakképzési Szemle*, Vol. 29. No. 1. pp. 5–20.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A DOKTORI KÉPZÉSBŐL LEMORZSOLÓDÓK VIZSGÁLATA¹

SZIGETI FRUZZSINA

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
Neveléstudományi Doktori Program

A magyar felsőoktatásból történő lemorzsolódási arány közel 40 százalék, ami képzési szintek szerint a tudományos képzésben a legmagasabb. Kutatásunkban megvizsgáltuk a 2010/2011-es és a 2014/2015-ös tanév őszi szemeszterében beiratkozott PhD-hallgatók lemorzsolódásának mintázatait, és elemeztük azt is, hogy a felvett kreditek száma, a passzív státusz, a képzési terület, a képző intézmény és a képzés finanszírozási formája befolyásolja-e a lemorzsolódást. Elemzésünk alapját a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatai adják. Eredményeink azt mutatják, hogy akárcsak a többi képzési területnél a PhD-képzés esetében is az 1. és a 2. szemeszter a legkritikusabb lemorzsolódási periódus.

Kulcsszavak: felsőoktatás, lemorzsolódás, PhD-képzés

The dropout rate is nearly 40% in the Hungarian higher education which is the highest in doctoral education according to the level of education. In our research, we investigated the patterns of dropout among PhD students enrolled in the autumn semesters of the school years 2010/2011 and 2014/2015. We also explored whether the number of enrolled credits, the passive status, the field of study, the training institution and funding influence the phenomenon of dropout. Our results come gained the Higher Educational Informational System show that PhD students should be taken into regard from the enrolment as the first and second semesters are the most critical periods regarding dropout like any other level of education.

Keywords: higher education, dropout, PhD education

* Levelező szerző: Szigeti Fruzzsina, abszolvált PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: szigeti.fruzzsina.89@gmail.com

¹ A tanulmány az 123847 számú projekt keretében készült, ami a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Bevezetés

Tanulmányunk a doktoranduszok lemorzsolódásának mintázatait elemzi a Felsőoktatási Információs Rendszerből (FIR) nyert adatok alapján. A vizsgálat hiánypótló munkának bizonyul, ugyanis a nemzetközi felsőoktatás-kutatásokban a PhD-hallgatókról kevés adat áll rendelkezésre (Papp Z.–Csata 2014), lemorzsolódásuk makroszintű összefüggésrendszerét rendszerint nem ismertetik.

Az OECD-országok trendjeihez képest Magyarországon alacsony a felsőoktatásban első végzettségüket szerzők aránya, különösen doktori szinten (OECD 2015), noha az elmúlt két és fél évtizedben hazánkban is megnövekedett a felsőfokú végzettségűek abszolút száma és aránya (Kuráth–Héráné Tóth–Sipos 2014). Az 1993-as magyar felsőoktatási törvény által bevezetett PhD-képzés mint egyetlen tudományos fokozatot biztosító képzés (Veroszta 2010) fellendülése szintén a 2000-es évek elejére tehető, hozzájárulva, hogy 2005-től a PhD-hallgatók száma nem kezdett oly drasztikus módon csökkenni, mint ami a felsőoktatás egészében tapasztalható. Mindezek ellenére az Európai Bizottság (2015) jelentése megállapítja, hogy ezer 25 és 34 év közötti magyar lakosra mindössze 0,8 PhD-fokozattal rendelkező jut, miközben az európai uniós átlag 1,69. A magyar adat nem csupán a fejlett országokkal összehasonlítva alacsony (Németország: 2,65, Svédország: 2,9, Svájc: 3,68), hanem az olyan szomszédos országokkal, közvetlen nemzetközi versenytársakkal szemben is, mint Románia (1,4), Csehország (1,3), illetve Szlovákia (3,1) (Emberi Erőforrások Minisztériuma é. n.).

Mindezek kapcsán alapvető kérdésként merül fel, hogy: Mi lehet a lemaradás hátterében? Miért alacsony a magyar egyetemeken által kiadott PhD-fokozatok száma és aránya? Mennyire játszik szerepet ebben a lemorzsolódás, s a PhD-hallgatók lemorzsolódásának milyen prediktorai vannak? A kérdések megválaszolásához kvantitatív kutatási módszereket alkalmaztunk. Kutatásunk alapját a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) biztosította.

Elméleti háttér

A felsőoktatásból való lemorzsolódás az 1960-as években került a vizsgálatok középpontjába, majd Tinto interakcionista modellje révén az 1970-es években teoretikus formában is megjelent (Bocsi et al. 2018, 2019; Szigeti et al. 2018). Azóta számos modell – lásd például Astin 1993; Bean 1985, 2005; OECD 2012 – került kidolgozásra, amelyek a lemorzsolódás hátterében különböző kiváltó okokat sejtnek és feltételeznek. Ilyenek például az egyén pszichológiai jellemzői, a hallgató magatartása, a családi háttér, a szociológiai, társas aspektusok, a pedagógiai-pszichológiai faktorok, az intézményi struktúra, vagy az intézményi erőforrások (Bocsi et al. 2018, 2019). Napjaink felsőoktatás-kutatásaiban a felsorolt tényezők vizsgálatára úgy tekintenek a kutatók, mint a felsőoktatási rendszerben való megrekedés, a lassúbb tanulmányi előremenetel és a lemorzsolódás előrejelzőire. Hozzájárulva, hogy ezen tényezőket az esetek túlnyomó többségében, a hozzávetőleg 36-38 százalékos lemorzsolódási rátával jellemezhető képzési területen, az alapképzésen (BA/BSc) vizsgálják (Bocsi et al. 2018, 2019; Fenyves et al. 2017; Merill 2015; Müller–Schneider 2013; Pusztai 2017; Pusztai–Szigeti 2018; Szemerszki–Pusztai 2017; Szigeti et al. 2018; Vossensteyn–Stensaker–Kottmann 2015).

Ennél jóval magasabb lemorzsolódási arányszámot tudhat magáénak a doktori képzés (Bocsi et al. 2018, 2019; Derényi 2015; Emberi Erőforrások Minisztériuma 2016; Fenyves et al. 2017; Mihály 2013), amiről azonban csak ritkán ejtenek szót a kutatók, s a háttérben meghúzódó okokat még kevésbé vagy egyáltalán nem azonosítják.

Magyarországon 2008 óta a PhD-fokozatot szerzettek száma mintegy 1200 fő, arányuk a képzési időnek megfelelő évfolyam létszamarányában kb. 43–50% (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2016; Mihály 2013). Mihály (2013) eredményei szerint a doktori képzésbe felvételt nyert hallgatók 20 százaléka már a tanulmányi időn belül abbahagyja a képzést, nem abszolvál, abszolútoriumot csupán 60 százalék szerez. A doktori képzésből való magas lemorzsolódási arány háttérben egyrészt az állhat, hogy nem mindig a legtehetségesebbek, a legelhivatottabbak és a legelkötelezettebbek kerülnek be a doktori képzésbe. A tehetséges és a jó vagy kiváló minősítéssel rendelkező osztatlan- és mesterdiplomások jelentős része már a végzés után elhelyezkedik a köz- vagy magánszektorban, vagyis megtörténhet, hogy a munkaerőpiacra be nem jutottak, a doktori képzést egyfajta parkoló pályának tekintők nagy arányban kerülnek be a képzésbe, s közülük sokan végül nem szereznek tudományos fokozatot. További ok lehet, hogy a piacképes területen tevékenykedő doktoranduszokat még a képzés befejezése, az abszolútorium megszerzése előtt elcsábítja a magasabb fizetési lehetőségekkel gyorsabb előremenetelt biztosító magánszektor. A PhD-lemorzsolódás háttérben állhat a képzési és kimeneteli követelmények nem teljesítése, az abszolútorium meg nem szerzése is, valamint nagy gondot és kihívást jelenthet az értekezés megírása is, amire az abszolútorium megszerzését követően, gyakran munka mellett kell sort keríteni. Mindezekon túl a PhD-program elhagyásában szintén szerepet játszhatnak a pénzügyi nehézségek, a családi kötelezettségek, valamint a külső támogatás (házastárs, munkáltató, témavezető, doktori iskolavezető) hiánya (Ampaw–Jaeger 2012; Fináncz 2008, 2010; Litalien–Guay 2015; Pusztai 2009; Sadlak 2004).

A kutatás kérdései, hipotézisei

Tanulmányunk elsődleges célja a PhD-hallgatók lemorzsolódási mintázatainak azonosítása. Ennek megfelelően arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen mintázatot ír le a doktoranduszok lemorzsolódása, a kreditszerzés, a passziválás, a képző intézmény és a képzési terület milyen hatással van a képzés sikertelen befejezésére. Azt feltételezzük, hogy a szelektív, doktori képzést biztosító intézményekbe felvételt nyert hallgatók csaknem egyötöde már a képzési időn belül feladja a képzést (Fináncz 2008; Mihály 2013), amiben szerepet játszik a szigorú követelményrendszer, az előírt kreditszám el nem érése, a (gyakorta igénybe vett) passzív szemeszterek száma, valamint a költségterítéses finanszírozási forma. Ezenfelül feltételezzük a doktoranduszok tudományos kapcsolathálóba való beágyazottságának tudományterületi eltéréseit is, úgy véljük, hogy a természet-, az orvos- és az agrártudományok esetében a legalacsonyabb a lemorzsolódási arányszám, míg a művészetek, a humán- és a társadalomtudományoknál a legalacsonyabb (Elgar 2003; Fináncz 2008; Györffy 2015; Mihály 2013; Nettles–Millett 2006).

Elemzésünk során olyan eredményeket ismertettünk, amelyek a Felsőoktatási Információs Rendszerből származnak, s melyek kizárólag a 2010/2011-es és a 2014/2015-ös

tanév őszi szemeszterében beiratkozott PhD-hallgatókra vonatkoznak.² Lemorzsolódott PhD-hallgatóknak azokat tekintjük, akik a FIR adatbázis alapján lemorzsolódtak, vagyis nem fejezték be a hároméves képzést, nem szereztek abszolutóriumot.

A kutatás eredményei

A doktori képzésbe beiratkozók között 2010-ben a férfiak, 2014-ben viszont a nők voltak némiképp nagyobb arányban (nő₂₀₁₀: 48%, férfi₂₀₁₀: 52%) (nő₂₀₁₄: 51,9%, férfi₂₀₁₄: 48,1%). Ez a tendencia azért is figyelemre méltó, mivel jelenleg kevesebb nő rendelkezik PhD-fokozattal, mint férfi (Freeman 2004; Fényes 2010; Szigeti 2016). Finanszírozási forma szerint 2014-ben nagyobb arányban (51,4%) kezdték meg képzésüket állami támogatással, mint 2010-ben (40,3%), köszönhetően a finanszírozott keretszámok emelésének. Képzési területeket tekintve jelentősebb változások nem mentek végbe, továbbra is a bölcsészetet (2010: 21,2%, 2014: 21,8%) és a társadalomtudományt (2010: 20,7%, 2014: 23,3%) választották a legnagyobb arányban, míg az agrár- (2010: 6,5%, 2014: 5,2%), a műszaki- (2010: 12,3%, 2014: 11%) és a hittudományt (2010: 1,8%, 2014: 1,2%) a legkevesebben. Ez az eredmény önmagában nem meglepő, hisz tudjuk, képzési szinttől függetlenül ez utóbbi három tudományterületen igen magas a lemorzsolódás (Bocsi et al. 2018, 2019; Fényes et al. 2017), ugyanakkor valószínűsíthető, hogy ezeken a képzéseken ténylegesen a legrátermettebbek maradnak bent és szereznek fokozatot.

Kutatásunk fő célja a doktoranduszok lemorzsolódásmintázatainak feltérképezése, ezért választ kell keresnünk arra, hogy a beiratkozott PhD-hallgatók hány százaléka nem jutott el a képzés végéig. Elemzési keretünk értelmében minden 2010-ben és 2014-ben doktori tanulmányt kezdőnek, a passzív félév(ek) igénybevétele nélkül, meg kellett szereznie az abszolutóriumot a FIR adatbázis befagyasztásának időpontjáig, vagyis a 2016/2017-es tanév tavaszi félévéig. 2010-ben magasabb volt az abszolutóriummal rendelkezők aránya (70,5%), mint 2014-ben (50,3%), azonban észrevehető, hogy ez utóbbi

1. táblázat: A PhD-képzésekre beiratkozottak alapmegoszlásai 2010 és 2014

	2010. év		2014. év	
	Elemzés	%	Elemzés	%
Végzett (abszolutóriummal vagy oklevéllel)	1631	70,5	1094	50,3
Átvétel, képzésváltás	8	0,3	17	0,8
Lemorzsolódott	503	21,7	303	13,9
Egyéb kilépés	4	0,2	2	0,1
Még tanul	167	7,2	761	35,0
Összesen	2313	100,0	2177	100,0

Forrás: FIR adatbázis, Oktatási Hivatal

² A vizsgálatban szereplőknél az előírt kreditmennyiség minimum 180, a képzési idő hat szemeszter. (A 2010-ben és 2014-ben a legmagasabb szintű posztgraduális képzést kezdőkre még nem volt érvényes a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosítása, miszerint a doktori képzésben legalább 240 kreditet kell szerezni, a képzési idő nyolc félév.)

bázisévben magas volt azoknak az aránya is, akik még bent voltak a képzésben (35%), vagyis még nem morzsolódtak le. Feltehető, ők voltak azok, akik éltek a jogszabály szerint biztosított passzíválási lehetőséggel. A hároméves képzési időn belül ténylegesen lemorzsolódtak aránya 2010-ben 21,7%, míg 2014-ben 13,9% volt, vagyis a két vizsgált év együttes vizsgálata alapján összességében megállapítható, hogy a beiratkozott PhD-hallgatók mintegy 18-19 százaléka nem teljesítette a képzési és kimeneteli követelményeket, nem jutott el az abszolutórium megszerzéséig (1. táblázat), amely egybevág *Fináncz (2008)* és *Mihály (2013)* azon megállapításával, hogy a doktori iskolákba felvételt nyert hallgatók körülbelül egyötöde már a képzési időn belül megszakítja a tanulmányait.

2. táblázat: A lemorzsolódók által igénybe vett aktív félévek száma

		Lemorzsolódók		
		2010	2014	
Aktív félévek száma	1	N	101	93
		%	20,1%	30,7%
	2	N	116	87
		%	23,1%	28,7%
	3	N	49	48
		%	9,7%	15,8%
	4	N	80	40
		%	15,9%	13,2%
	5	N	44	6
		%	8,7%	2,0%
	6	N	90	29
		%	17,9%	9,6%
7	N	9	–	
	%	1,8%	–	
8	N	7	–	
	%	1,4%	–	
9	N	5	–	
	%	1,0%	–	
10	N	1	–	
	%	0,2%	–	
11	N	0	–	
	%	0,0%	–	
12	N	1	–	
	%	0,2%	–	
Összesen	N	503	303	
	%	100,0%	100,0%	

Forrás: FIR adatbázis, Oktatási Hivatal

Ez a fajta lemorzsolódás már a képzési idő elején jelentkezett, akárcsak a többi képzési szintnél (Bocsi et al. 2018, 2019). A 2010-ben lemorzsolódók több mint 43 százaléka, a 2014-ben lemorzsolódók mintegy 60 százaléka egy vagy kettő aktív szemeszter után a képzés elhagyása mellett döntött (2. táblázat).

A lemorzsolódás hátterében különböző okok húzódnak meg, mely okok a FIR-ben rögzítettek szerint az alábbiak lehetnek: bejelentkezés elmulasztása, fizetési hátralék a képzésben, saját bejelentés a képzés megszakítására, képzési kötelezettségek nem teljesítése, egészségügyileg alkalmatlanná válás a képzésre, kizárás fegyelmi határozat alapján stb.

A vizsgált években a legmagasabb arányban saját bejelentés alapján szakították meg képzésüket a hallgatók. Sajnos a saját bejelentés hátterében meghúzódó okokat nem tudjuk azonosítani. Ha nem volt elég pénze a hallgatónak a költségtérítés befizetésre, akkor is jelölhették a „saját bejelentést”, illetve abban az esetben is, ha a hallgató kiábrándult, csalódott a képzésben. A 2010-ben lemorzsolódók 47,3 százaléka, a 2014-ben lemorzsolódók 61,7 százaléka saját bejelentés alapján szakította meg a PhD-képzést. Emellett jelentős szerepet játszott a képzési kötelezettségek nem teljesítése (2010: 31,2%, 2014: 17,8%), valamint a bejelentkezés elmulasztása az előírtnál többször, vagyis a jogszabály által megengedettnél többszöri passzíválás is (2010: 20,3%, 2014: 19,1%).

A PhD-hallgatók lemorzsolódásában közrejátszó képzési kötelezettségek nem teljesítését a kreditszerzéssel tudtuk vizsgálni. Köztudott, 2016 szeptemberéig a doktori képzés elvégzéséhez legfeljebb 180 kredit megszerzése volt szükséges, félévente 28–30 kreditet kellett gyűjteni. Ehhez képest a lemorzsolódók átlagosan 40–50 kreditet gyűjtöttek össze, rendszerint a 3. szemeszterük végéig, míg a lemorzsolódásban nem érintett doktoranduszok ezt a kreditmennyiséget már a 2. szemeszterükben elérték.

A passzíválás is fontos előrejelzője a lemorzsolódásnak. A Khí-négyszet próba eredményeinek értelmében a lemorzsolódók és a lemorzsolódásban nem érintettek között szignifikáns eltérés volt a passzív státusz igénybevétele szempontjából ($p_{2010} = 0,000$, $p_{2014} = 0,000$). A 2010-ben lemorzsolódók 72 százalékának, a 2014-ben lemorzsolódók 58,7 százalékának volt passzív státusza legalább egy szemeszteren keresztül, míg a 2010-ben lemorzsolódásban nem érintettek csupán 26,1 százaléka, a 2014-ben lemorzsolódásban nem érintettek 23,3 százaléka passzívált. A varianciaanalízis eredményei szerint az igénybe vett passzív félévek száma között is jelentős különbség mutatkozott a két csoport között ($p_{2010} = 0,000$, $p_{2014} = 0,000$). A lemorzsolódók átlagosan három alkalommal vették igénybe a passzív státuszt, a nem lemorzsolódók egyszer. Természetes módon a lemorzsolódók között a passzíválás az önköltséges hallgatókra jellemzőbb volt (2010: 73%, 2014: 63,2%), mint az ösztöndíjasok esetében (2010: 66,6%, 2014: 49,5%), azonban e két csoport közötti eltérés nem volt szignifikáns ($p_{2010} = 0,308$, $p_{2014} = 0,080$). Amennyiben az igénybevett passzív félévek számát vizsgáljuk, már jelentős különbség mutatkozik a finanszírozási formák között: a költségtérítéses hallgatók bátrabban és gyakrabban passzíváltatták magukat az ösztöndíjasokhoz képest ($p_{2010} = 0,029$, $p_{2014} = 0,044$). Ennek az lehet a magyarázata, hogy az ösztöndíjas PhD-hallgatóknak a legfőbb havi jövedelmi forrásuk az aktív hallgatói jogviszonyból származik, ami a tanórákon való részvételekből, a kutatási tevékenységekből, a tudományos konferenciákon való megjelenésekből, az óratartási kötelezettségekből stb. tevődik össze, s akik számára bizonytalanabb és kiszámíthatatlanabb a passzív státusz igénybevétele, mint azoknak, akik eleve munkaerőpiaci pozícióban vannak, s költségtérítésesek a tudományos kép-

zésben. Feltehetőleg az állami ösztöndíjban részesülő doktoranduszok kizárólag akkor kezdeményezik a passzív státuszt, amikor konkrét munkaerőpiaci megkeresést kapnak, s a munkaerőpiaci pozícióval magasabb jövedelmi szintet érnek el, mint az ösztöndíjjal.

A PhD-hallgatók lemorzsolódása szempontjából meghatározó a képzés területe is. A különböző képzési területeken jelentősen eltér a lemorzsolódó hallgatók aránya (Khí-négyszet próba: $p_{2010} = 0,000$, $p_{2014} = 0,005$). A lemorzsolódottak között a legnagyobb arányban a társadalom- és a bölcsészettudomány PhD-hallgatói szerepeltek, míg a legkisebb ráta a művészet és a hittudomány területén koncentrált. A lemorzsolódottak között átlagosan 31 százalékban a társadalomtudósok, 19,5 százalékban a bölcsészek szerepeltek. A férfiak egyértelműen a társadalomtudományról morzsolódtak le a legnagyobb arányban, míg a nők a bölcsészettudományról. A művészet (1,9%) és a hittudomány (1,5%) tudományterületek esetében lényegesen alacsonyabb a lemorzsolódás valószínűsége, kiemelve, hogy ezeken a tudományterületeken eleve jóval kisebb a PhD-hallgatók száma is.

Érdekes kérdést vet fel, hogy milyen mintázatot ír le képző intézmények szerint a PhD-hallgatók lemorzsolódása. A magyarországi intézmények közül *Hrubos (2012)* munkája alapján a klasszikus négy állami egyetemet, a Debreceni Egyetemet (DE), az Eötvös Loránd Tudományegyetemet (ELTE), a Pécsi Tudományegyetemet (PTE), valamint a Szegedi Tudományegyetemet (SZTE) vontuk a vizsgálatba. Mindkét bázisú próba szerint szignifikáns eltérés mutatkozott a felsőoktatási intézmények lemorzsolódási arányai között ($p_{2010} = 0,000$, $p_{2014} = 0,005$). A legmagasabb arányban a PTE doktori képzéseiről morzsolódtak le, átlagosan az itt tanuló PhD-hallgatók 32,9 százaléka hagyta abba a képzést az abszolutórium megszerzése nélkül. Magas, 29 százalékos lemorzsolódási arány tapasztalható az ELTE esetében is, míg az SZTE-n 24 százalék a PhD-képzésekről lemorzsolódók aránya. A vizsgált években a DE rendelkezett a legkedvezőbb rátával, hiszen a beiratkozók 14 százaléka morzsolódott le a hároméves képzés során, vagyis 86 százalék eljutott a képzés végéig. Képzési területek szerint, minden egyes képzési terület lemorzsolódási arányszáma a DE-n volt a legkedvezőbb, míg a PTE-n a legkedvezőtlenebb.

Összegzés

Vizsgálatunkban a PhD-hallgatók lemorzsolódásmintázatainak feltérképezésére vállalkoztunk makroszintű megközelítésből, amiben az adminisztratív célú adatgyűjtésen alapuló Felsőoktatási Információs Rendszer volt segítségünkre. Az elemzett adatbázisban a 2010/2011-es és a 2014/2015-ös tanév első félévre beiratkozott PhD-hallgatók szerepeltek.

A doktoranduszok lemorzsolódásának elemzésekor megvizsgáltuk, hogy a beiratkozott PhD-hallgatók hány százaléka nem szerzett abszolutóriumot, azaz hány százalékuk morzsolódott le. A tudományos ismeretek elmélyítésére szolgáló posztgraduális képzés kimeneteli követelményeit a vizsgált két tanévben a PhD-hallgatók átlagosan mintegy ötöde nem teljesítette. A doktori iskolákba felvételt nyert és lemorzsolódott hallgatók több mint 50 százaléka már az első vagy a második szemeszterben megszakította a képzést. A PhD-hallgatók lemorzsolódásának rizikófaktoraik között szerepelt a passzív jogviszony igénybevétele, a passzív félévek száma, a képzés területe és a finanszírozási forma.

Összességében a kutatás makroszintű eredményei kellően bizonyítják, hogy a PhD-hallgatók lemorzsolódásának és a lemorzsolódás okainak megismerése, azonosítása elengedhetlenül fontos, amihez számos mikroszinten elvégzett vizsgálatra is szükség van.

IRODALOM

- AMPAW, F. D. & JAEGER, A. J. (2012) Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis. *Research in Higher Education*, Vol. 53. No. 6. pp. 640–660.
- ASTIN, A. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BEAN, J. P. (1985) Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, Vol. 22. No. 1. pp. 35–64.
- BEAN, J. P. (2005) Nine Themes of College Student Retention. In: A. SEIDMAN (ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, Praeger Publishers. pp. 215–245.
- BOCSI V., CEGLEDI T., KOCSIS Zs., KOVÁCS K. E., KOVÁCS K., MÜLLER A., PALLAY K., SZABÓ B. É., SZIGETI F. & TÓTH D. A. (2018) A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen University Press. pp. 63–90.
- BOCSI V., CEGLEDI T., KOCSIS Zs., KOVÁCS K. E., KOVÁCS K., MÜLLER A., PALLAY K., SZABÓ B. É., SZIGETI F. & TÓTH D. A. (2019) The Discovery of the Possible Reasons for Delayed Graduation and Dropout in the Light of a Qualitative Research Study. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, Vol. 3. No. 1. pp. 27–38.
- DERÉNYI A. (2015) Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*, 2015/1KLSZ. pp. 1–21. https://communicatio.hu/jelkep/2015/kulonszam/JelKep_2015_kulonszam_Derenyi_Andras.pdf [Letöltve: 2019. 12. 14.]
- ELGAR, F. J. (2003) *PhD Degree Completion in Canadian Universities*. Halifax (NS), Dalhousie University.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (é. n.) *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 14.]
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2016) *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia. Cselekvési terv 2016–2020*. <http://www.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 21.]
- FÉNYES H. (2010) *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolóása? Habilitációs értekezés*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FÉNYES V., BÁCSNÉ BÁBA É., SZABÓNÉ SZÓKE R., KOCSIS I., JUHÁSZ Cs., MÁTÉ E. & PUSZTAI G. (2017) Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a

- Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*, Vol. 5. No. 3. pp. 5–14.
- FINÁNCZ J. (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FINÁNCZ J. (2010) Kettő az egyben: oktató és hallgató. Avagy a doktoranduszlet viszontagságai a debreceni doktoranduszok szemszögéből. In: JUHÁSZ E. (ed.) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development. pp. 222–229.
- FREEMAN, C. E. (2004) *Trends in Educational Equity of Girls and Woman: 2004*. National Center for Education Statistics U.S. Department of Education.
- GYÖRFFY D. (2015) A közgazdaság-tudományi doktori iskolák helyzete Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 57. No. 7–8. pp. 853–859.
- HRUBOS I. (2012, ed.) *Elefántcsonttoronyból világitótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula Kiadó.
- KURÁTH G., HÉRÁNÉ TÓTH A. & SIPOS N. (2014, eds) *PTE Diplomás Pályakövető Rendszer. Tanulmánykötet 2014*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- LITALIEN, D. & GUAY, F. (2015) Dropout Intentions in Phd Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 41. No. 2. pp. 218–231.
- MERRILL, B. (2015) Determined to Stay or Determined to Leave? *Journal Studies in Higher Education*, Vol. 40. No. 10. pp. 1859–1871.
- MIHÁLY GY. (2013) *PhD fokozatok nyomában*. <https://doktori.hu/index.php?menuid=351&cid=236> [Letöltve: 2019. 10. 21.]
- MÜLLER, S. & SCHNEIDER, T. (2013) Educational Pathways and Dropout From Higher Education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, Vol. 4. No. 3. pp. 218–241.
- NETTLES, M. T. & MILLETT, C. M. (2006) *Three Magic Letters: Getting to PhD*. Baltimore (MD), Johns Hopkins University Press.
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852> [Letöltve: 2019. 12. 01.]
- OECD (2015) *Education at a Glance 2015-Hungary*. <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 21.]
- PAPP Z. A. & CSATA ZS. (2014) Hungarian PhD Students Abroad: International Contexts and Specificities of the Carpathian Basin. *Minorities Research*, Vol. 16. No. 17. pp. 100–131.
- PUSZTAI G. (2009) Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In: PUSZTAI G. & RÉBAY M. (eds) *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Kiadó. pp. 337–353.
- PUSZTAI G. (2017) Lemorzsolódási kockázatok és kompenzáló tényezők a felsőoktatásban. In: KERÜLŐ J., JENEI T. & GYARMATI I. (eds) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem. pp. 250–255.
- PUSZTAI G. & SZIGETI F. (2018, eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen University Press.
- PUSZTAI G. & SZEMERSZKI M. (2017) A felsőoktatási lemorzsolódás mutatói és előrejelzői egy regionális egyetemen. In: BUDA A. & KISS E. (eds) *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei. Tartalmi összefoglalók*. Debrecen, Kapitális Kft. p. 61.

- SADLAK, J. (2004) *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Bukarest, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 21.]
- SZIGETI F. (2016) Nyíregyházán tanuló fiatalok továbbtanulási aspirációja. *Educatio*, Vol. 25. No. 4, pp. 629–636.
- SZIGETI F., BOCSI V., Ceglédi T., Kocsis Zs., Kovács-Nagy K., Müller A., Pallay K., Szabó B. & Tóth D. (2018) *A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerezésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. p. 197.
- VEROSZTA Zs. (2010) *Felsőoktatási értékek-hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- VOSSENSTEYN, H., KOTTMAN, A., JONGBLOED, B., KAISER, F., CREMONINI, L., STENSAKER, B., HOVDHAUGEN, E. & WOLLSCHIED, S. (2015) *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

NEMZETKÖZI FELSOŐOKTATÁSI SZAKPOLITIKÁK TALÁLKOZÁSA EGY INTERDISZCIPLINÁRIS KONTEXTUSBAN

MAYER ANNAMÁRIA

Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

JEROEN HUISMAN, HARRY D. BOER, DAVID D. DILL & MANUEL SOUTO OTERO:
The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance.
Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York (NY), 2015. Palgrave Macmillan.
xxxi + 604 p. ISBN: 978-1-137-45617-5 (eBook)

A könyv szerkezete első ránézésre egyszerűvé teszi az áttekintést: 30, folytatólagosan számozott fejezet, két külön álló részre tagolva. Az első rész (1–12. fejezet) különböző elméleti megközelítéseket ismertet, a második rész témák szerint hat blokkra oszlik (13–30. fejezet). A blokkok a következők: A: Felsőoktatás, társadalom és gazdaság; B: A felsőoktatás megszerzése; C: A felsőoktatás kormányzása, irányítása; D: A felsőoktatás finanszírozása; E: Elszámoltathatóság és minőség; F: Egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. A tanulmányok szerzői között szerepelnek híres, tapasztalattal rendelkező kutatók, oktatók, akárcsak frissen végzett PhD-hallgatók írásai is.

Földrajzi lefedettség szempontjából a szerzők rendkívül széles skálán mutatják be a felsőoktatás kormányzását, irányítását érintő folyamatokat, koncepciókat. Egyes fejezetek főként Európára vagy egyes országokra helyezik a hangsúlyt,

míg mások globális perspektívából közelítik meg a témát. Sok helyen visszaköszön Burton Clark munkássága, aki az amerikai felsőoktatási kutatások alapjainak lefektetésében meghatározó szerepet játszott.

A könyv első fejezeteiben (1-től 5-ig) a szerzők egy tágabb elméleti perspektívában többek között kitérnek arra, hogy működés szempontjából a felsőoktatási intézmények és a kormányzati intézmények hogyan térnek el egymástól (1. fejezet), ismertetik az állam és a felsőoktatás kapcsolatát jellemző változásokat, az irányítás (steering), a kormányzat (government) és a kormányzás (governance) elméleti megközelítésmódjainak különbözőségeit, amelyben új szereplőként az üzleti szféra is megjelenik (2. fejezet), illetve kitérnek a különböző kormányzati modellekre és politikai eszközökre (3. fejezet), valamint az új közszolgálati menedzsment irányzat jellemzőire (4. fejezet), az 5. fejezetben a szerzők a felsőoktatás többszintű kor-

mányzásának elméleti hátterét ismertetik szervezeti szinten.

A 6. fejezet főként Európát helyezi a középpontba, elemezve a felsőoktatási kormányzati irányelvek alkotmányos és intézményes jogi hátterét. A 7. fejezetben többek között egy gyakori szakirodalmi problémára hívják fel a szerzők a figyelmet, ami nem más, mint az, hogy az intézmények (institutions) és a szervezetek (organizations) fogalmát számos kutató helytelenül használja, mintegy egymás szinonimájaként.

Ezután olyan elméleteket ismerhetnek meg az olvasók, mint az üzleti és a menedzsment tudományterületeken belül viszonylag ismert, azonban a kvantitatív kutatások területén kevésbé alkalmazott *agency* elméletet (8. fejezet), illetve egy globális perspektívából vizsgálva a strukturális változásokra reflektáló rendszerelméletet (system theory) (9. fejezet).

Míg egyes fejezetekben a szerzők saját tapasztalataikra hagyatkozva jelölik ki, hogy melyek a többnyire kutatott, illetve kevésbé kutatott tématerületek, addig a 10. fejezet egy szisztematikusabb szakirodalmi áttekintést nyújt a témában, amelyhez a szerzők különböző szempontok alapján a 2000 és 2010 között megjelenő, elsősorban felsőoktatásra fókuszáló folyóiratokat elemeztek, ráadásul a tanulmány megjelenése előtt friss adatokkal is összehasonlították az eredményeiket.

Az előző fejezethez szorosan kapcsolódóan a 11. fejezet egy tömör összefoglalót tartalmaz az intézményekre irányuló kutatások döntéseket támogató funkciójáról, kitérve a felsőoktatásra ható piaci viszonyokra, ugyanakkor jellemezve az intézményre irányuló kutatás (institutional research) és az oktatásra irányuló kutatás (educational research) közötti különbségeket.

A hálózati elemzés operacionalizálása a felsőoktatási kutatások számára c. fejezet

az előző fejezetekhez képest empirikusabb megközelítésű, valós példán keresztül nyújt betekintést a hálózatelemzés alapjaiba. A szerzők azt vizsgálják, hogy a kiválasztott 18 egyetem hogyan kapcsolódik egymáshoz egy nemzetközi együttműködési konzorcium keretén belül, elemezve, hogy mely egyetemek követik egymást a Twitter közösségi média platformon keresztül.

Ahogy az előbbieken már említettem, a könyv második részében a tanulmányok különböző blokkokra vannak bontva. Az első blokkban (A. – Felsőoktatás, Társadalom és Gazdaság) a szerzők többek között olyan kérdésekre keresik a választ, mint hogy: Milyen külső nyomások hatnak a felsőoktatásra regionális, illetve lokális szinten? A kormányzati szervek hogyan reagálnak ezekre a változásokra? (13. fejezet.) Hogyan jellemezhetőek az országokon átívelő és a nemzeti felsőoktatási intézményeken belüli kormányzati mechanizmusok, stratégiák – különös hangsúlyt fektetve a kutatást és az innovációt érintő kormányzati stratégiákra? (14. fejezet), illetve ehhez szorosan kapcsolódóan, intézményi szinten vizsgálva: Hogyan befolyásolja az intézményes kormányzás és a menedzsment gyakorlata a kutatási kiválóságra ösztönző szakpolitikákat? (15. fejezet.)

A felsőoktatás nemzetközivé válása c. fejezetben az olvasók átfogó képet kaphatnak arról, hogy a kormányok hogyan reagálnak a felsőoktatási intézményeket érintő globális és lokális nyomásokra, míg az ezt követő fejezetben a gazdasági szektor és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát vizsgálva a szerzők az egyes fogalmak meghatározásán túl kitérnek többek között az OECD és az Egyesült Államokban végzett kutatási eredmények bemutatására. Ugyanakkor rámutatnak arra, hogy nem a foglalkoztathatóság, hanem az alulfoglalkoztatottság szempontjából kellene megközelíteni a témát.

A *felsőoktatás szervezése* c. blokkon belül, a 18. fejezetben a szerzők egy rendszerszintű perspektíva alapján írják le azt a Nyugat-Európára (és egyre inkább nemcsak Nyugat-Európára) jellemző trendet, amelyben a felsőoktatást újra reformálják a neoliberális és a piaci, gazdasági viszonyok mentén. Míg itt a fejezet középpontjában az angliai felsőoktatási rendszer áll, addig a következő fejezet egy tágabb nézőpontból közelíti a témát – többek között párhuzamot vonva az amerikai és az európai oktatási rendszerek között, megvizsgálva az IKT-eszközök lehetséges hatásait a felsőoktatásra nézve. Kétfajta IKT-alapú fejlesztést különböztetnek meg: azok a fejlesztések, amelyek főként azt befolyásolják, hogy hol és mikor tanulunk, illetve azok, amelyek azt befolyásolják, hogy hogyan tanulunk. Utóbbira példaként kiemelném, hogy míg Amerikában elterjedőben vannak az online kurzusok, amelyekért az egyetemeken a hallgatók krediteket kaphatnak, addig Európán belül ezek napjainkban még mindig ritkának számítanak.

A *Felsőoktatás kormányzása, irányítása* c. blokkon belül, a 20. fejezetben a szerzők globális nézőpontból (Európa, Afrika, Ázsia, Latin-Amerika) közelítik meg a témát, megkülönböztetve az interregionális és intraregionális fogalmakat. Ehhez egy háromdimenziós rendszerszintű szisztematikus összehasonlító elméleti keretet alakítottak ki, amely a regionális, kvalitatív jellegű kutatások terén újszerű szemléletet nyújthat az olvasók számára. Az elméleti keretrendszer kialakítása mellett ugyanakkor kitérnek a gyakorlati alkalmazásra is, bemutatva azt a Bologna-rendszer kontextusában.

Az ezt követő fejezet egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés, amelyben a szerzők különböző adatbázisokból selektált (EBSCOhost, Academic Search Premier, Business Source Elite, ERIC

és SocINDEX), 2004-ben és 2014-ben megjelent tanulmányokat vizsgáltak (53 tanulmányt), amelyekben a következő három kérdésre keresték a választ: Milyen indokból vezetik be a kormányok azokat a különböző szakpolitikákat, amelyeknek célja az intézményi irányítás szerkezeti átalakítása? Hogyan reagáltak a felsőoktatási intézmények ezekre a szakpolitikákra? Milyen következményei vannak a bevezetett szakpolitikai változásoknak egyetemi szinten?

A 22. fejezetben a szerzők, többek között a *Transforming Universities in Europe (TRUE)* című kutatási projekt eredményeire támaszkodva, egy viszonylag kritikus, intézményszintű megközelítésben vizsgálták Európán belül és kívül külön az egyes országokra kitérve, a „boardism” jellemzőit a felsőoktatásban és annak a felsőoktatási kormányzásra való hatását. Pontosabban az akadémiai „önkormányzástól” a menedzseri kormányzásig vezető változásokat, folyamatokat írják le, mint a hatalmi viszonyok változásait, olyan kérdésekre utalva, minthogy „Létezik a felsőoktatásban a közös irányítás eszménye?”, amelyre, mintegy válaszként, a következő erős kritikát fogalmazták meg: „a közös irányítás fogalma annyira tág, hogy nem tükrözi, nem írja le megfelelőképpen a valódi hatalmi viszonyokat”.

Szorosan kapcsolódva az előző gondolatmenethez, globális szinten megközelítve a témát és szintén viszonylag kritikus szemléletmóddal, a következő fejezetben az egyetemi rangsorok felvirágzására térnek ki a szerzők – főként azok negatív hatásait kiemelve. A világ három legismertebb egyetemi rangsorához (Shanghai Academic Ranking of World Universities, Times Higher Education (THE) World University Rankings, QSWorld University Rankings) viszonyítva mutatják be a U-Multirank egyetemi rangsort, amely szerintük egy olyan alternatív, komplex,

multidimenziós egyetemi rangsor, amely igyekszik megfelelni a „fogyasztói”, azaz a hallgatók és egyetemi menedzserek, vezetői pozíciókban elhelyezkedők igényeinek. Véleményüket jól mutatja, hogy az U-Multiranket az egyetemi rangsorok 2.0-ás verziójának nevezik. Kritikaként megfogalmazható, hogy a kötet objektív szemléletmódját megtöri, amikor például a következő kinyilatkoztatást tesz: „Az U-Multirank a megjelenése óta segítette abban, hogy megváltoztassa az egyetemi rangsorok közötti »játsszmát«. Az a benyomásom, hogy 2009 óta egy bizonyos része a globális egyetemi rendszerek fejlesztésének nem jött volna létre az U-Multirank egyetemi rangsor szintjére lépése nélkül.” A szerzők ok-okozati viszonyt feltételező, szubjektív módon értelmezett „benyomása” a fejezetben nincs kellőképpen adatokkal alátámasztva.

A *felsőoktatás finanszírozása* c. blokk írásai leginkább olyan kérdésekre keresik a választ, mint hogy: Az államvezetés hogyan szervezte meg a kutatások közfinanszírozását és ez az elmúlt években hogyan változott? A blokkon belül az első fejezet főként Európát helyezi a kutatás középpontjába, bár kitér globális folyamatokra is (24. fejezet), a második fejezet főként az Egyesült Államok kontextusában vizsgálja az említett kérdéskört (25. fejezet).

Az *Elszámoltathatóság és minőség* nevű blokk komparatív perspektívában mutatja be, hogy a különböző térségekben, főként Európában (ezen belül Angliában) és Ázsiában (leginkább Kínában) – az 1970-es, 1980-as évektől napjainkig (2015) hogyan változott a felsőoktatási intézmények autonómiája, elszámoltathatósága és az állammal való kapcsolata. Viszonylag bővebben tárgyalják a Big Data elemzések és az egyetemi autonómia kapcsolatát. A következő fejezet egy tágabb témakörben vizsgálja, merően kritikus szemléletmóddal, a minőségbiztosítás, illetve a minőség

javításának, fejlesztésének témaköreit. A szerzők kitérnek a „minőség” definíciójára, illetve többek között arra is, hogy a minőségbiztosítás, illetve a minőség fejlesztése tekintetében milyen típusú adatforrások állnak a kutatók rendelkezésére, illetve milyen problémákkal kell szembesülniük az elemzés során (27. fejezet). A 28. fejezet azt fejtegeti, hogy a minőségbiztosítási és minőségfejlesztési rendszerekben a hallgatók milyen szerepet töltenek be. A szerzők emellett érvelnek, hogy egy erős, kollektív, egyetemi identitás kialakításának szükséges feltétele a hallgatók felelősség- és tudatteljes bevonása az egyetemi minőségbiztosítási és fejlesztési rendszerekbe.

A könyv utolsó két fejezete végül a felsőoktatáson belüli egyenlőtlenségekre helyezi a hangsúlyt. Míg a 29. fejezetben a szerzők olyan kérdéseket taglalnak, mint hogy: A különböző kormányzati szakpolitikák milyen társadalmi csoportokat helyeznek előtérbe, illetve melyek maradnak úgymond „láthatatlanok”? Hogyan jellemezhető a hallgatói mobilitás és az egyre inkább növekvő tandíjak kapcsolata egy olyan kontextusban, ahol a szakpolitikák a felsőoktatásban való részvételi arányok bővítésére törekednek? A fejezet főként Kínára, az Egyesült Államokra és Angliára fókuszálva mutatja be, mennyire eltérők a kormányzási stratégiák, ugyanakkor kitér arra is, hogy a kiválóságról szóló diskurzusok és a meritokrácia gyakran hogyan járul hozzá az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez.

Az utolsó fejezet a nemi egyenlőtlenségeket taglalja egy többszintű, ugyanakkor kritikus megközelítési perspektívából. Felhívja a figyelmet arra, hogy jóllehet, a nők aránya a felsőoktatásban egyre növekszik, hozzáférésük a senior munkaköri pozíciókhoz változatlanul csak korlátozott mértékű. Míg számos fejezet a könyvben inkább elméleti megközelítésű (8. és 12.), addig ebben a fejezetben a szerzők nagyon

széles skálán, különböző szinteken (egyéni, szervezeti, rendszer, illetve szélesebb kulturális intézményi szinten) ismertetik a nemi egyenlőtlenség témakörét.

Összességében a számos elméleti keret és a különböző kutatási eredmények ismertetése mellett a tanulmányok szakirodalomhoz hozzáadott értékeként kiemelendő, hogy a könyv első részében – illetve egyes tanulmányok esetében a második részben is – a szerzők viszonylag bővebben taglalják, hogy melyek azok a kutatási irányok, kérdések, amelyeket érdemes lenne a közeljövőben kutatni. Például a 17. fejezetben a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a nemzetköziesítés hatásait a szakirodalomban főként az angol anyanyelvű országokban kutatták eddig, és főként a nyugati egyetemek perspektívájából nézve, míg a nem angol anyanyelvű országokban ilyen jellegű kutatásokra ritkábban került sor. Egy másik példa: A felsőoktatási diplomák számának növekedése hogyan járul hozzá a foglalkoztatottság kérdéséhez? A felsőoktatás expanziója fog-e alulfoglalkoztatottsághoz vezetni? (11. fejezet.)

A könyvben szereplő tanulmányok többnyire szorosan kapcsolódnak egymáshoz, ezt számos esetben maguk a szerzők is megjelölik. Például a 14. fejezetben reflektálnak az 5., illetve a 15. fejezetben tárgyalt témakörökre.

Kritikaként megjegyezném, hogy a 16. fejezetben hiányoltam a „készségek”, „kompetenciák”, „képességek” kifejezések meghatározását. A fogalmak egymás szinonimájaként való használata megtevésztő lehet az olvasók számára, ez sajnos a szakirodalomban is gyakori. A könyvben elvétve felbukkannak olyan fogalmak is, amelyek a nemzetközi olvasóközönség számára nem feltétlenül ismertek: „A-szintű osztályozás” (A-level grades), „AAB+” osztályozás (grades of AAB+). Habár a könyv egyik fontos értéke éppen abban rejlik, hogy rendkívül sokszínű tudományterületeket ötvöz, hiányosságaként megemlítendő, hogy a nemzetközi tendenciák mellett viszonylag kevésbé érinti az egyes tudományterületeken belüli kontextusokat, mint például a felsőoktatásban végzetek tudományterületeken belüli elhelyezkedési lehetőségeit.

Összességében elmondható, hogy a könyv rendkívül érdekesítő kérdéseket taglal, illetve számos megválaszolatlan kérdésre hívja fel a figyelmet, így mindenképpen ajánlható úgy a politikatudományok, mint a nemzetközi kapcsolatok, menedzsment, közgazdaságtan, illetve a jogtudományok iránt érdeklődők számára, nem utolsósorban pedig a felsőoktatási intézmények vezetői pozícióiban dolgozók számára is.

„ALMA MATER STUDIORUM” – VÁLTOZÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

CSIKAI ILDIKÓ

PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Filozófiai Doktori Iskola

BRUNO BROUCKER, KURT DE WIT, JEF C. VERHOEVEN & LIUDVIKA LEIŠYTĖ (eds):
Higher Education System Reform. An International Comparison after Twenty Years of Bologna. Leiden, Boston, 2019. Brill | Sense. ISBN: 978-90-04-40011-5 (eBook)

A Bolognai Egyetem alapítása óta Isten magasztalásától az önmegvalósításon át az igazság kereséséig hosszú volt az út az egyetemi oktatási célok fejlődésében. A technológia és a mesterséges intelligencia térhódítása, töretlen fejlődése készenléti ügyeleti helyzetbe hozza a felsőoktatást, amelynek ma már talán elsődleges célja – túl a szakmai tudás átadásán, az alapvető készségek fejlesztésén, a megfelelő szemlélet kialakításán, a kritikai gondolkodás fejlesztésén, a látómező szélesítésén, a kapcsolatrendszer kialakításán –, hogy segítse a hallgatókat az élethosszig tartó tanulás elindításában, a folyton mozgásban lévő körülményekhez való alkalmazkodásban. Kiss Árpád már 1969-ben így fogalmazott: „Ma mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógia megtorpan amiatt, hogy a változás és a változó ember megtervezésének nincsen kész modellje...” (Kiss 1969: 8.)

A felsőoktatási rendszerekben bekövetkezett változások mérföldkövei voltak a 60-as, 70-es évek diáklázadásai. A változás a brit egyetemeken az állami irányítást hozta, illetve a Thatcher-féle kormányzás alatt az egyetemi költségvetés csökkentését, az egyetemek között a piaci verseny megszületését és a monitoringrendszer kialakítását. Egy másik mérföldkönek tekinthető az oktatási kérdések közös platformra helyezésének gondolata Euró-

pában, ami 2008-ban a négy ország által aláírt Sorbonne-i Nyilatkozatban fogalmazódott meg, mely a koordinált európai felsőoktatás reformját indította el. Az aláírók bíztak abban (és ennek nyomában jár annak a huszonkilenc országnak az akarata, mely egy évvel később Bolognai Nyilatkozatban öltött testet), hogy az európai kulturális identitás erősödni tud, hogy sikerül felvenni a versenyt az amerikai egyetemekkel, hogy az európai egyetemek képesek lesznek a legtehetségesebb oktatókat, kutatókat megtartani. A Nyilatkozat eredeti hat célja között szerepelt az egységes képzési szerkezet kialakítása, az alapvetően kétciklusú képzés (ill. a doktori képzést is tekintve: három ciklusú) képzés bevezetése az átjárhatóság szempontjait figyelembe véve, a kreditrendszer megalkotása, a mobilitás, az azonos feltételekkel működő minőségbiztosítási rendszerek kivitelezése, az európai nézőpontú, nemzetközivé váló felsőoktatás erősítése. Az évek során nem csupán a rendszerben részt vevő tagországok létszáma növekedett, de a célok is kiegészültek olyan új fogalmakkal, mint a tanulóközpontú tanulás, az élethosszig tartó tanulás vagy az Európai Felsőoktatási Térség.

A több mint 20 kutató 2019-ben megjelent munkája, mely 12 európai ország felsőoktatás-reformját vizsgálja, többek között az alábbi kérdésekre keresi a választ:

Milyen (gazdasági, társadalmi, politikai) tényezők hatottak a reformra az egyes országokban? Hogyan oldották meg az átmenetet a korábbi gyakorlat és a tervezett célok elérése érdekében? Hol tart jelenleg a felsőoktatás az eredetileg kitűzött hat célt figyelembe véve? Melyek azok a reformintézkedések, amelyek a jelenlegi helyzethez vezettek? Milyen logika és milyen vezetési tényezők húzódnak meg a reformok hátterében?

A szerkesztők elsőként fogalmakat tisztáznak. Többek között azt, hogy mit értenek a felsőoktatási rendszer reformjain (a közigazgatási reform megfogalmazását alkalmazzák). Bár csak a felsőoktatási rendszereket vizsgálják át egy-egy országban, ezek azonban magukba foglalnak intézményeket, döntéshozókat, vezetőket, valamint a közigazgatásnak is szerep jut az elemzésben ott, ahol hatása lehet a felsőoktatás működésére. Nem csupán a nemzeti vagy helyi szervezetek, érdekcsoportok befolyásolják a felsőoktatás formálódását, de „nemzetközi szervezetek és nemzetek felett álló struktúrák is”, mint például az OECD, az UNESCO vagy az EUA (p. 8).

Belgiumot, pontosabban a Flamand régiót tulajdonképpen az első felsőoktatási reform tette szövetségi állammá. Az 1970–71-ben végrehajtott reform a korábbi ideológiai, gazdasági-társadalmi és nyelvi feszültségek miatt vált szükségsszerűvé. Az 1988-89-es alkotmánymódosítás tovább erősítette a szövetségi állammá alakulás folyamatát. De Wit, Verhoeven és Broucker részletesen bemutatják a Belgiumban lezajlott változást, annak logikai vázát, a bolognai folyamathoz való csatlakozáshoz vezető utat, azokat a szervezeteket, amelyek hangot adhattak véleményüknek még a közös nyilatkozat aláírása előtt. Azóta több diákot vonz a felsőoktatás, a befejezett tanulmányok száma nőtt, a felsőoktatás nyitottá vált, a kevésbé

kiváltságos családból jelentkező diákok is könnyebben bejuthatnak.

Németországban 1968 óta nem volt olyan mértékű átalakítás a felsőoktatásban, mint a bolognai folyamat hatására. A diákok tiltakoztak az iskolarendszerű felsőoktatás fejlesztése és a túlterhelt oktatási programok, valamint az alapképzés és a mesterképzés közötti átmenet ellen. Válaszul az akkori oktatási miniszter két csúcstalálkozót szervezett, amire azért is volt nagy szükség, mert európai összehasonlításban már láthatóvá váltak a német felsőoktatás gyengéi. Peksen és Zeeman szerint az összes probléma az alapképzés-mesterképzés szerkezetének megvalósításával kapcsolatos döntéshozatalból eredt. A bolognai reformokat úgy kezelték, mint a sajátos német felsőoktatási problémák megoldásának kulcsát. A két kutató szerint a bolognai folyamatra igen erős hatással volt a New Public Management szemlélet (ami a költséghatékonyságot, a szolgáltatás minőségének emelkedését, mérhetőségét, az intézkedések koherenciájának és koordinációjának erősítését, valamint a szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést célozza). A jelentős változások dacára néhány eredetileg is hangsúlyos cél, mint például a lemorzsolódási arány, illetve az egy-egy szakon eltöltött időtartam csökkentése, még nem valósult meg.

Christine Teelken írja a holland felnőttképzést elemző tanulmányában: „tekintettel a bolognai folyamat által bekövetkezett drámai változásokra [az elkövetkezendő időszak kihívásaira gondolva] a kritikus álláspont elengedhetetlen az európai felsőoktatás jövője szempontjából” (p. 53). Bevezetőjében az is hangsúlyt kap, hogy a bolognai folyamathoz különböző időpontokban csatlakozó európai országok különböző ütemben tudták végrehajtani a változtatásokat, és ez együtt járt egy rendkívül összetett kulturális és társadalmi átalakulással. Hollandia, mint általában

a jóléti társadalmak, régóta rendelkezik kidolgozott szociális hálóval. Mindkét holland felsőoktatási szint (egyetemek és alkalmazott kutatással foglalkozó egyetemek) nagy hagyományokkal rendelkezik (1575: Leiden, 1614: Groningen, 1636: Utrecht), és hangsúlyozottan törekszik az egyenlőség megvalósítására. Az implementációhoz még a flamandoknál is gyorsabban fogtak hozzá („előfutárnak” nevezi a szerző Hollandiát, p. 63). A legnagyobb problémát a négyéves doktori képzések okozták, amelyek egyfajta „fekete doboz”-ként funkcionáltak, és a professzorok egyéni területétől függtek (p. 56). A kutatás tükrében Hollandiában, úgy tűnik, a legtöbb bolognai cél megvalósult, az implementáció lezajlott, a mobilitás virágzik, a minőségbiztosítási mutatók elfogadhatók, és a jelenlegi akkreditációs eljárás még inkább az európai dimenziót erősíti.

Finnország számos felsőoktatási reformot vezetett be az elmúlt évtizedekben. A bolognai folyamat elindítása igazi kihívás volt, hiszen korábban az alapképzést nem ismerték el önálló diplomaként, így a munkaerőpiacon nem sokat ért (igaz, a munka világába való belépéshez még ma is alapelvárás a mesterdiploma), és a két szint közötti átmenet sem volt egyértelműen definiálva. Mindezek ellenére nagyon hamar adoptálták a bolognai célokat, és talán a legfigyelemreméltóbb az, ahogyan a törvénykezés támogatta a megvalósulásukat. A tradicionális finn felsőoktatás, ugyancsak a jóléti államok ideológiai gyökerein eredezve, az egyenlőséget hirdeti, amivel nemigen harmonizálnak a piacorientált érvek, mint versenyképesség, hatékonyság, felelősségre vonhatóság. Ennek ellenére a reformok végrehajtása meglehetősen simán ment, és ez annak is köszönhető, hogy a felsőoktatás már a bolognai reformok előtt „rendben volt”. A gazdasági indítékok igen erőteljesek voltak a finn felsőoktatási intézkedések végrehajtásában,

és ez részben tükrözi azt a hihetetlen erőfeszítést is, amit Finnország megkísérelt annak érdekében, hogy a csökkenő források mellett megőrizze a jóléti társadalom hagyományos értékeit.

Dániában az 1960-as évek közepén kezdődtek a reformok, de az igazi átalakulást 1993 hozta, amikor az akkori kormány új felsőoktatási törvényt alkotott. A Bolognai Nyilatkozat aláírása a folytonosságot és a változások követését jelentette. 2000-től felnőttek számára is megnyílt a felsőoktatás az élethosszig tartó tanulást támogató felnőttképzési törvény elfogadása után. A változások hatására az intézmények megnövekedtek, és az emelkedő – bár még mindig viszonylag alacsony – felvételi mutatók miatt a 25 évvel korábban provokált félelmek (hogy túlképzés és hatalmas diplomás foglalkoztatás lesz) ismét aktivizálódtak. Palle Rasmussen felveti, hogy Dánia vajon a Bolognai Nyilatkozat nélkül is eljutott volna a jelenlegi eredményekig.

Az olasz felsőoktatás reformja az állami szektor átalakításával együtt zajlott a New Public Management mentén. Agasisti és Dal Molin szerint a politikai és társadalmi tényezőket figyelembe véve ez volt a legmegfelelőbb paradigma az Olaszországot érintő számos feszültség kezelésére. Mint mindenütt, a felsőoktatás több funkcióval rendelkezik, egyrészt „áru”, másrészt érinti a fogyasztás, ugyanakkor az állami szerepvállalás elengedhetetlen, hiszen az egyetemek pozitív externáliái az egész közösségre hatással vannak. Ezt a folyamatot „kvázi piaci modell”-nek nevezik. Az OECD (2018) jelentése szerint a 30 év alatti diplomások száma Olaszországban az egyik legalacsonyabb (Svájcban, Németországban, Svédországban, Magyarországon és Luxemburgban még rosszabb a helyzet), és 38%-os a lemorzsolódási arány. Többek között máig sem teljesült a diákok számára a méltányosság és az egyenlő lehetőségek biztosítása. Örvedetesnek tartják

a szerzők, hogy a bejövő és a kimenő mobilitás is folyamatosan növekszik, mégis úgy vélik, hogy az olasz felsőoktatás minden erőfeszítés dacára csak igen vitatható eredményeket ért el.

Spanyolországban az 1975-ös nagy politikai változást követően az oktatás állami irányítás alá került. A régiók ugyan idővel egyre nagyobb szerepet kaptak, de a terület az egészségüggyel és a szociális szolgáltatásokkal együtt máig az állami koordináció része. Az országban a felsőoktatásban végrehajtott számít az egyik legfontosabb reformnak. A tanulmány szerint az egyetemi rendszer ugyan belefogott a modernizációba, ennek hatása azonban igen korlátozott, mert a spanyolok nem voltak felkészülve a változásokra. A tudomány nyitottsága és a *big data* kihívásai tovább nehezítik a felsőoktatás eddig sem könnyű helyzetét.

Portugáliában a forradalom éve (1974) hozott igazi változást – minden területen. Három lépcsővel jellemzi Veiga és Magalhães a felsőoktatási reform alakulását: „a több – jobb” (1974–1996), „a több – gond” (1997–2005), „többet, de másként” (2005 óta). Bár számos előnyös változást idéztek elő a reformok (az implementációban Portugália az egyik leghatékonyabb volt), és „Bologna vállán” sokat fejlődtek a szervezeti struktúrák, a mobilitás és az európai dimenzió nem a tervezetek szerint alakult.

Írország 1973-ban csatlakozott az Európai Unióhoz, és a lakosság 90%-a gondolja úgy, hogy a jövőben is része kíván maradni. A „kelta tigris” az oktatásra viszonylag későn, a 60-as évek közepén kezdett koncentrálni. A felsőoktatás szinte teljesen mellőzött helyzetben volt, csak a 70-es évek végén hajtottak végre bizonyos reformokat, alapítottak új felsőoktatási intézményeket, melyek később egyetemekké fejlődtek. Még a 20. század végén is befektetési stratégiai és egyetemalapú kutatási

működési elképzelések híján voltak. 1998 és 2015 között működött a *Programme for Research in Third-Level Institutions* nevű projekt, amely a felsőoktatásba addig példátlan befektetést hozott. Az ugyanabban az időben alakult kutatási tanácsok is hozzájárultak ahhoz, hogy az alapkutatás nagyobb összegekhez jusson (különösen a STEM területeken). Mivel Írország kicsi és nyitott gazdasága egyértelműen függ az Európai Uniótól, a fejezet írói úgy látják, hogy a bolognai folyamat töretlenül alakítja az elkövetkező években is az ország felsőoktatási stratégiájának egy részét, különös tekintettel a Brexitre.

Angliában is csupán 30 évvel ezelőtt indult el a felsőoktatás reformja, és hatalmas eredményeket ért el 1990 óta, már csupán az egyetemek és a diákok számát tekintve is (az Egyesült Királyságban 1990-ben 46 egyetem működött 350 ezer diákkal, 2017-ben már 160 egyetem 2 millió 300 ezer diákkal, és ebből Angliában: 132 intézmény 1 millió 800 ezer diákkal). 2017-ben a törvény piaci alapokra helyezte a felsőoktatást. A United Kingdom Research and Innovation (UKRI) elnevezésű szervezet magába olvasztotta a korábbi kutató tanácsokat az interdiszciplináris együttműködések fejlesztése érdekében. Megalakult a Diákhivatal (OfS), a törvény által előírt minőségért és a szabályok betartásáért felelős szervezet, amely többek között az egyetemek pénzügyi helyzetét, hatékonyságát vizsgálja. Ernyőszerkezete az Oktatás Kiválósági Keretrendszer (TEF) az egyetemek oktatási tevékenységét jutalmazza arany, ezüst és bronz fokozattal.

Litvániában 1999 után a „kimenetelkövetelmény-orientált menedzserizmus” irányába haladt a felsőoktatás (p. 179). Ez a helyzet olyan szempontból is érdekes, hogy jól tükrözi a térség hasonló szituációból az Unióba került országainak sajátosságát: a központilag irányított szovjet gazdaság nyugati piacgazdasággá módosulását. Bár

Litvánia nagy múlttal rendelkezik a felsőoktatás terén a Vilnius Egyetem 1579-es alapítása óta, mégis az országon belüli történelmi és politikai hatások, a mezőgazdaság dominanciája erősen hatottak a felsőoktatás alakulására. Az egyetemi oktatás elsődleges célja a szovjet érában az volt, hogy elegendő orvost, tanárt, mérnököt képezzenek. Az oktatás állami kontroll alatt zajlott, a kutatás kikerült az egyetemekről. A függetlenség visszaszerzését követően szinte azonnal újjraalapították a Vytautas Magnus Egyetemet Kaunasban. Az EuroFaculty programnak nagy hatása volt a balti egyetemek nyugat-európai mintára formálódásában. Az alap- és mestertképzés, a minőségbiztosítási ügynökség alapítása, amely a külföldi diplomák ellenőrzését és honosítását végezte, nem a bolognai idők gyermeke (ebben Amerikából és Kanadából visszatérő litvánok játszottak szerepet), ennek ellenére a szakemberek egyetértének abban, hogy a bolognai folyamat jelentős változásokat és sikereket hozott, és hozzájárult a szovjet felsőoktatási modelltől való elszakadáshoz.

Kováts Gergely a magyarországi processzust bemutató fejezetben azt hangsúlyozza, hogy a bolognai folyamat „választópont”, hiszen homogenizálta a felsőoktatást. Kiemeli, hogy Bologna a közép- és kelet-európai országokban mást, többet jelentett, mint egyszerűen a hat kitűzött cél elérését, „trójai faló” volt, amelynek hatására a bolognai célokon túl társadalmi reformváltozások is lezajlottak. A tanulmányból tájékozódhatunk a magyar felsőoktatás rendszerváltás utáni három legfontosabb szakaszáról, az oktatási intézmények, a szakok, a hallgatók, a tanárok számának alakulásáról, a bolognai célok magyarországi megfogalmazásáról, a különböző érdekcsoportok által képviselt álláspontokról (hogyan nehezedett a politikai vezetőkre a nemzetközi elvárások nyomása, illetve az egyetemi oktatók és egye-

tem körüli közösségek miként vélekedtek a tervezett intézményi kormányzási reformmal kapcsolatban). Hiába vonta be az Oktatási Minisztérium a törvényalkotás előkészítő folyamatába a legkülönbözőbb szervezetek képviselőit, „felülről lefelé” logika érvényesült a törvényalkotásban és a törvény bevezetésében.

Egyes nézetek szerint az egész bolognai folyamat mögött gazdasági okok húzódnak, hiszen szorosan kapcsolódik a Lisszaboni Stratégiához, amely a szabad munkaerő-áramlást hangsúlyozza az európai országok között. Hogyan válhat bonyodalommentessé az országok közötti vándorlás? Úgy, hogy összehasonlíthatóvá, egységesebbé, harmonizálhatóvá válik a képzés Európában.

Az Európai Unió kulcskompetenciái,¹ melyekkel kapcsolatban a Tanács 2018 májusában egy nyilatkozatot jelentetett meg, többek között azt is kijelenti, hogy „mindenkinek joga van a minőségi és inkluzív oktatáshoz, képzéshez és az egész életen át tartó tanuláshoz olyan készségek fenntartása és megszerzése érdekében, amelyek lehetővé teszik a teljes társadalmi részvételt és a munkapiacra való sikeres átjárást” (EC 2018). Hogy ezek a célok megvalósulnak-e, hogy a globális valóság visszatükrözi-e a globális elképzeléseket, hogy az angolszász minta érintetlenül maradhat-e Anglia távozását követően, hogy lesz-e Európai Oktatási Térség 2025-re – mindezekre a kérdésekre a könyvben bemutatott magas színvonalú, komplex, átfogó vizsgálatok nyomán született válaszok korántsem maguktól értetődők, és az is lehetséges, hogy az igazi válaszadók, a programok leendő megvalósítói még éppen az európai felsőoktatás elméleti és gyakorlati tapasztalatait gyűjtik valamelyik európai egyetemen.

¹ <http://mobilitycompetences.com/wp-content/uploads/2016/10/The-8-key-competences-of-European-Union.pdf>

IRODALOM

EC (2018) Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, 4. 6. 2018, C 189/1–13.

KISS Á. (1969) *Műveltség és iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

OECD (2018) *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris, OECD Publishing.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

A TÖBBSZINTŰ EGYETEMI KORMÁNYZÁS MINDENNAPI VALÓSÁGA

KASZA GEORGINA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

JETTA FROST, FABIAN HATTKE & MARKUS REIHLEN (eds): *Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control*. Springer, 2016. Cham xi + 256 p.
ISBN 978-3-319-32678-8 (eBook)

A változó gazdasági, társadalmi környezetben az egyetem szerepe az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult, ami kihatott az állam, az egyetem és a piac közötti kapcsolatokra is. Az egyetemek irányítása is megváltozott, és egyre komplexebbé lett. A Springer Kiadó *Multi-level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control* c. tanulmánykötete a *Higher Education Dynamics* c. sorozat részeként 2016-ban jelent meg, és 14 tanulmányt tartalmaz. A szerkesztőkön kívül 17 kutató kutatási eredménye jelenik meg a kötetben, két tanulmányon kívül mindegyik tanulmány több szerző írása. A bevezető és a záró, összefoglaló tanulmányok mellett a címben is megjelenő három tématerület (stratégia, struktúra és kontroll) mentén kilenc elemző tanulmányt olvashatunk. A tanulmányok korábbi empirikus és elméleti kutatásokon alapulnak, a kutatók törekedtek átfogó, elemző publikációk megírására. A tanulmányok nagy része az európai (nyugati) egyetemi világra fókuszál, a szerzők kutatói háttere miatt azonban nagyobb hangsúly került a német egyetemi változásokra, folyamatokra. A kutatók eltérő tudományos háttere a kötet olvasása során is jól kitűnik: a szervezetelméleti megközelítés mellett a menedzsment, oktatás- és tudománypolitikai megközelítések adják a tanulmányok fő elméleti kereteit.

A bevezető tanulmány a kötet elméleti, koncepcionális hátterét és a tanulmányok rövid ismertetését tartalmazza. A kötet abból a folyamatból indul ki, hogy az elmúlt évtizedek változásai az egyetemek kormányzását (governance) is átalakították. A tanulmányok pedig ezt a változást, az egyetemek irányításával, kormányzásával kapcsolatos folyamatokat, azok mechanizmusait, logikáját helyezik a fókuszba. A szervezetelméleti megközelítés mellett felsőoktatás-kutatási, történeti és szociológiai szempontból elemzik a szerzők a különböző szintű változásokat. A tanulmányok szerkesztésének koncepcionális keretét a kormányzási logika (governance logics) megközelítés jelenti. A kormányzási logika keretében – Jetta Frost, a könyv egyik szerkesztőjének és társainak korábbi munkáját alapul véve – a célok kijelölése (intézményen belül vagy kívül), valamint az érdekelt csoport összetétele (homogén, illetve heterogén) mentén négy fő kormányzási logikát különböztetnek meg a szerzők: öngazgatási (self-governance), új közmenedzsment (New Public Management) megközelítésű, közösségalapú (community-based governance), illetve piaci szemléletű kormányzás (market governance).

A többszintű kormányzás változása, szerepe a felsőoktatás-kutatási témák kö-

zött egyre hangsúlyosabban jelenik meg. A kötet egyes tématerületei a makro-, mezo- és mikroszintű kormányzási szinteket vizsgálják, elemzik. Az első tematikus fejezet (*Stratégia*) a makroszintű kormányzásra fókuszál, és azt a kérdést járja körül, hogy az egyetemek hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül ágyazódnak be a makroszintű folyamatokba, hogyan reagálnak a szervezeti környezetben végbemenő változásokra (például a felsőoktatás tömegesedésére, a hallgatói mobilitás élénkülésére, valamint a versenyen alapuló finanszírozásra), hogyan kezelik, használják a szellemi, szimbolikus és pénzügyi erőforrásaikat. A fejezet *Markus Reihlen* és *Ferdinand Wenzlaff* tanulmányával kezdődik. A szerzők célja annak a feltárása volt, hogy a felsőoktatási rendszer hogyan vált egy folyamatosan változó, alakuló rendszerré a nyugati országokban. Az institucionalista elméleti megközelítést alkalmazva hat történeti szakaszon keresztül mutatják be a német felsőoktatás történetét, alapvető változásait a második világháború utáni időszaktól kezdve a legutóbbi időkig. A tanulmány célja a társadalmi és kormányzási kérdések, makroszintű változások jobb megértése, valamint az ún. menedzselt oktatás (managed education) korszakába történő átmenet elemzése. A szerzők szerint ez utóbbi korszak egyik jelképe a vállalkozói egyetem. A tanulmány a menedzselt oktatás kormányzásának lehetőségeit és korlátait tárgyaló reflexióval zárul.

Mark Kwiek tanulmánya a vállalkozó egyetemi közösség (academic entrepreneurialism), a vállalkozó egyetem területén összegzi az elméleti és az empirikus kutatások eredményeit, és az egyetemi kormányzás és irányítás változását mutatja be több európai (pl. holland, egyesült királyságbeli) esettanulmányon keresztül. A vállalkozó egyetem számos országban ismert, egyes elemei egyre elterjedtebbé

válnak. Az intézmények konvergenciája azt jelzi, hogy az egyetem mint kiváltságos intézmény egyre inkább elveszti korábbi pozícióját, szerepét a modern világban.

Mats Alvesson és *Mats Benner* azt a kritikai kérdést teszi fel, hogy a tudástársadalomban hogyan ítéhető meg a felsőoktatás tömegesedése, hogyan tekinthetünk a felsőoktatás szerepére. A szerzők az oktatás és a kutatás hasznosságát szem előtt tartva elemzik a tudás fogalmát, értelmezik a változó akadémiai vezetés szerepét. A tanulmány javaslatokkal zárul arra vonatkozóan, hogy az egyetem hogyan tud megfelelő képzést nyújtani, megfelelő minőséget fenntartani, és ezzel kapcsolatosan hogyan lehet újraéleszteni az akadémiai értékeket az egyetemi kormányzás területén.

A tanulmánykötet második tématerülete (ez a *Struktúra* c. rész) a mezoszintű struktúrákkal és folyamatokkal foglalkozik, és arra a kérdésre keresi a választ, hogy az egyetemek hogyan szabályozzák a különböző folyamatok szervezését a stratégiai változás és együttműködés erősítése érdekében. E tématerület fókuszja a szervezeti szintű folyamatokon, azok egyetem általi értelmezésén, lefordításán van. *Marie Boitier* és *Anne Rivière* tanulmánya a menedzsment professzionalizálódására fókuszál. Az ún. „harmadik tér szakembereinek” („third space professionals”) megjelenése szorosan összefügg az egyetem adminisztratív folyamatainak professzionalizálódásával. A szerzők az új intézményelmélet keretében elemzik, hogy az új menedzsment intézményi logika hogyan hatott az egyetemek különböző munkatársainak professzionalizálódására. A kutatók 2007 és 2012 között készítették longitudinális kvalitatív esettanulmányt egy francia egyetemen, részletes interjúk és életrajzi adatok gyűjtése alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy az egyetemen belül az új menedzsment intézményi logika, a professzionalizálódási

folyamat valamennyi szakmai csoportot legalább részben érinti, a különböző szakmai csoportok közötti kölcsönhatás pedig erőteljesen segíti ezt a folyamatot.

Fabian Hattke, Steffen Blaschke és Jetta Frost szervezelméleti keretrendszerben vizsgálja az önkéntes kollektív fellépés, a szervezett együttműködés és a közjavak közötti kapcsolatot. A szerzők azt elemezték, hogy a speciális központi támogatási struktúrák hozzájárulnak-e a teljesítményhez az alábbi három cselekvési területen: fiatal kutatók képzése, nemzetköziesítés, nemek közötti sokszínűség. A szerzők azt a következtetést vonták le, hogy az önkéntes kollektív fellépés és a szervezett együttműködés az egyes cselekvési területeken más-más teljesítményt mutat. A kvantitatív kutatási eredmények arra utalnak, hogy a szervezett együttműködés a fiatal tudósok és a nemek közötti sokszínűség területén vezethet jobb teljesítményhez. Ugyanakkor az önkéntes kollektív fellépés erősíti a nemzetközivé válást. A tanulmány visszajelzést ad a szervezeti működés hatékonyságáról a felsőoktatás-kutatás és a szakpolitika részére.

J.-C. Spender azt a kérdést vizsgálja, hogy hogyan értelmezhető a tudás, mi teszi nehézkessé az egyetemi kormányzást. Elemzése szerint az egyetemi adminisztráció problémái az egyes tudományágakra jellemző tudás természetében gyökereznek. A szerző elméleti kutatásokra hivatkozva amellet érvel, hogy az egységes logika nem alkalmazható olyan egyetemeken, ahol eltérő tudományágak (pl. természettudományok és humán tudományok) együttesen vannak jelen. A kormányzási problémák természetének megértéséhez azt javasolja, hogy először azonosítsák a különféle tudományok céljait. Példaként véve az üzleti tudományágat, annak történetét vizsgálva, azt a következtetést vonja le, hogy az egyetem mint vállalkozás és az

egyetem mint intézmény közötti feszültség már régóta fennáll.

Az új közmenedzsment a felsőoktatás irányításának egyik legfontosabb tendenciájává vált az elmúlt két évtizedben. A felsőoktatásban való megjelenése azt eredményezte, hogy az intézmények nagyobb hangsúlyt helyeznek a teljesítményértékelésre, alkalmazásával az intézmények arra törekednek, hogy növeljék, biztosítsák az oktatók megfelelő teljesítményét. A tanulmánykötet harmadik témaköre a mikroszintű folyamatok keretében azt a kérdést vizsgálja, hogy a teljesítmény-menedzsment és a kimenetalapú értékelés mennyire befolyásolja a munkahelyi viselkedést, hogyan alakítja az oktatói és vezetői gyakorlatot. A kutatás és az oktatás alapvető tudományos tevékenységek, amelyek mindig is érintettek voltak a különböző ellenőrzési, minősítési gyakorlatokban, ugyanakkor az elszámoltathatóság iránti növekvő igény miatt a teljesítményintézkedéseknek ezzel kapcsolatos különböző új formái jöttek létre, mint például minősítések, rangsorok, kutatási értékelési gyakorlatok, akkreditációk.

Julia Weiherl és Jetta Frost tanulmánya egy németországi, üzleti tudományok területén dolgozó oktatókat elemző esettanulmányon alapul. A szerzők azt vizsgálták, hogy a kimenetalapú teljesítmény-menedzsment hogyan befolyásolja az oktatók, kutatók viselkedését, hogyan vezethet nem kívánt viselkedéshez. A szerzők amellet érvelnek, hogy az ítélező teljesítményértékelés a szervezeti elkötelezettség elvesztését eredményezheti, oktatók, kutatók esetében pedig konfliktushelyzetet teremt a szervezeti és szakmai elkötelezettség között. Az oktatók, kutatók jobban elkötelezettek szakmájuk, tudományuk, tudóstársaik iránt, mint a szervezet felé. A tanulmány következtetése szerint a fejlesztést célzó teljesítmény-menedzsment alkalmazása segíti a szakmai és szervezeti

elkötelezettség összehangolását, javítja az egyén elköteleződését a szervezet iránt. Egy rugalmas, kölcsönösen elfogadott értékeken alapuló teljesítményelvek mentén történő értékelés jobban igazodik a kutató, oktató közösséghez.

Stefanie Ringelhan, Jutta Stumpf-Wollersheim és Isabell Welpé azt a kérdést vizsgálták, hogy hogyan lehetne javítani az oktatók, kutatók egyéni, munka iránti motivációján és munkateljesítményén. A szerzők németországi egyetemeken készítettek narratív interjúkat különböző pozíciókban dolgozó oktatókkal, kutatókkal. Az elemzésük azt mutatja, hogy a jó vezetési stílus és az interperszonális elismerés motiválhatja az egyént, a megfelelő szervezeti struktúra és vezetői kultúra ugyancsak elősegíthetik a motiváció és a teljesítmény javulását.

Isabel Bögner, Jessica Petersen és Alfred Kieser azt a kritikai kérdést teszi fel (már tanulmányuk címében is), hogy lehetséges-e a tudományos fejlődés értékelése teljesítménymutatókkal. Amellett érvelnek, hogy az idézettségen alapuló rangsorok nem tudják visszaadni a tudomány komplexitását – az összehasonlíthatóság, az objektivitás és a kvantifikálhatóság érdekében egyszerűsített tudományképet mutatnak meg. A rangsorok inkább akadályozzák a tudományos előrehaladást, mint előrevizik azt. A tanulmány kifejti, hogy a tudományágak és altudományok létrehozása hogyan jelzi a tudományos fejlődést. Az elméleti kutatáson alapuló elemzés azt is tárgyalja, hogy mi lehet az új tudományok sikeres fejlesztésének,

fejlődésének előfeltétele, útja. A szerzők szerint az ún. láthatatlan kollégiumok (invisible colleges) létrehozása lehet az egyik kiindulópontja a tudományos fejlődésnek. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy annak értékelése, hogy egy intézmény milyen mértékben járul hozzá a tudományos fejlődéshez, végső soron egy kvalitatív (nem pedig kvantitatív) gyakorlat.

A tanulmánykötet kitekintő zárótanulmánya *Fabian Hattke, Rick Vogel és Hendrik Woiwode* munkája. A szerzők azt a kérdéskört vizsgálják, hogy mi történik akkor, amikor szakmai és szervezeti logikák ütköznek, valamint azt, hogy milyen intézményi logikák és ellenőrzési módok határozzák meg az ún. láthatatlan és látható kollégiumok működését. A tanulmány a neoinstitucionalista szervezetelmélet keretében vizsgálja az intézményi komplexitás következményeként kialakuló innovációs dilemmákat, az identitáskonfliktusokat, valamint a szerepekkel járó küzdelmeket, amelyek különböző ellenőrzési módokat, logikákat alakítanak ki. A szervezet és az egyének eltérő módon válaszolnak ezekre a feszültségekre. A szerzők a látható és láthatatlan kollégiumok további elemzését tartják szükségyszerűnek.

A könyv nemcsak a felsőoktatás-kutatók, hanem a felsőoktatás további érdekelt szereplői számára is érdekes és fontos olvasmány. A tanulmánykötet értéke a kormányzási folyamatok általi kihívások és megoldások elemző feltárásában, a szervezetelméleti megközelítések alapos alkalmazásában, valamint a módszertani háttér sokféleségében rejlik.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerüljenek.

REFORMOK ÉS KUDARCOK – AZ OLASZ FELSŐOKTATÁSI RENDSZER

BAGYURA MÁRTON

ELTE Szociológia Doktori Iskola

Társadalomtudományi Kutatóközpont – MTA Kiválósági Kutatóhely

GILIBERTO CAPANO, MARINO REGINI & MATTEO TURRI: *Changing Governance in Universities: Italian Higher Education in Comparative Perspective*. (Palgrave Studies in Global Higher Education.) London, 2016. Palgrave Macmillan. vi + 192 p.
ISBN: 978-1-137-54817-7 (eBook)

A 20. század második felétől kezdve a felsőoktatási rendszerek, a felsőoktatási intézmények számos változáson mentek keresztül. Egyfelől reagálniuk kellett a társadalmi, gazdasági változásokra és a közvélemény felsőoktatásról alkotott véleményének átalakulására, másfelől pedig a folyton változó jogszabályi keretekre. A társadalmi, gazdasági és ideológiai alapon megvalósított reformok során jellemzően az állam szerepét erősítették az intézmények működésének felügyelete kapcsán, és az intézményi irányításban dominánssá vált a menedzseri szemlélet, a gazdaságosságra való törekvés, az elvárások és az azoknak való megfelelés számon kérhetőségének lehetősége, valamint a piacnak való megfelelés szándékának szem előttartása, és az egyetemi autonómia gondolata sem merült feledésbe (Teichler 2003; Hrubos 2006).

Capano, Regini és Turri könyvükben ezekhez a folyamatokhoz, jelenségekhez kapcsolódva az olasz egyetemeket ért kihívásokkal, a rájuk adott kormányzati válaszokkal és azok eredményességével foglalkoznak. Habár a kutatásuk középpontjában az olasz egyetemeket érintő reformok állnak, elemzéseiket nyugat-európai kontextusba ágyazva végzik. Amellett érvelnek ugyanis, hogy Olaszország a felső-

oktatási reformok tekintetében alapvetően a kontinentális európai országok útját követi, de annak egy szélsőséges, számos kudarcral jellemezhető példája.

A könyv az olvasó számára két szempontból is tanulságos lehet. Egyrészt a kutatás során olyan elemzési keretet használnak, amely sok más társadalompolitikai vizsgálódás során alkalmazható lehet. Másrészt értékes információkkal szolgál a nyugat-európai és főként az olasz egyetemeket érintő reformok következményeiről.

Első lépésben ezért érdemes áttekinteni, hogy milyen keretet alkottak annak érdekében, hogy időben és térben nemzetközi viszonylatban is összehasonlíthat tudjanak végezni. A reformok eredményességét három, a politikai döntéshozatal során összekapcsolódó dimenzió mentén vizsgálták: folyamati, politikai és eredményességi. Legfontosabbként az eredményességet jelölték meg, vagyis azt, hogy milyen mértékben sikerült megvalósítani az egyes reformokkal a meghatározott célokat. Utánajártak annak is, hogy a reformok milyen nem szándékolt következményekkel jártak.

A szerzők a közpolitikai reformok vizsgálatának fontos szempontjára hívják fel a figyelmet, mégpedig arra, hogy a reformok

során nem elegendő a kormányzati célokat és a megalkotott jogszabályoktól várható eredményeket vizsgálni. Ha fel akarjuk tárni a reformok tényleges hatásait, akkor a célokon kívül a jogalkotói szándéktól függetlenül megvalósult következményeket is meg kell ismerni. A nem szándékolt következmények közé tartoznak az előre nem látott és az előre nem látható hatások is. Ezek a tervezők előrelátási képességének hiányából származnak, illetve abból, hogy a döntések többnyire nem racionálisak, hanem értékorientáltak, emellett az elégtelen politikai tervezés és a végrehajtás hiányosságai is okolhatók. Nem lehet eltekinteni attól – különösen már intézményi szinten –, hogy a reformok megvalósulásának módja az egyetemek sajátosságaitól függ, azokhoz igazítják a végrehajtást.

Az elemzési keret másik fontos eleme, hogy a szerzők a kormányok politikai és szakmai képességei alapján alkottak egy négy típusból álló tipológiát, amelybe az egyes kormányokat el lehet helyezni. A politikai és szakmai képességekhez két értéket rendeltek (magas vagy alacsony). Ezek kombinációi adják a tipológia egyes értékeit. Minél jobbak a kormányok képességei, annál sikeresebbek lehetnek céljaik megvalósításában.

A politikai képességet a kormány azon képességével azonosították, hogy az állam a politikai erőterben mennyire erős, képes-e módosítani a politikai irányvonalakon. A meghatározásból következik, hogy a politikai képességet meghatározza, hogy a megválasztott kormányoknak milyen politikai irányvonalakhoz kell kapcsolódniuk. A felsőoktatás esetében ez elsősorban az intézmények és az állam megöröklött viszonyára vonatkozik. A szakmai képességet pedig azzal azonosítják, hogy eredményes-e a céljainak megfelelő és megvalósítható politikák kidolgozásában, vagyis, hogy rendelkezik-e tényeken alapuló tudással.

A két képesség kombinációja alapján valósul meg az a politikai tervezés, amely a reformokat feltölti tartalommal, és amelyek eredményeként azok politikai támogatottságot élvezhetnek. A szerzők mellett érvelnek, hogy a politikai tervezés módja meghatározza a reformok valódi hatásait, legyenek azok szándékoltak vagy sem.

Ebben a keretben vizsgálták meg, hogy miért lettek más hatékonyságúak az egyetemi reformok a különböző országokban annak ellenére, hogy alapvetően hasonló politikai eszközökkel, hasonló célokat tűztek ki maguk elé.

Az olasz egyetemek szabályozási változásait, reformjait egészen a második világháborút megelőző időszakról tekintették át, hogy számba tudják venni, hogy az egyes reformok megtervezésében és eredményességében a korábbi politikai örökségnek, a társadalmi, gazdasági változásoknak és az egyetemek társadalmi megítélésének milyen szerepe volt.

Az olasz felsőoktatási rendszert a 20. század első felében a centralizáció és az elitizmus jellemezte, és ez a szemlélet sokáig meghatározta a reformokat. Az 1960-as években azonban erőre kapott egy egalitárius ideológia, vagyis az a gondolat, hogy mindenki számára elérhetővé kell tenni a felsőfokú tanulmányok folytatását. Másik fontos szemléletváltás volt, hogy az 1980-as évektől kezdődően a neoliberais ideológia alapján céljá vált, hogy az egyetemek gazdaságosabban és hatékonyabban működjenek, a gazdaság fejlődése szempontjából funkcionálissá váljanak, a piaci szükségletekre nyitottak legyenek. Az egyetemek piacosítása az elmúlt 30 év egyik legfontosabb meghatározója volt az egyetemek irányítása szempontjából. Ehhez társult a menedzseri szemlélet megjelenése és dominánssá válása, vagyis, hogy a felsőoktatási intézményeket az államnak úgy kell kezelni, mint egy vállalatot. Az egyetemeknek olyan alapelvek-

nek kell megfelelniük, mint a hatékonyság, versenyképesség, elszámoltathatóság. A piacosság és a menedzserizmus ahhoz is vezetett, hogy a külső érdekelteknek nagyobb szerepük lett a reformok tervezésében.

Mindezzel egyidejűleg vezettek be olyan jogszabályokat, amelyek az egyetemi autonómiát erősítették, de anélkül, hogy ezzel együtt nagyobb mértékű felelősségvállalást vártak volna el tőlük, vagy hogy elszámoltathatóságra készítették volna őket. Később, a 2000-es években, éppen e hiányosságok járultak hozzá a tudományos világ iránti bizalom csökkenéséhez, és ezekre hivatkozva lehetett ismét csorbítani az intézmények autonómiáját.

Az eddigiek alapján azt lehet mondani, hogy Olaszország az egyetemek funkciójáról alkotott elképzeléseket illetően lényegileg nem tér el a többi kontinentális európai országtól. Abban viszont igen, hogy a változó körülményekhez való igazodás, a reformok bevezetése később valósult meg, mint a többi országban.

A könyv fontos kérdése, hogy az olasz reformok milyen következményekkel jártak, és hogy az olaszországi egyetemi irányítás, szabályozás mennyire különbözik a kontinentális európai országokétól. Az első kérdésre a válasz sokrétű, összefoglalóan azt érdemes megjegyezni, hogy a reformok nem voltak megfelelően előkészítve, megtervezve, a kormányok nem rendelkeztek sem megfelelő mértékű politikai, sem megfelelő mértékű szakmai képességekkel. Az egyetemek pedig jellemzően nem voltak felkészülve a reformokra. A reformok tervezett megvalósulásának, a célok elérésének korlátjaként a szerzők három akadályt jelölnek meg. Jellemző, hogy a reformok tervezési folyamatába nem vonnak be minden érintett szereplőt, hogy a külső érdekelt feleknek nagyobb teret adnak a tervezésben, éppen ezért a döntéshozók figyelmét elkerüli a felsőok-

tatási intézmények számos sajátossága. Gyakori probléma, hogy az intézmények szervezeti összetettségét alábecsülik, és olyan irányítási modelleket alkotnak, amelyek nem veszik figyelembe, hogy a számos ellátandó funkció, feladat végrehajtásához megfelelő apparátusra van szükség, vagyis azt, hogy egy túlzottan centralizált modell nem lehet eredményes. További nehézség, hogy a reformok tervezése során figyelmen kívül hagyják az egyetemek közti különbségeket (pl. a méretben vagy szakosodásban meglévő különbségeket). Emiatt az intézmények egy része kevésbé eredményes a reformcélok megvalósításában. Ezeket a szempontokat jellemzően már a reformok tervezésekor figyelmen kívül hagyják, és az ilyen módon homogén, szabványos modelleket nem tudják megfelelően végrehajtani, így a reformok nem érik el a céljaikat.

A második kérdésre a szerzők válasza, hogy az olasz eset egyfelől illeszkedik a kontinentális modellbe, hiszen hasonló kihívásokra hasonló módon válaszoltak. Másfelől viszont egyedi esetnek tekinthető, mert kirívóan rosszul lettek megtervezve a reformok, és hatásaik messze álltak a tervezett céloktól. Nemcsak hogy nem sikerült nagymértékben megvalósítani a célokat, de a reformoknak számos nem várt negatív vagy éppen a célokkal ellentétes hatásuk volt. Ennek szemléletes példája a 2010-es reform, amellyel többek közt az egyetemek szervezeti egyszerűsítésére törekedtek az intézményeken belüli szervezeti egységek megváltoztatásával és a funkciók átruházásával, azonban a szervezeti egyszerűsítés az egyetemek irányítását, feladatellátásának módját csak bonyolultabbá tette. Ehhez hasonlóan, az egyetemi autonómiát elvileg növelték, miközben olyan ellenőrzési rendszert vezettek be, amely éppen ezt az autonómiát korlátozta.

Habár a szerzők elsősorban Olaszországot vizsgálták, elemzési keretük alkal-

mas egyéb, például a posztoszocialista országok egyetemeit érintő reformok vizsgálatára. Kutatók számára már önmagában az elemzési keret részletesebb megismérése is hasznos lehet. Az ismertetés terjedelme miatt jelen írásban a reformok részletesebb bemutatására nincs lehetőség, azonban fontos megjegyezni, hogy a könyv a második világháború előtti időszaktól

kezdve részletesen tárgyalja a fontosabb reformokat, mint az 1980-as modernizációs törvényt, a bolognai folyamatot, a 2010-es reformokat. Minden esetben számos más országból származó példát állítva az olaszországi eset mellé. Így a kötet mindazok számára izgalmas olvasmány lehet, akik a kontinentális és különösen az olasz egyetemi rendszer iránt érdeklődnek.

IRODALOM

- HRUBOS I. (2006) A 21. század egyeteme – Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 665–683.
- TEICHLER, U. (2003) Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. Egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, Vol. 12. No. 1. pp. 3–18.