nem mondhat le az érintettek személyes megkérdezéséről sem. A kérdőívvel vagy interjúkkal folytatott információgyűjtés nem képez „reprezentatív mintát", esettanulmányokként egészíti ki a statisztikákkal és térképekkel megjelenített társadalmi folyamatokat.

A legsikerültebb regionális oktatáskutatások azok, amelyekben sikerül összecsiszolni a statisztikai alapú elemzést az esettanulmányokkal. Ilyen Kozma Tamás észak-alföldi kutatása, amely a Debreceni Egyetem regionális szerepének feltárása köré szerveződött (eredményeit tanulmányokban, konferencia-előadásokban ismertük meg), s pontos látleletet ad az Észak-Alföld társadalmi-területi folyamatairól, a határon átnyúló kapcsolatairól, kisvárosainak és kisvárosi iskoláinak erőfeszítéseiről, hogy hátrányos helyzetükből kivergődjenek.

A hátrányos helyzet leírása már nemcsak egyének és családok rossz életfeltételeinek és esélyeinek megjelenítését szolgálja, hanem a lakóhelyeken, az egyes térségekben meglévő sokféleség fölfedezését is. S nem utolsósorban azokat az utakat és lehetőségeket, amelyeket a hátrányos helyzetű vagy éppen leszakadó térségek népe – boldogulása érdekében – önerőből megteremt, s amelyekhez az országos politikának kötelessége segítséget nyújtania.

Jegyzet

(1) Kozma Tamás (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin
Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Akadémiai kapitalizmus?

Hazánkban a felsőoktatásról folyó viták során ma még a létszámnövekedés és következményeinek elutasítása vagy elfogadása, az expanzió visszafordítási lehetőségeinek keresése látszik a legérdekfeszítőbb kérdésnek. A nálunk fejlettebb országokban azonban ez a vita már korábban elült, s ott a kilencvenes évek eleje óta egy új politikai törekvés, a felsőoktatási menedzserizmus, a felsőoktatás piacosítására irányuló állami politikák foglalkoztatják az oktatókat, kutatókat, illetve a tágabb közvéleményt.

Az egyes elemzők szerint „akadémiai kapitalizmus" vagy „tudáskapitalizmus" terjedéseként értékelt új hullám ismét alapvető változásokat diktál az intézmények külső kapcsolatrendszerében és belső életében egyaránt.

A felsőoktatás fejlett országokbeli expanziójának szembeszökő ellentmondása, hogy miközben a „harmadfokú képzésbe" járók száma és aránya ezekben az országokban az 1950-es, hatvanas évtizedek óta rendkívül gyorsan növekszik, az állami felsőoktatási kiadások növekedésének üteme ezzel a fejlődéssel a hetvenes évek közepe óta egyáltalában nem tart lépést. Pedig éppen ez volt az az időszak, amikor a felsőoktatásnak a gazdaság és társadalom fejlesztésében játszott szerepét kulcsfontosságúnak deklaráló politikát hirdettek meg mindezekben az országokban. Ennek az „emberi tőke" elméletére, a tudás felértékelődésére, közvetlen gazdasági tényezővé válására hivatkozó elvnek a hangsúlyozása kivétel nélkül mindenütt máig is tart. Mégis országonként változó módon, de általánosnak mondható, hogy a hetvenes évek elejei „olajsokkot" követően a fejlett világ államai visszafogták a felsőoktatás finanszírozását. Bár az erre szánt költségvetési pénzeszközök (az

időnként és egyes országokban végrehajtott deklarált csökkentések időszakát kivéve) mindenütt növekedtek, a hallgatólétszám töretlenül gyors növekedését a költségvetés távolról sem követte és egyre kevésbé követi még a leggazdagabb országokban sem.

Ezt a szembeszökő ellentmondást a politikusok mindenütt azzal igyekeztek és igyekeznek feloldani, hogy kinyilvánítják: a felsőoktatási intézmények akkor működnek hatékonyan, ha egyre jobban gazdálkodnak, és, ami a fő, ha a működésükhöz szükséges fedezet növekvő részét maguk teremtik elő.

Piacosítás

A képzési létszámok felduzzadását a nyolcvanas évektől gyorsan követte egy azóta is erősödő új szemlélet, a „felsőoktatási menedzserizmus" terjedése előbb az angolszász, majd általában is a nyugati felsőoktatásban, mára pedig már az EU új tagországaiban is. Ennek egyik kiinduló hivatkozási pontja a thatcherizmusnak, reaganizmusnak, azóta pedig e politikusok mai utódainak, vagy tágabb értelemben a modern újkonzervativizmusnak a neoliberális ideológiája volt és maradt. E szerint a piaci mindig jobb az államinál, a cél tehát a felsőoktatásban is a privatizálás, vagy legalább a „piacszimulálás": az egyetemek, főiskolák olyan szabályozói környezetének megteremtése, hogy piaci szereplők módjára kelljen viselkedniük, hogy minden tekintetben versenyezniük kelljen.

Közvetlenül az 1968-as nagy európai és észak-amerikai diáklázadások után sok fejlett ország oktatáspolitikusai a felsőoktatás-irányítás úgynevezett „participációs", részvételi modelljét erőltették: azt várták el, hogy az állami egyetemek, főiskolák vezető testületeiben kapjanak nagyobb szerepet a hallgatók, az alacsonyabb beosztású oktatók, az egyéb személyzet, és hogy ezek képviselete országos szinten is megjelenjen az irányításban. Ez gyakorlatilag mindenütt meg is történt, a hallgatók az intézményeknek mint autonóm tudományos közösségeknek lettek úgymond teljes jogú, irányításra is jogosult tagjaivá, a képzésükben való érdekeltségük okán. A következő hullámban viszont, a nyolcvanas években a felsőoktatás-politikusok a hallgatókat inkább „megrendelőként", „kliensként" kezdték emlegetni, s a piacosítási elképzelések erősbödésével azt várták el az állami intézmények vezetőitől, hogy azok már ne kollégáiknak tekintsék a diákokat, hanem kvázi piaci megrendelőiknek, vagyis üzleti partnereiknek, „vásárlóiknak". Ehhez képest is új megközelítést hoztak a kilencvenes évek, amikor a nemzeti felsőoktatások vezetői azt kezdték szorgalmazni, hogy immár ne csak a hallgatók, hanem maguk az intézmények is piaci szereplőként működjenek. A legfejlettebb országok kormányai ennek megfelelően a kilencvenes években fokozatosan olyan irányítási reformokat vezettek be, amelyek arra ösztönözték a felsőoktatási intézményeket, hogy

– versenyezzenek a hallgatókért (ezt szolgálja az ezredfordulóra majd mindenütt valamilyen formában bevezetett fejkvóta-finanszírozási rendszer – aki több hallgatót vesz fel, több pénzhez jut);

– versenyezzenek az állami erőforrásokért (ezt a kutatási és egyéb támogatások elosztásában a „block grantek" helyett, vagyis a célzott, általános támogatások helyett szintúgy mindenütt terjedő versenypályázati rendszer segíti elő).

Ugyanezt célozza „az intézmények helyett a hallgatók támogatása" (a hallgató vigye oda az államtól tanulásra kapott pénzét, ott lépjen fel vásárlóként, ahol elégedettebb a szolgáltatással), esetenként a voucher-rendszer alkalmazásával. Ugyancsak főleg a fogyasztónak tekintett hallgatók védelmére hivatkozva hoztak létre a kilencvenes években Európa-szerte akkreditációs-minőségbiztosító testületeket az addigi állami minősítés helyett.

A nyolcvanas évek oktatáspolitikájának nemzetközileg uralkodó áramlata szerint a cél a szolgáltató, a kilencvenes években a gazdálkodó egyetem létrehozása volt, ma pedig már a „vállalkozó egyetem" módjára történő működést sürgetik.

A „vállalkozó egyetem”

Mit is jelent ez? Fontos megértenünk, hogy a legfejlettebb országokban a felsőoktatás piacosítását hirdető politika ma egyáltalán nem az állami intézmények valóságos privatizációját tekinti célnak. Nem akarják eladni, magánkézbe adni az egyetemeket és főiskolákat, hanem azt kívánják, hogy ezek az intézmények állami támogatásuk növelésének lefékezésével párhuzamosan, költségvetésük mainál jóval nagyobb részét szerezzék meg a piacon tandíjakból, diákimportból, kutatási szerződésekből, szabadalmakból, vállalkozói bevételekből. A „piaci mindig jobb” logikáját ezekben az országokban a kilencvenes évek második felétől olyan érvelés egészítette ki, hogy a globalizálódó verseny körülményei között a felsőoktatás munkájának minél gyorsabban és közvetlenebbül kell hasznosulnia a nemzetgazdaság fejlesztésében, versenyképességének fokozásában, ezért közvetlen kapcsolatba kell kerülniük a gazdasággal. Nem „elvont, csak tudományos érdekű” kutatásokat kell folytatniuk, hanem olyanokat, amelyeket a gazdaság maga rendel meg, amelyek tehát így minden közvetítés nélkül azonnal hozhatnak kézzelfogható eredményeket – és nem csak profitot.

B. Clark közismert elméleti sémája szerint a felsőoktatás hatalmi viszonyait egy olyan háromszöggel lehet ábrázolni, amelynek csúcsain az akadémiai-tudományos világ, a piac és az állam helyezkednek el. A történelem folyamán az erőviszonyok (a felsőoktatás feletti tényleges befolyás) változásait e három tényező közötti elmozdulással, átrendeződéssel írhatjuk le. Nos, mostanában legalábbis furcsa irányú változással szembesülhetünk: az állam mintha nem a saját hatalmát akarná e vonatkozásban növelni. Ellenkezőleg: intézményeit arra igyekszik serkenteni, hogy azok közvetlenül lépjenek minél sokrétűbb és gazdagabb kapcsolatokba a piaccal, építsenek ki üzleti kapcsolatot minél több gazdasági vállalkozással. Szerezzenek profithozó megrendeléseket és működésüket orientálják ezeknek a megrendeléseknek a teljesítésére.

Mivel az állami felsőoktatási intézmények tandíjszedési képessége a majd mindenütt fennálló szigorú politikai korlátok miatt csak korlátozott, legjobban eladható „termékeik” közé a következők tartoznak.

Az ötvenes évek óta Nyugaton megszokott az állami megrendelésre, szerződéssel végzett, közvetlenül vagy közvetve védelmi célokat szolgáló kutatás. Volumenében egyre növekvő üzleti tevékenység a külföldi diákok (az EU-ban az EU-n kívüli országokból jövő hallgatók) oktatása. Tőlük ugyanis szabad magas tandíjat kérni. Ez diákimporttal és az oktatás exportjával (külföldre telepített profitorientált tagozatokkal, távoktatással, franchise-zal) egyaránt megvalósulhat, mindegyik rendkívül profitábilis üzletág, a közületek és vállalkozások által megrendelt, illetve a közvetlenül piaci értékesítésre szánt, (elsősorban alkalmazott) kutatások, fejlesztések. És természetesen ide sorolható a tanácsadás.

Következmények

A rendszer egészét tekintve az állami felsőoktatás piacosítási – hivatalosan inkább az eufemisztikus „menedzserszemléletet erősítő” néven hirdetett – politikáját a költségvetési támogatás visszafogása mellett szinte mindenütt az állami közvetlen irányítás közvetettebbé válása, az állami kötöttségek lazítása kíséri. A felsőoktatási intézmények korábbi pénzügyi kötöttségeit jelentősen enyhítik, nagyobb gazdálkodási-kezdeményezési szabadságot kapnak, s piaci szereplőként való fellépésük nyomatékos ajánlása mellett az állam igyekszik ezt mindenütt nagyobb szabadság biztosításával lehetővé is tenni. Általában növekszik a célkitűző tevékenységüknek, a belső szervezetük alakításának, saját működésük szervezésének szabadsága (amelybe most már beletartozik a nagyrészt vagy teljesen költségvetési kötöttségek nélkül működő gazdasági társaságok létrehozása) is.

Ami az egyes felsőoktatási intézményeket illeti, az összehasonlító szociológiai vizsgálatok szerint, ez az úgynevezett piacosítási politika jellegzetesen hasonló vál-

tozásokat hozott a legfejlettebb országoknak még az elit kutatóegyetemein is. Ezek közül csak néhányat említhetek, de mindjárt először talán a legjellegzetesebbet emelem ki. Azt ugyanis, hogy a kifejezetten üzleti tevékenységeket a felsőoktatási intézmények egyre gyakrabban kifejezetten erre a célra létrehozott vállalkozói részlegekben, központokban, gazdasági társaságokban, vegyes vállalatokban végzik, amelyeket az intézmények közületekkel is, de méginkább nagy nemzeti vagy multinacionális cégekkel közösen tartanak fenn, vagy ilyen cégek által az egyetemekre telepített tanszékek, kutatóközpontok keretében.

De azt is jellemzőnek találták a vizsgált intézményekben, hogy a vállalkozásképes tudományok legjobb oktatói fokozatosan egyre kevesebb órát adnak, és e helyett mind több idejüket szentelik a piacon eladható kutatásnak. A kutatási témák közül mindenütt szignifikánsabban gyakrabban kezdtek alapkutatás helyett alkalmazott kutatással foglalkozni.

Az állami támogatás intézményi belső költségvetési elosztásánál az értékesíthető témák kutatása növekvő előnyben részesül más témák (főleg a társadalom- és humántudományi, művészeti, pedagógiai stb. témák) rovására. A hallgatók közvetlen oktatására szánt források rovására gyorsan nő az alkalmazott kutatásokra, illetve a külső megrendelőkkel közös centrumokra szánt pénzeszközök aránya. A kutatók munkájának gazdasági értékesítésével párhuzamosan csökken az „érdek nélküli", „tisztán tudományos" publikációs tevékenységük.

Az intézmények irányító testületeiben a fentieknek megfelelően változnak a hatalmi súlypontok: a testületekben ezen túl erősen megnövekedett a külső személyek, főleg a gazdasági élet képviselőinek aránya, s az adminisztratív-menedzseri személyzet súlya az oktató-kutató munkát végzőkéhez képest. És végül: természetesen mindenütt megnövekedett az egyetemeknek a vállalkozói tevékenységből származó jövedelme, amelyből elsősorban személy szerint az ilyen munkát végzők, azután pedig főleg az ő részlegeik részesültek.

De átalakul a vizsgálatok szerint a közvetlen oktatási tevékenység is. E szerint a felsőoktatás vállalkozói tevékenysége állami ösztönzésének (vagy lehetővé tételének?) hatására csökken a közvetlen oktatásra fordított költségek aránya általában a kutatási és még inkább az értékesíthető kutatásokra szánt ráfordításokhoz képest. Az intézményi belső jutalmazási és előléptetési rendszerekben csökken a súlya az oktatómunka minősége figyelembevételének, és növekszik a külső megrendelésekre végzett tanácsadói vagy egyéb munkáé, illetve a publikációké, a kutatásban, és méginkább az értékesíthető kutatásban való részvételé. A közvetlen oktatást végzők között csökken a magasabban kvalifikáltak és a határozatlan időre alkalmazottak aránya. Az undergraduate hallgatók oktatását növekvő arányban végzik óraadók és graduate diákok. Az oktatómunkát futószalagszerűen végezhető, csereszabatos, taylorizált, ipari minőségbiztosítással szervezett tevékenységként igyekeznek gazdaságilag hatékonyabbá tenni.

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tudástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mindezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tu-

dástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mindezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

Ellenérvek

A változások ellenzői világszerte elsősorban arra hivatkoznak, hogy az állami felsőoktatás kommercializálása a külső érdekekhez, a profitszerzés érdekeihez való kényszerű igazodással kérdésessé teszi az intézmények autonómiáját; a felsőoktatás eredeti alapfeladatai közül éppúgy veszélyezteti az igazság elfogulatlan keresését, a természet és társadalom titkainak érdek nélküli tudományos feltárását, mint a hallgatók kritikai szemléletének kialakítását, végső soron tehát az oktatás minőségét is. A kommercializált felsőoktatás tehát per definitionem ellentétes annak elfogadott hivatásával.

Ezeknek az érveknek az igazságtartalmát nehéz lenne kétségbe vonni. A piacosítók viszont arra hivatkoznak, hogy szinte csak a piacon nehezen értékesítő szakmák, tudományterületek vagy a kevéssé keresett szakokon közvetlen oktatómunkát végzők képviselői hangoztatják a fentieket, míg a piacképesebb területeken dolgozók többnyire értetlenül hallgatják az „akadékoskodókat". Ők a piacosodás lehetőségét nem hátránynak, hanem előnynek érzik. Sőt, arra hivatkoznak, hogy mivel a piacosítási logika az állami szabályozások, kötöttségek oldásával, az intézmények nagyobb gazdálkodói, célkitűzési szabadságának biztosításával jár, a piacosítás nem korlátozza, hanem egyenesen növeli még az intézményi autonómiát is. A közvetlen gazdasági megrendelések a társadalomnak valóságos és nem a politikai vagy tudományos testületek, csoportok által „kitalált" igényeire irányítják a felsőoktatás figyelmét. A kutatás és az „árán adott" oktatás így közvetlenül fejleszti a nemzetgazdaságot, növeli annak versenyképességét.

Ami pedig a felsőoktatás „érdek nélküli hivatásának veszélyeztetését" illeti, ha Nyugat-Európában szinte csak kivételképpen is, de mind az angolszász világban, mind Japánban szép számban működnek olyan privát felsőoktatási intézmények, köztük nagyon jóhírű kutatóegyetemek is, amelyek bár vállaltan profitelvűek, mind tudományos tevékenységükkel, mind oktatómunkájukkal általános elismertséget vívtak ki.

És persze vannak, akik úgy vélik, a leghelyesebb lenne az állami egyetemektől is minden központi támogatást megvonni, jobban működnének privát intézményként.

Elkerülhetjük-e?

Sokan gondolják úgy, hogy a bemutatott piacosítási törekvések pusztán a neoliberális ideológia térnyerésére vezethetők vissza és annak gyengülésével el is erőtlenednek majd. Ennek ellentmondani látszik, hogy a felsőoktatás piacosításának logikáját nemcsak a konzervatív, republikánus, de világszerte a legtöbb demokrata, illetve munkáspárti, szociáldemokrata kormány is követi. Mások úgy vélik, a felsőoktatás piacosításának elvrendszerét elsősorban azért tekintik a politikusok egyre inkább üdvözítőnek, mert a valóságos gazdasági igényekhez képest „túlfejlesztett" felsőoktatás – éppen túl nagyra nőtt volta miatt – mára államilag finanszírozhatatlanná vált. Megint más vélemény szerint a munkaerőpiac olyannyira nem igazolja vissza ezt a túlfejlesztést, hogy a felsőfokon való tanulás a hallgatók nagy többsége tekintetében ma már nem beruházásnak, hanem fogyasztásnak tekinthető, azt pedig nem az államnak kellene fizetnie.

Mindezen álláspontok mellett is, ellenük is szólnak érvek. Szerintünk mégis elsősorban másról van szó. Arról az új helyzetről, amelybe a „globalizálódó" világban az utóbbi évtizedekben a „centrum-országok" kerültek. Egyre többen tartják, hogy – nagyon leegyszerűsítve – ezekben a társadalmakban a gazdaság posztmodern vagy „késő modern" átalakulása nemcsak a munkaerőpiac átrendeződéséhez, hanem általában a munkamegosztásban elfoglalt hely társadalomstrukturáló szerepének

meggyengüléséhez vezet. A korábbi szilárd, meghatározott társadalmi csoportokhoz rendelhető értékrendek, kulturális-ideológiai mintázatok felbomlanak, és a társadalom egymásétól részben független értékrendű „miliőcsoportok" rendszerévé alakul. A politikusok ezért a költségvetés ágazati elosztásakor, a versengő érdekek közötti lavírozáskor is egyre kevésbé hivatkozhatnak olyan közös értékrendekre, amelyek korábban valamely szféra fokozott támogatását indokolták. Így a világrendszerben napjainkban végbemenő fenyegető átrendeződési folyamatok kivédésére fő céljuk, illetve az elosztáskor a fő kedvezményezettjük a hazai gazdaság nemzetközi versenyképességének közvetlen biztosítása, a hazai tőke működőképességének támogatása marad. Minden más területre csak annyit költenek, amennyit az általuk legnagyobbnak érzékelt választói csoportok kívánnak. Az elosztásban vesztes szférákról pedig azt hangsúlyozzák, hogy ezeknek valójában el kellene magukat tartaniuk.

Ennek az új jelenségnek a vesztesei mindenütt a diszkrecionálisan (vagyis viszonylag szabad döntésekkel) finanszírozható ágazatok: a magas kultúra, az oktatás, az egészségügy –, illetve ezeken belül is azok az alágazatok, amelyek működésében más alágazatokhoz képest kevesebb szavazó érintett –, a szociális kiadások, a környezetvédelem stb. Nevezhetjük ezt a „jóléti állam lebontásának", de mondhatjuk úgy is, hogy a késő modern demokráciákban az egyes, a hidegháború idején kényszerből még államilag erősen preferált ágazatok (a közvetlen gazdaság és helyenként a védelem kivételével) elvesztik „szent tehén" jellegüket és éppúgy részt kell venniük a maguk elismertetésért, végső soron minél több szavazópolgár meggyőzéséért folytatott versenyben, mint a többi ágazatnak. Ha ebben kevésbé sikeresek, akkor a kieső bevételeket – tetszik, nem tetszik – maguknak kell előteremteniük.

Részesedésüket tehát nem logikai érvek, nem valamely elfogadott közgazdasági elmélet, hanem – a tömegdemokrácia szabályai szerint – érdekérvényesítő képességük szabja meg. Ez teszi érthetővé, hogy miközben a kormányok világszerte hangoztatják, hogy a felsőoktatás a feltétlenül preferálandó területek közé tartozik, a valóságban az erre fordított költségvetési kiadások egyre kevésbé tartanak lépést a felsőoktatási expanzió növekvő igényeivel.

Ha viszont ez így van, nincs okunk azt hinni, hogy a politikusok egyhamar felhagynak annak erőltetésével, hogy az állami egyetemek és főiskolák is fenntartási költségeik növekvő részét maguk teremtsék elő, azaz viselkedjenek piaci szereplőként. S a másik oldalról: akarva, nem akarva maguk ezek a felsőoktatási intézmények is alighanem erre törekednek majd – nálunk is.

Mi tehát a teendő? Úgy véljük, az ellenálljunk vagy engedjünk; a piacosítsunk vagy semmit se változtassunk kérdésfeltevés helyett inkább a „hogyan alkalmazkodjunk a társadalmi változásokhoz" kérdésére kell választ keresnünk. Ma már látható, hogy a felsőoktatás expanziójának kihívására a különböző országok felsőoktatás-politikusai nagyon is különböző válaszokat adtak, és ezeket már nem csak elemezni, de értékelni is tudjuk. Ugyanígy elemezhetjük az eddigi tapasztalatokat a piacosítási-piacosodási tendenciákkal kapcsolatban. Az mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy ahol az oktatásirányítás kevésbé volt centralizált, vagy ahol időben adtak szabadabb mozgásteret az intézményeknek a társadalmi-gazdasági változásokhoz való adaptálódásra, ott ez más, kevesebb megrázkódtatást hozó módon történhetett, mint ott, ahol egyszerre, egy csapásra kívánták a rendszer egészét központilag átstrukturálni, mint például Svédországban vagy éppen most hazánkban. Vagyis a felsőoktatás környezete megváltozásának ezt az új hullámát sem kell fátumnak tekintenünk. „Más kárán tanulva" nagyon is sokféle módon fogadhatjuk: tompíthatjuk hátrányos és felerősíthetjük előnyös oldalait.

Irodalom

Ashcroft, Kate (2003): Entreprise activity in UK higher education: models and approaches to quality. *Higher Education Rewiew*, No. 1.

Brown, R. H. – Schubert, J. D. (2000, eds.) : *Knowledge and Power in Higher Education.* Teachers College, Columbia University, New York – London.
Brown, Roger (2003): What future for higher education? *Higher Education Review*, 3. 3–22.
Elliott, Peggy Gordon (1994): *The Urban Campus: Educating the New Majority for the New Century*. American Council on Education, Series on Higher Education, Ory Press.
Evans, G. R. (2004): The businesslike university: the case of Cambridge. *Higher Education Rewiew*, 2.
Gibbons, Michael (1994): *The New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* Sage Publications, London – Thousend Oaks, New Delhi.
Hrubos Ildikó (2002): Struktúrális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács P. (szerk.): *Felsőoktatás új pályán.* www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf
Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.* Új Mandátum, Budapest.
Neave, Guy (2003): *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University. Inaugural lecture.* Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
Peters, Michael (2003): Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 2. 115–129.
Schulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája.* Osiris, Láthatatlan Kollégium, Budapest. 186–204.
Shifting Ground. Autonomy, Accountability, and Privatisation in Public Higher Education. (2004) American Council on Higher Education. Washington, D. C. www.acenet.edu/programs/changing-relationship/ roundtables.cfr
Sloughter, Sh. – Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.* Johns Hopkins University Press, Baltimore – London.
Temesi József (2004, szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban.* Aula, Budapest.

Írásomban az ‚Autonómia és üzemszerűség: úton az „akadémiai kapitalizmus" felé?' című korábbi munkám egyes elemeit (lásd in: ‚Tanulmányok a neveléstudomány köréből', MTA, Bp., 2004., előkészületben) is felhasználtam.

Lukács Péter
Felsőoktatási Kutatóintézet

Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése

Hogy hol tart a hazai felnőttképzés-tudomány, arról benyomást is csak úgy szerezhetünk, ha legalább futó pillantást vetünk arra, hol tart e tudomány változékony objektuma, vagyis a felnőttképzés.

Az újkor első századaiban fokozatosan világméretűvé szélesedő európai változások, a termelési, kereskedelmi, társadalomszerkezeti átalakulások, az ezeket ösztönző és követő kulturális mozgások létrehozták a fiatal felnőttek egy részének továbbtanulási lehetőségeit, s az erre késztető, egyéni és kollektív hasznot ígérő motivációkat. Intézményi bázisként, majd inkább mintaként természetesen kínálkoztak a felnövekvők nevelő intézményei. A felnőttképzés a 20. század közepéig alig volt más, mint a meglévő iskolarendszer egyszerű meghosszabbítása, mely csupán abban volt sajátos, hogy padjaiban nem gyerekek vagy ifjak ültek. Potenciálisan jelentős, de nehezen kibontakozó funkciója volt kezdettől fogva az egyének és egyes rétegek iskolázási hátrányainak mérséklése. Sokáig minden fokozaton ugyanazt tanították a felnőtteknek is, mint a felnövekvőknek, majdnem ugyanúgy, hiszen a tanító személyek is általában ugyanazok voltak. A csekély eltérések, a személyközi viszonyokban és a csoportklímában fellelhető sajátos vonások úgyszólván maguktól keletkeztek.

Csak az utolsó száz évben merült fel az a kérdés, hogy különbözik-e a felnőtt ember tanulása a gyermekekétől, s ha igen, miben. S csak ekkor kezdtek vitatkozni azon, hogy fejlesztő célú hatások képesek-