

01

EGYETEM

Eszme és valóság



EGYETEM
Eszme és valóság

EGYETEM

Eszme és valóság

Szerkesztette:
OLLÉ János

Sorozatszerkesztő:
OLLÉ János

TANULMÁNYOK AZ EGYETEMI KULTÚRÁRÓL 1.

01

EGYETEM
Eszme és valóság

Szerkesztő: OLLÉ János

Líceum Kiadó
Eger, 2017



A tanulmányok a 2016 tavaszán megrendezett „EGYETEM: ESZME ÉS VALÓSÁG” konferenciasorozat előadásai alapján készültek.

A KONFERENCIA TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁGA:

Dr. habil. OLLÉ János

tudományos és nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes, a programbizottság elnöke

Prof. Dr. GEBEI Sándor

egyetemi tanár, Történelemtudományi Intézet

Dr. habil. PAP József

főiskolai tanár, Történelemtudományi Intézet

Prof. Dr. PERJÉS István

egyetemi tanár, Neveléstudományi Intézet

Prof. Dr. SCHWENDTNER Tibor

egyetemi tanár, Filozófia Tanszék

ISSN 2559-8619 (Print)

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Egyetem rektora

Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Grebely Gergely

Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád

Tördelőszerkesztő: Laborc Dóra

Megjelent: 2017-ben

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában

Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó

7. **PERJÉS István, SCHWENDTNER Tibor:**
Intézményesült eszmék az európai egyetem
történetében és mai gyakorlatában
- A kötet szerzői*
17. **MIKONYA György:**
Vizsgálati szempontok az európai egyetemek
történetének kutatásához
51. **KARÁDY Viktor:**
A „Francia Egyetem” a jezsuitáktól napjainkig
71. **SCHWENDTNER Tibor:**
A német egyetemesszme dilemmái. Heidegger,
Jaspers és a humboldti hagyomány
99. **PUKÁNSZKY Béla:**
A középiskolai tanárképzés egyetemi
intézményesülésének sarkalatos mozzanata:
az egyetemi tanárképző intézetekmegteremtése
121. **LOBOCZKY János:**
Az egyetem és a Bildung (képzés, műveltség)
eszméje Gadamer hermeneutikájában
141. **KOVÁTS Gergely:**
Intézményi kultúrák és vezetői szerepek
a felsőoktatásban
165. **FÁBRI György:**
Helyezésekkel mért minőség és az egyetemi eszme
187. **HRUBOS Ildikó:**
Az egyetem társadalmi szerepvállalásának
új színterei a digitális korban

ELŐSZÓ

Intézményesült eszmék az európai egyetem történetében és mai gyakorlatában

A tudományos megismerés és az egyetemi oktatás közötti kézenfekvő párhuzamra – úgy tűnik – soha nem haszontalan visszautalnunk, mert a bennünk élő tradicionális (előíró) pedagógiai kultúra mindmáig jobban húz az egyetemi tananyag rigorózus oktatásához, s csak másodsorban a hallgatók heurisztikus tanításához. Az egyetemi oktatás sikerét ez utóbbihoz sorolva, arra kell választ találnunk, hogy miképpen lehet a tudományos megismerés eredményeit a tanulás belső természetével összhangba hozni. A felsőoktatás sajátosságaihoz igazodó tanári tevékenységet az oktatás és kutatás összefüggésrendszere, valamint az ebből levezethető tudásmintázatok mentén tárhatjuk fel. Az egyetemi oktatás sikerének másik záloga a tudás-gyarápító és tudás-szolgáltató egyetem hallgatója, aki a társadalmi világban is élve, a tanulást életformaként éli meg. A holnap egyetemeinek életképességét alighanem csak fokozni fogja az a felismerés, hogy a változékony gazdasági és társadalmi környezetre való folyamatos reflektálás és a hallgatói tudásvágy tágabb értelmezése egyszerre teheti rugalmasabbá egyben ellenállóbbá az egyetem intézményét.

Mindazok, akik (joggal) féltik az egyetem akadémiai értékeinek elhalványulását a gazdasági, üzleti szempontok erejével szemben, a kutatást és az arra felkészítő oktatást a tudomány perspektívájából ítélik meg, így a tudományos eredmények megismerését és gyarápítását is a tudományos megismerés szabályaihoz rendelik. Ennek nem ellentmondva, a tudományos eredmények alkalmazásának logikájára is nyitott egyetemben inkább azokat az egyetemi „városokat” ismerhetjük fel, ahol intézményesített közösségi terek, egyetemi agorák adnak lehetőséget az egyetem tudományos missziójának megerősítésére.

Az intézményi minőség hatásrendszerét, eredményességét a szervezet fejlődésének szempontjából is megközelíthetjük. Ide sorolhatjuk a tudásmegosztó szervezeti magatartás felé való elmozdulást, az együttműködő és versengő tanulás szervezeti magatartásban is megjelenő (egymással, illetve egymástól tanulni) dinamikájának, ösztönző rendszeré-

nek kialakítását, valamint a szervezet tagjainak produktivitását (tanulóképességét) jelző mutatókat. Ennek nyomán az egyetem minőségéről, szervezeti hatékonyságáról árnyalt képet kaphatunk, ha vizsgálat tárgyává tesszük a döntésképes, eredménycentrikus és gyorsan alkalmazkodó csoportok kialakulását, a szervezeti bizalmat, az elköteleződés szervezeti hűségét erősítő kooperációk, stratégiai szövetségek gyarapodását, valamint az oktatási-kutatási feladatok hálózatos megoldását.

Az egyetem intézményi kultúrájának támogatói számára folyamatos kihívást jelent, hogy képesek-e olyan feltételeket és körülményeket teremteni, amellyel támogatják és megerősíthetik: a minőség skáláján mozgó intézmény célját, a közösségi létezés élményét biztosító értékeket, az egymásra reflektáló, manifesztált identitásként is leírható szabályozott intézményi működést, a társadalmi szereplőkkel való együttműködés kollektív cselekvési potenciálját, valamint az intézmény kulturális emlékezetében lehorgonyzott tradíciókat.

A tudás társadalmi értékévé és gazdasági előnnyé válásával a felsőoktatás társadalmi értékét, szerepvállalását egyre inkább az határozza meg, hogy mennyire sikerül a személyes hatékonyságot, cselekvőképességet, az egyén és a közösség kreativitását szolgáló tudást elérhetővé tennie. A dinamikusan változó társadalmi környezethez jóval eredményesebb gyorsan, cselekvőképesen, és kreatívan viszonyuló egyetemben gondolkodni. A tudás és a társadalom közötti kölcsönhatásokkal foglalkozó tudásszociológiai iskolák és irányzatok – ugyan eltérő hangsúlyokkal – egyetérteni látszanak abban, hogy a tudás és a társadalmi lét mindig valamiféle narratívában ölt alakot. A tudás nemcsak (gazdasági) értéket teremt, hanem új társadalmi integrációt is. Nagy kérdés azonban, hogy a tudástársadalom egyetemén a szabadság, a kreativitás nemesebb eszméje, vagy a tudás birtoklásából származtatható hatalmi törekvések kerekednek-e felül.

A kultúra társadalmi terjesztésében aktív szerepet vállaló egyetem polgáraiként mi is részesei, alkotói és cselekvői lehetünk egy olyan jobb és sikeresebb társadalom jövőjének, ahol a személyes élet sikere és az ezzel járó élmény, valamint az önállóan hozott döntések, célkitűzések tartalma nem válik el egymástól. A szolgáltatás – legalábbis ebben az értelemben – valóban szolgálat és küldetés, melyet éppúgy jellemez az akadémiai aktivitás kontinuumként való felfogása, mint az a társadalompedagógiai meggyőződés, hogy a társadalmi-gazdasági változásokban való aktív szerepvállalással a fejlődést, a jobb és igazabb emberi élet támogatásának ügyét is szolgáljuk.

Az Eszterházy Károly Főiskola egyetemi rangra emelkedése alkalmából, 2016-ban került sor az „Egyetem: eszme és valóság” című tudományos konferencia megrendezésére. Az oktatás, a kutatás, a minőség, a kultúra és a társadalmi szerepvállalás kérdésköreire tagolt programsorozatban a történelmi, filozófiai, pedagógiai, szociológiai és művelődéstörténeti tudományterületek művelői kaptak arra lehetőséget, hogy a tudomány nyelvén fogalmazzák gondolataikat az egyetemi lét múltjáról, jelenéről és jövőjéről. A *Tanulmányok az egyetemi kultúráról* című könyvsorozatot is elindító kötetünkben az „Egyetem: eszme és valóság” című tudományos konferencián elhangzott előadásokból szerkesztett tanulmányokat adjuk közre az egyetem ügye iránt érdeklődő, azért felelősséget érző és vállaló Olvasóinknak.

*

Mikonya György „*Vizsgálati szempontok az európai egyetemek történetének kutatásához*” című tanulmánya az universitas mindenkori eszméjének és eseti valóságának értelmezését és vizsgálatát gazdagítja újabb nézőpontokkal és gondolatébresztő kutatási eredményekkel. Szisztematikus építkezéssel előbb a terminológiai problematikát állítja figyelmünk középpontjába, így előbb azt követhetjük nyomon, hogyan „sajátította ki” az egyetem intézménye az universitas fogalmát, milyen szofisztikálódó folyamaton haladt át a studium generale értelmezési tartománya, illetve milyen fókuszokban jelenik meg a horizontális és vertikális egyetemkutatás. Az egyetemtörténet időhorizontjára tekintve, innen válnak érthetővé az egyetemalapítás hullámainak mélyelemzési lehetőségei, melyek közül külön is említésre méltó annak a dilemmának az exponálása, hogy mivel magyarázható az alapítás és reformálás korszakainak örökös váltakozása. A kutatási területek gazdag szakirodalomra támaszkodó áttekintése jól mutatja, hogy a felkutatható források tekintetében bőséges a kínálat: a vizitációs okiratoktól a rektori beszédekig, az esküszövegektől a szakértői véleményekig, a professzori kinevezésektől a jövedelmi viszonyokig, a peregrinációtól az intézményi kapcsolathálózatokig ível a fölöttébb színes paletta, s akkor még nem említettük a mítoszképzés, a stratégiaalkotás, a kríziselemzés, vagy éppen a diplomák értékét feltáró kutatás lehetőségeit. A tanulmány igen hasznos lehet azon olvasóknak is, akik az egyetemtipológiák szövevényében kívánnak eligazodni, vagy eddig kevésbé kutatott területekre rátalálni. Aki viszont az egyetemi éthosz nyomait kutatja, annak a tanulmány befejező részét ajánljuk figyelmébe. Mert bár a változás is örök, de az éthosz sem múlandó: semper reformanda.

Karády Viktor „*A „Francia Egyetem” a jezsuitáktól napjainkig*” című tanulmányában a francia egyetemi modell történeti fejlődését mutatja be a napóleoni alapítás

előzményeitől egészen napjainkig. A francia modell kialakulását Karády szélesebb kontextusban, a porosz és az angol fejlődéssel összevetve ábrázolja. A három egyetemi rendszer – a 18-19. században bekövetkező – modernizálódásának közös pontjai a következők: a nemzetiesítés, mely többek között a politikai nemzethez való tartozás szellemének kultiválásában valósult meg. A tudományos kutatás előtérbe kerülése, a diákok rekrutációjának kiszélesítése és az oktatási rendszer szisztematizálása jellemzi még ezt a modernizációs folyamatot, mely a franciáknál és a poroszoknál gyorsan, elsősorban a 19. század elején, az angoloknál lassabban ment végbe. Karády az 1806-ban alapított Francia Egyetem felépítését részletekbe menően tárgyalja: e rendszer fő sajátossága volt az elitképzés állami monopóliuma, az intézményi autonómia hiánya, az oktatás és a kutatás jelentős szétválasztása, az országos versenyvizsgák meghatározó szerepe, a Párizs-központúság és kultúrnacionalista szellemiség. A tanulmány következő nagy fejezete azokat a folyamatokat és fordulatokat veszi számba, melyek során jelentősen módosult az eredeti modell. Ilyen fordulópont volt 1877 után a III. Köztársaság reformtevékenysége, vagy az első világháború utáni időszak, illetve az 1968-as diákkorradalom is fontos változtatásokat eredményezett a francia felsőoktatási rendszerben. Ezek következtében az oktatás és kutatás szétválasztásában, az egyetemi autonómiában, a Párizs-központúságban is történtek lényegi változások és közelítések az angol-amerikai, illetve német rendszerhez, ám – s ez a tanulmány végső konklúziója – jó néhány eleme az eredeti rendszernek továbbra is meghatározó maradt.

Schwendtner Tibor *„A német egyetemeszme dilemmái. Heidegger, Jaspers és a humboldti hagyomány”* című tanulmányában azt vizsgálja, hogy Heidegger és Jaspers ’33-as egyetempolitikai aktivizálódását és ehhez kapcsolódó konkrét elképzeléseit mennyiben befolyásolta a humboldti egyetemkoncepció, illetve a berlini egyetem alapításának példája. A tanulmány első része feleleveníti a humboldti modell fő jellegzetességeit és a berlini egyetem alapításának néhány fontos körülményét. Az egyetemalapítás egyik feltétele az volt, hogy a porosz állam fő tisztségviselői nyitottak voltak a kor kiváló filozófusaival való együttműködésre, s emiatt a filozófusok által képviselt idealista és új-humanista gondolatok sikeresen beépülhettek az egyetem alkotmányába. A humboldti modell és a berlini egyetemalapítás annak ellenére komoly szerepet játszott Heidegger és Jaspers ’33-34-es reformterveiben, hogy a náci rendszer nyilvánvalóan radikálisan más szellemiséget képviselt, mint amely a humboldti modellben megtestesült. A tanulmány, miután részletesen bemutatta és összevetette a két filozófus reformterveit, megpróbál választ adni a kérdésre, miért gondolhatta Jaspers és Heidegger, hogy pozitívan kapcsolódhatnak Humboldthoz. A humboldti modell kialakítása egyértelműen állami akció

volt, mely során a partikuláris érdekeket meghaladva tudtak filozófusok és hivatalnokok együttműködni. A két filozófus – öncsaló módon – abban reménykedett, hogy e rendkívüli történelmi együttállás újra létrejön, és sikerülhet a német egyetem megújítása.

Pukánszky Béla *„A középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülésének sarkalatos mozzanata: az egyetemi tanárképző intézetek megteremtése”* című tanulmányában részletesen követi és bemutatja azokat a törvényi és intézményi változásokat, melyek a 19. század közepétől kezdődően következtek be, továbbá érzékletesen ábrázolja azokat a konfliktusokat, melyek a gimnáziumi tanárok képzése kapcsán kialakultak. A fokozatosan professzionálissá váló tanárképzés négy fontos pillérét mutatja be a tanulmány: 1. egyetemi előadások, 2. egyetemi szemináriumok, 3. középiskolai tanárképző intézet, 4. gyakorló gimnázium. A tudományegyetemre járó hallgatók az általuk később oktatni kívánt szaktudományokról elsősorban előadások formájában kaptak ismereteket. Ezeknek az előadásoknak a tematikája – a Magyarországon is erős hatást gyakorló – humboldti modellnek megfelelően, a professzorok szabadságára volt bízva, minnek következtében az előadottak nem föltétlenül fedték le a gimnáziumi tananyag egészét. E feszültség oldására először szemináriumok beiktatásával, később pedig tanárképző intézetek alapításával és gyakorló gimnáziumok létrehozásával próbáltak válaszolni. A tanárképző intézet feladatául már azt tűzte ki, hogy a szaktudományok bemutatása mellett, a szaktárgyak tanításával kapcsolatos ismereteket is szerezzék meg a tanárjelöltek. A tanárképző kialakítása és a feladatok elosztása heves konfliktusokat eredményezett, a bölcsészkar (ekkor még nem volt külön természettudományi kar) vezetése nehezményezte a tanárképző létrehozását, mivel a gimnáziumi tanárookra is elsősorban tudósokként tekintettek, akiket diákként ugyanaz a szabadság illet meg az egyetemen, mint más diákokat. A tanulmány azokat a vitákat is bemutatja, melyek a tiszta tudomány elkötelezett hívei és a tanárképzés specifikumának szószólói között robbantak ki.

Loboczky János *„Az egyetem és a Bildung (képzés, műveltség) eszméje Gadamer hermeneutikájában”* című tanulmányában először Gadamer hermeneutikai szemléletmódját vizsgálva arra hívja fel a figyelmet, hogy Gadamer számára a hermeneutika egyáltalán nem módszerfogalom, hanem sokkal inkább „univerzális létszemlélet”, amely kitüntetetten a másik megértésére, a másikkal való szót értésre orientálódik. A megértés az ember létmódjához tartozik, s a hermeneutika ehhez az eredeti létezési módhoz kapcsolódik, ezt próbálja művelni, kimunkálni. Loboczky arra is rámutat, hogy Gadamer a humanista tradíció szószólójaként a „Bildung” fogalmát sokoldalúan kiaknázta és a nyugati egyetemesszme értelmezésében is vezérfonalként használta. A képzés értelmezésekor Gadamer a német filozófiai tradíció gondolatvilágából, neve-

zetesen Herder, Kant, Humboldt és Hegel megfontolásaiából kiindulva, úgy ábrázolja e fogalmat, mint amelyet a humanitáshoz, illetve az általánoshoz való felemelkedés, a szellemi és erkölcsi érzület belső kifejlesztése, az önmagán és a tárgyán munkálkodó tudat belső önérzete jellemez. A képzés e fogalma kapcsolódik továbbá a dialógusra való nyitottsághoz, az emlékezet kultiválásához, egyfajta tapintathoz, mely a művelt ember létmódját jellemzi. Loboczky Gadamer egyetemekkel kapcsolatos előadásait elemezve arra jut, hogy a filozófus a tudomány és a gondolkodás kitüntetett helyének tekinti az egyetemet, ahol – a humboldti hagyományoknak megfelelően – a tudomány által való képzés gondolata a meghatározó. Az egyetem a tudományos kutatás legfőbb terepe, a tudomány mint létmód pedig a következő fő vonásokkal bír: a szellemi értelemben vett megszállottság, a kételkedés folyamatos gyakorlása mellett is a saját ítélet határozott képviselője és a szerénység abban az értelemben, hogy a tudós tanárnak be kell látnia a lehetőségeinek határait és a vállalt feladat nagyságát.

Kováts Gergely az *„Intézményi kultúrák és vezetői szerepek a felsőoktatásban”* című tanulmánya az egyetemet egy olyan intézményként mutatja be, ahol a megértő, interpretatív fókuszok alatt az egyetemi világ fölöttébb színes világa elevenedik meg. A Szerző előbb vezetői interjúkból összeállított szemelvényekkel érzékelteti a tudósok közösségeként, a bürokrácia intézményeiként, a vállalkozói valamint a vállalati egyetemként azonosítható egyetemi narratívákat, majd ezt követően tér át e négy narratíva tipizálására, a döntések megszületésének körülményeiben és azok végrehajtásában mutatkozó hasonlóságok és különbségek bemutatására. A tanulmány egyik szemléletes táblázatában összefoglalt jellemzők (mint az értékek, a misszió, a rendszer jellemzői, a szervezeti működés jellemző jegyei, tipikus intézményi szerepek) alapján joggal következtet a Szerző arra, hogy az így azonosított narratívák, amennyiben kollektívvé válnak, az egyetem intézményi kultúrájaként is alakot ölthetnek, bár mint versengő nézetek, sosem szűnnek meg a lehetőségből valóságba való átmenetként érvényesülni. A gondolatmenet különösen akkor kerül közel az egyetemi élet mindennapjait is megélt olvasóhoz, amikor a narratívák/kultúrák dimenzióhoz illeszkedő vezetői szerepek típusos levezetéséhez érkezünk el. A jó (vagy elég jó) vezetőről alkotott képünket bizonyára árnyalni fogja az egyetemi „hajlamok” fogalmának bevezetése (a kontrollálhatóság és a célkitűzés bizonytalansága, a szervezeti felpuhulás és töredezettség, vagy éppen az autoritás eloszlása), valamint ezen hajlamok intézményi életre is visszaható, olykor fölöttébb izgalmas következményei.

Fábrí György a *„Helyezésekkel mért minőség és az egyetemi eszme”* címet viselő tanulmányában az autonómia örök eszméje és gyakorlata mellett tört lándzsát.

A Szerző nem kerülgeti a forró kását, amikor a rangsor-mánia eluralkodásától óvja az egyetemi eszmét, s hogy tételének kellő mélységet adjon, öt dimenzióban világít rá a rankingek és az egyetemi eszme karcos viszonyának természetére. A gondolatmenet első futamában arra az összefüggésre világít rá, hogy miképpen kapcsolódott össze a hatékonyság, a vállalati eszme egyetemi térnyerése az üzemszerű tudás-gyártással és az így előállított tudományometriai termék elszámoltathatóságával. A következő rész egyik fő tanulsága az, hogy a tudományos igazságot a hírnév (és az ehhez kapcsolódó autonómia) teheti más rendszerek számára is érthetővé, elérhetővé, feltéve, hogy az akadémiai szabadság és demokrácia, s ezek intellektuális és morális alapjainak egyetemi védelme sem megy veszendőbe. A harmadik futamban a Szerző az egyetemi rendszerváltás Ady-t idéző kompszógiós dinamikáját írja körül, melynek kulcsmotívumait az értelmiségi héroszok és a presztízs hiányaként ajánlja figyelmünkbe. A tanulmány negyedik része a jutalmazásra alapozott presztízs felértékelődésének folyamatát elemzi, ahol a gazdasági életből is ismerős cseremechanizmusok felelnek a reputációs indikátorok rangsorképző gyakorlatáért. Mindezek után joggal merül fel a tanulmány befejező fejezetének kérdése: lehetséges-e a mindent bekebelező média-rankingek mellett az egyetem valódi minőségét is felmutatnunk? A reményteli válasz egyik feltétele – ne mérjük, inkább értékeljük – talán már túllépett a vitathatóság körein. A személyes és intézményi felelősség vállalásának mélyen emberi feltétele pedig nem is lehet kérdés.

Hrubos Ildikó *„Az egyetem társadalmi szerepvállalásának új színterei a digitális korban”* című tanulmányában azt a kettős egyetemi törekvést állítja középpontba, amely a környező társadalmi történésekhez való alkalmazkodásban és az értékekkel átszőtt egyetemi missziók megőrzésében ölt alakot. A tanulmány expozíciója – mi más is lehetne – maga a válság, mely már a középkori kezdetektől időről időre változásokra készítette az egyetem intézményét. A Szerző a hallgatói expanziót is ilyen válságként értelmezi, melynek nyomán az elitoktatás hajdanvolt intézményét a tömegoktatás problematikája készítette új utakra: a bürokratikus, a piaci, az akadémiai, valamint a szolgáltató modellek közötti választásra. A történelmi útkeresés egyik legfontosabb állomásához, az Európai Felsőoktatási Térség (Bologna-reform) kérdésköréhez érve, az egyetemi világkép új jövőképeit vázolja fel a tanulmány, melyek közül különösen a szolgáltatói modell (az oktatás és kutatás társadalmi kiterjesztéseként értelmezett ún. harmadik misszió) nyithat új fejezetet, melyet a digitális környezet, a nyitott kurzusok elterjedése is támogat. A globalizációval terhelt egyetemek számára az igazi kiút talán a társadalmi felelősség még átfogóbb elvállalása lehet, amelynek kulcsa a morális, lelki és szellemi dimenziókra is kisugárzó egyetemi szemléletváltás. S hogy ez a harmadik misszióként

is ismert megújulási lehetőség miképp változtatja majd meg a 21. század egyetemét, arról – a Szerzőt idézve – magunk sem mondhatnánk reménytelibbet: „ (...) az egyetem elefántcsonttoronyból világító toronnyá válik, amely kifelé nyitja ablakait, ahonnan messzire látni. Fő feladata pedig, hogy mindenkihez eljuttassa a fényt és utat mutasson”.

*

A neveléstudomány egyik hazai klasszikusa, Weszely Ödön rektori székfoglaló beszédében így teszi fel a kérdést: „Miben áll tehát az egyetem lényege? Kétségtelenül abban, ami a világ minden egyetemén megvan, ami nélkül egyetem nem képzelhető. Ez az egyetem eszméje. (...) Az igazságok tovább élnek, mint az egyének, kik azt fölismerik. Nem egyesek tulajdonai, hanem az egész emberiség közös kincsei, melyeket tovább adnak nemzedékről nemzedékre s melyeket minden következő nemzedék újabb kincsekkel gyarapít”. Kötetünket mindazoknak ajánljuk, akik az európai egyetem szép hagyományát magukénak érzik.

Perjés István, Schwendtner Tibor

A KÖTET SZERZŐI

FÁBRI György
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

HRUBOS Ildikó
professor emerita
Budapesti Corvinus Egyetem

KARÁDY Viktor
a Magyar Tudományos Akadémia
külső tagja

KOVÁTS Gergely
adjunktus
Budapesti Corvinus Egyetem

LOBOCZKY János
főiskolai tanár
Eszterházy Károly Egyetem

MIKONYA György
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

PERJÉS István
egyetemi tanár
Eszterházy Károly Egyetem

PUKÁNSZKY Béla
egyetemi tanár
Eszterházy Károly Egyetem

SCHWENDTNER Tibor
egyetemi tanár Eszterházy Károly Egyetem

Vizsgálati szempontok az európai egyetemek történetének kutatásához

BEVEZETÉS

Az universitas a klasszikus latin nyelvben minden létező összességét (universitas rerum) jelentette. A 13. századtól kezdve azonban a fogalom szemantikai tartalma megváltozott és a 12. századtól a 15. század elejéig többféle értelemben használták. Általában a közös érdekű és jogi státusú emberek csoportját, magát a csoportosulást, de működési területüket is jelenthette. Kezdetben a jogászok ezt a szakkifejezést használták a hasonlóak egységének, azaz minden közösségnek, így például a céheknek a megnevezésére, de értették alatta olyan személyek korporációját is, akik valamilyen közös tevékenység végzésére szövetkeztek. A 12. század után azon korporációk megnevezése lesz, amelyek tevékenységük tárgyává a szervezett tanulást teszik, Bolognában, Párizsban és Oxfordban az universitas scholarium vagy magistrorum et scholarium elnevezést használták. Az universitas elnevezés használata akkoriban megkövetelte, hogy az egyetem olyan végzettséget garantáljon, ami külön vizsga nélkül mindenütt feljogosít az oktatásra (licentia ubique docendi). Ezt a jogosultságot kezdetben Bologna, Párizs, Cambridge, valamivel később pedig Toulouse és Salamanca egyeteme nyerte el.

Az egyetem társadalmi szerepe kialakulása óta rendkívül jelentős – az egyház után a második legrégebbi intézmény. Legfontosabb feladata a folytonosság biztosítása és a fejlődés–stagnálás–visszaesés–haladás dinamikája jellemzi. Az egyetemek katalizátorként felfogják és irányzatokká, szellemi produktumokká alakítják a sokféle környezeti hatást, valamint egységesítő erők és törésvonalak találkozásának tekinthetők.

Az egyetem – mint különleges státuszú intézmény – új eszmék forrásaként és a társadalmi fejlődés kritikus történéseinek ütközőpontjaként régóta jelen van a köztudatban. Az oktatás és kutatás révén az egyetem a társadalmi és a technológiai fejlődés kiemelten fontos hajtóereje. Minden egyes generáció vezetői, meghatározó személyiségei általá-

ban itt szerzik meg ismereteiket, ezért az egyetem történetének kutatása, lényegében a személyiségek és a tudás kapcsolódási pontjaira is fényt derítenek.

Az egyetemi tudástranszfer és tudás-felhasználás vizsgálata a társadalomtörténeti kutatásokban viszonylag hosszú ideig mellőzött területnek számított, sokáig csak periferikus témának tekintették az egyetemtörténetet. Vizsgálták ugyan egy adott intézmény nemzeti kultúrában betöltött szerepét, de ritkábbnak tekinthető a több egyetem összehasonlító vizsgálatából következő trendek keresése.

AZ EGYETEMTÖRTÉNETI KUTATÁS IRÁNYAI ÉS TÉMÁI

Az egyetemtörténeti kutatások feladata összetett, ilyen a sokféleség és az egyedi történekek közötti kapcsolat feltárása, az esetleges trendek, tipológiák keresése, az egyetem éthoszára utaló fejlemények feltárása, az elsőbbség és a sorrendiség kérdéseinek tisztázása. Fontos a klasszikus felosztások – diákok, magiszterek és a vegyes típusú egyetemek – további részletezése. Nélkülözhetetlen a terminológiai problémák tisztázása is. Nézzünk meg az utóbbira vonatkozóan egy példát.

A *studium generale* az „egyetemes tanulmányok” megnevezés többféle értelemben használt szakkifejezés. Egy ideig ez a korai alapítású egyetemek elnevezése, amelyek olyan, pápai vagy néha császári alapítású, magasabb szintű képzést nyújtó iskolák, amelynek tanárai és diákjai univerzális – azaz minden regionális városi, püspöki, hercegi hatalom felett – önálló jogokkal rendelkeznek. Gazdasági szempontból, pápai felhatalmazás alapján, önállóan rendelkeznek a nekik juttatott adományok felhasználásáról. Az ilyen intézmény hatóköre túlterjed közvetlen vonzáskörzetén. Az itt végzett diákok – a megfelelő fokozatok elnyerésével – a kereszténység egész területére érvényes oktatási jogot szerzhettek. Az első *studium generale* Párizsban jött létre és a dominikánusok alapították. De a szakirodalomban így jelölik még azokat a szerzetesrendi iskolákat is, amelyek ugyan magas szintű képzést nyújtottak, de nem voltak jogosultak doktori fokozatot adni. De a *studium generale* jelentheti még az oktatott tudományok összességét is. Annak eldöntése, hogy mikor, melyik értelmezés helyes, az mindig adott szövegkörnyezettől függ.

A kutatási téma európai dimenzióba helyezett vizsgálata során tisztázható, hogyan alakult az egyetemek világában az állandóság és a változás aránya, milyen konfliktusokkal járt ez együtt, milyen tévutak jöttek létre, ami, *nota bene*, néha egy-egy egyetem megszűnéséhez is vezetett, hogyan és mikor éledtek újjá ezek az intézmények, hogyan váltják egymást az egyetemek életében a felívelő és a hanyatló szakaszok és milyen okok húzódnak meg ennek hátterében.

Az egyetemtörténeti kutatások irányát tekintve megkülönböztethetünk *horizontális és vertikális irányú* vizsgálatokat. A *horizontális vizsgálatok* kiindulópontja egy-egy egyetem történetéből kiemelt részelemek összevetése más intézmények történéseivel. Az összehasonlítás alapvető módszerei a következők: a vizsgálandó témák vagy témacsoportok meghatározása, a többféle kutatásmetodikával feltárt adatok összevetése, hasonlóságok, azonosságok és a különbözőség tényének megállapítása a rendelkezésre álló primer és szekunder források felhasználásával. Ilyen esetben értelemszerűen csak egy kiemelt terület összehasonlító elemzése a kutatás tárgya.

A *vertikális irányú vizsgálat* kifejezetten egy intézmény történetével foglalkozik, annak kezdetétől a vizsgálat időpontjáig. Ennek fő feladata a helyi jelentőségű dokumentált történések értékelése és értelmezése alapján fejlődési szakaszokat, törésvonalakat, a folytonosságot jelentő tradíciókat és a jövőre vonatkozó trendeket megállapítani. Az 1970-es évektől induló egyre kiterjedtebb egyetemtörténeti kutatások összegzése céljából évente megrendezett konferenciák – a Gesellschaft für Universitätsforschung (GUW) szervezésében – mindkét megközelítési formát vegyesen alkalmazzák, sőt kiegészítik a diplomatika, a muzeológia új eredményeivel, valamint a hermeneutikai, ikonográfiai és mikrotörténeti kutatási módszerek eredményeinek adaptálásával.

Minden egyetemtörténeti kutatás kezdete az *egyetemalapítás* körülményeinek tisztázása. Ennek vizsgálata nagyon gyakran rendkívül összetett feladat, mert előfordul, hogy nincsenek meg vagy hiányosak a források, de előfordul, hogy szándékos vagy véletlen (?) tévedések húzódnak meg a háttérben. Az alapítás többnyire sokféle hatás eredője. Ennek dokumentált megjelenési formája az alapító okirat, a *statútum*. Az alapítást sokféle tényező befolyásolhatja: ilyen a földrajzi elhelyezkedés, az adott történelmi környezet és ennek részeként az uralkodók, fejedelmek, egyházi és később állami vezetők szándékai, a vallási viszonyok együttese, valamint a helyi, lokális erők összetett érdekérvényesítési törekvései. Különleges és alapos elemzést igénylő téma az egyetemi működés *ideiglenes vagy végleges szüneteltetésének* kutatása. Ennek egyik mozzanata az egyetemek egyik helyről a másikkra *költözésének* – esetleg visszaköltöztetésének – a vizsgálata, az e körüli történések, a pozitív és negatív hatások részletezésével. Ennek a kutatási iránynak egy további vonulata az egyetemalapítás trendjeinek megismerése, hiszen történelmi távlatokból szemlélve jól megfigyelhetők az alapítás és a megszűnés „*hullámai*”, a mögöttük meghúzódó komplex oksági összefüggésekkel. *Ferdinand Seibt* az európai egyetemekre vonatkozóan, a kezdetektől a Napóleon-éráig terjedően, a következő hullámokat különíti el:

1. táblázat. Egyetem-alapítási hullámok a Napóleon-éráig

1. hullám kezdeti időszak	Nápoly 1224, Sevilla 1256
2. hullám reakció egy akkori politikai krízisre	1290-1354 között mintegy 20 egyetem jön létre, köztük a legfontosabb Bologna, Párizs, Oxford és Prága, de messze nem mindegyik marad fenn
3. hullám a prágai mintát követő sikertelen alapítások	Krakkó 1363, Bécs 1365, Pécs 1367
4. hullám alapítás és megszűnés váltakozása	Greifswald 1456, Freiburg 1457, Basel 1459, Ingolstadt 1472, Trier 1473, Mainz 1476, Tübingen 1497, Odera menti Frankfurt 1498, Wittenberg 1502
5. hullám mintegy 40 év szünet után	Jena 1558, Helmstedt 1576, Herborn 1584, Gießen 1607, Mosheim (Straßburg mellett) 1618, Rinteln 1621, Altdorf 1623, Kassel 1632, Dorpat 1632, Kiel 1665, Halle 1694
6. hullám a reformáció hatása	Dillingen 1551, Prága 1556, Duisburg 1562, Braunsberg 1565, Olmütz 1676, Graz 1586, Paderborn 1614, Salzburg 1622, Osnabrück 1630; egyetemek Bamberg 1648, Innsbruck 1673, Breslau 1702
7. hullám jezsuita kollégiumok és egyetemek alapítása	a kétkarú jezsuita egyetemek sikere majd átalakulása 1773-tól reformegyetem – Kiel és Halle után Göttingen 1736, 1792-ben – 42 egyetem létezik német nyelvterületen
8. hullám alapítás – megszűnés – újranitás	1818-ra a korábbi 42 egyetem mintegy fele megszűnik, megmarad Krakkó, Dorpat; új alapítás Varsó 1818, Lemberg. megújul 1816-ban, Berlin 1810, Breslau 1811, Bonn 1818
9. hullám Napóleon-éra	szakfőiskolák létrejötte (Ecoles Grande) – új szín a felsőoktatásban

Az egyetemalapítási hullámok mintázata több érdekes összefüggésre utal. A korai időszakot vizsgálva ilyenek az 1224-1256-os (Nápoly és Sevilla), illetve az 1290-1354 közötti alapítások részletei, különös tekintettel Nápoly háttérbe kerülésére Bolognával és Párizssal összevetve.

Egy másik egyetemalapítási hullám 1348-ban kezdődik a prágai egyetem alapításával és tart egészen 1419-ig, a rostocki egyetem megalapításig. Ebben a hullámban, részben a prágai mintát követve, Krakkó, Bécs, Pécs, Heidelberg, Kulm, Köln, Erfurt, Óbuda, Würzburg, Lipcse és Rostock kap egyetemet. Sokféle hatás az oka annak, hogy a lendületes alapítást ugyanolyan gyors megszűnés követi, különösen Magyarországon. A sok alapítás magyarázatára többféle elképzelés ismeretes, ezek közül a legérdekesebb azzal indokolja a történéseket, hogy bizonyos időszakokban sokkal egyszerűbb volt új intézményt alapítani, mint egy meglévőt megreformálni. (Seibt, 2008, p. 26-27.) Érdemes azt is vizsgálni, hogy milyen időbeli és tartalmi eltérések érvényesülnek egy másik kultúrkörben: orosz viszonyok között például csak nagy időbeli csúszással érlelődnek meg egy egyetemalapítási hullám feltételei, ennek eredményeként Dorpatban 1802-ben, Vilniusban 1803-ben, Kazanyban 1804-ben és Harkovban csak 1805-ben jönnek létre egyetemek. A Napóleon-érát követően az egyetemek történetét a nemzetállamok szintjén célszerű vizsgálni, ennek részeként a fordulópontokat a szervezeti felépítés változása, a szaktudományok felé fordulás, a forradalmak és a háborúk hatása, a diákmozgalmak törekvései és a politikai változások következményei határozzák meg.

Az egyetemtörténeti kutatás értékes forrásai a *vizitációs okiratok*. Ezek időbeli eloszlása nem egyenletes, hiszen többnyire egyházi vezetők, uralkodók, fejedelmek a megrendelők, mégpedig általában meghatározott hatalmi célok teljesítése érdekében. Szerepük különösen azokban az időkben jelentős, amikor még hiányoznak azok a felettes hatóságok, amelyek az oktatásügygel foglalkoznának. Ebben az esetben a vizitációs jelentések pótolhatatlan primer tájékoztató forrást jelenthetnek. A vizitációs jegyzőkönyvek a tények megállapítása mellett, gyakran javító szándékú reformimpulzusok kiváltói is lehetnek, így hatásuk kiegészíti az alapító okiratban megjelenített tartalmakat. (Langer, 2008, p. 94.)

Az egyetemtörténeti kutatások speciális problémája a *korszakolás*, ugyanis ez országonként teljesen eltérő, és a szokványos történelmi megközelítésnél differenciáltabb szemléletet igényel. Az 1800-as éveket például fontos fordulópontnak tekinthetjük, ugyanis ezek az évek egyfajta cezúrát jelentenek az európai egyetemek történetében, mert ebben az időszakban következik be az egyetemi életben a váltás a korábbi kizárólagos latin nyelvűségből a nemzeti nyelvekre. (Bosse, 2012, p. 3-4.)

A német egyetemtörténet egy szakaszára vonatkozóan *Friedrich Paulsen* például a következő felosztást alkalmazta. (Paulsen, 1902, p. 39-40.)

A regionális jelentőségű egyetemek időszaka a 16. század második felétől a 17. század végéig. Ezek meghatározó tartalmi eleme a teológiai kérdések körüli vita, így ekkor a legfontosabb, a teológiai kar. Az oktatás módszerei alapvetően még középkoriak, de a reformáció-ellenreformáció hatására ebben lassú változás kezdődik.

A 18. századra jellemző a reformegyetemek megjelenése. Ez a felvilágosodás hatására a tudományok fejlődésének és a filozófiai gondolkodás modernizálásának köszönhető. Ekkor a filozófiai kar lesz domináns a fakultások között, a legelőkelőbbnek viszont hagyományosan a jogi kar számít.

A 19. századi fejlődés mozgatórugója a tudományokban bekövetkezett változás, ami az általános képzés mellett egyre jobban előtérbe helyezi a kutatás és az oktatás összekapcsolását. A filozófiai kar mellé felzárkózik az orvosi kar, mert itt a leglátványosabb az új kutatási eredmények gyors felhasználása.

Az egyetemi élet különleges, kitüntetett eseménye a *jubileumok* megünneplése. Ez kezdetben a kerek 50. vagy 100. évfordulót jelentette, később már a 25-dik is betago-
lódott ebbe a rendbe. (Paletschek, 2010) A neveléstörténeti kutatás szempontjából ennek azért van kiemelkedő jelentősége, mert ezekre az alkalmakra szinte minden esetben ünnepi kiadványokat, évkönyveket, összegzéseket jelentetnek meg az intézmények, amelyek igen értékes primer forrást és elemzési lehetőséget kínálnak a kutatók számára.

Hasonlóan hasznos az *évnnyitó rektori beszédek* megismerése és tartalomelemzése. Ezek a beszédek egy időben az „évkönyv” szerepét is betöltötték, mert jó ideig az volt a gyakorlat, hogy a rektor személye évenként változott. Ilyen, évről-évre ismétlődő beszédek tartására mindenütt sor került, de a legkidolgozottabb formája a német és az ausztriai egyetemek gyakorlatában figyelhető meg. Ezeken az ünnepélyeken az egyetem tanárai és diákjai mellett gyakran vendégként jelen voltak az állam, az adott város és az egyházak képviselői. A jelenlevők személye mindig fontos utalás az egyetem aktuális elismertségére. Az évnnyitó beszédek tartalomelemzése időnként meglepő felismerésekhez vezethet. Történetesen, egy ilyen indíttatású kutatás alapján derült ki, hogy a tudományos közvéleményben oly gyakran emlegetett berlini humboldti egyetemi modellről a 19. században még semmiféle említés sincs. Pontosabban, a nem berlini rektorok az egész 19. század folyamán mindig csak német egyetemi modellt említenek, de ezt nem hozzák kapcsolatba Humboldttal. Az első, szórványos, humboldti modellre történő utalások csak 1945-re datálhatók,¹ majd csak 1970-től említik egyre többször

¹ Az 1945 és 1950 között elmondott 142 rektori beszéd tartalomelemzése szerint csak hét esetben említik egyáltalán Humboldt nevét. (Langewiesche, 2010, p. 26.); H. E. Tenorth ugyancsak az egyetemi mítoszokról értekezik az előző szerzőnél tágabb összefüggésben: (Tenorth, 2013, p. 15-33.)

ünnepi beszédekben a rektorok. Ezért írja *Dieter Langewiesche* professzor, a Humboldt Egyetem jubileumi kötetében megjelent tanulmányában a következőket:

„Ez az általánosan elterjedt toposz (a humboldti modell), retrospektív szemléletű 20. századi találmány. A historiográfiában csak lassan jelenik meg e mítosz ledöntése, a közvélemény pedig még tudomást sem vett róla.” (*Langewiesche*, 2010)

Az összehasonlító egyetemtörténeti kutatások meglehetősen elhanyagolt része az *esküszövegek* tartalomelemzése. Az eskü megkövetelésével mind a mai napig él minden fenntartó. Tartalmát tekintve az esküben mindenkor megfogalmazódik a fenntartó iránti lojalitás és elvárják az eskütevőtől az elkötelezettség nyilvánosság előtti, ünnepélyes szóbeli és / vagy írásbeli megerősítését. Esetenként ez kiegészülhet az esküszegés következményeire való utalással. Mindenesetre az eskü olyan hivatalos cselekmény, ami lehetővé teszi a mindenkori fenntartó számára az esetleges későbbi konfliktushelyzetek jogi eszközökkel történő kezelését.

Vizsgálhatók az egyetemek a *reformok* megjelenése szempontjából is. Az ugyanis ismert tény, hogy az egyetemi élet állandó kísérőjelenségei a reformok. (*Bär*, 2005, p. 150.) Egy másik megfigyelés viszont azt mutatja, hogy az egyetemekre nem jellemzőek a gyors, „forradalmi” változások, inkább a lassúbb, tapogatózva történő haladás. (*Hammerstein*, 2004) Persze vannak olyan egyetemek, amelyekre elnevezésként mégis „rára-gadt” a reformegyetem jelző, ilyen történetesen Halle vagy később Göttingen egyeteme. Az ezzel kapcsolatban felmerülő kérdések sokfélék lehetnek, ilyen: ki(k) kezdeményezi(k) a reformokat; a külső vagy a belső hatások az erősebbek; milyen változásokat generálnak ezek? Hogyan fonódnak össze a reformtörekvésekben a hatalmi, pénzügyi és a tartalmi törekvések; mennyire eredményes és tartós egy reform? Időnként az a kérdés is felmerül, hogy egyáltalán megreformálhatók-e az egyetemek? Ritkán vizsgáljuk egy-egy reform tartósságát, lefutásának rendjét, illetve a reform-folyamat megmerevedését, pedig erre az egyetemek hosszú története sok jól elemezhető példával szolgál.

Különleges kutatási lehetőség az egyetemi körökből származó *szakértői vélemények* megismerése. Ezek vonatkozhatnak magára az egyetem működésére, de irányulhatnak az egyetemen kívüli világra is. A szakértői véleményezések azért értékes források, mert annak ellenére, hogy nem minden esetben realizálódnak a szakértői javaslatok, ezek azért mégis fontos jelzések, egyrészt azért, mert ugyanarra a problémára általában kettő vagy néha több szakértői véleményt is kérnek. Az ezekben megfogalmazott észrevételek alapvetően az egyetemi viszonyok hiányosságait jelzik. Másrészt, több vélemény tartalmi elemeinek összehasonlításából viszonylag megbízhatóan rekonstruálhatók az adott korszak művelődési viszonyai. Az egyetemi szakvélemények másik vonulata az,

amikor a szélesebb társadalmi környezet vizsgálata a véleményezés tárgya. Általános tendencia, hogy ilyen esetben az egyetemi háttér – annak magas társadalmi elismertsége miatt – jelentősen felerősíti a szakértői vélemény értékét. Számos esetben számolnak is a szakértést kérők ezzel a többlettel.

Az egyetemtörténeti kutatások egyik legjobban feldolgozott része a *professzori kar* rekrutációjával, karrierjük alakulásával foglalkozik. A kutatást jelentősen könnyíti, hogy a professzorok tevékenysége jól dokumentált. A fennmaradt források: a kari tanácsok jegyzőkönyvei, az egyetemi évkönyvek. Sok országban, ahol készítettek ilyeneket, fennmaradtak a professzori katalógusok. Viszont nehézség és zavaró tényező lehet az adatok feldolgozása során a professzori cím nagyon eltérő tartalmú használata. *Nem mindig egyértelmű, kit neveznek professzornak.* Előfordul, hogy az akadémiák, az akadémiai gimnáziumok oktatóit, esetenként a lektorokat is ezzel a címmel tisztelik meg. Sajátos helyzetek sokasága fordul elő az egyetemtörténetben. Így például a nagyobb németalföldi városokban – egyetem hiányában – a jogász és orvosképzés megoldására úgynevezett helyi tanszékeket hoztak létre, amelyek egyik egyetemhez sem tartozva, helyi igények kiszolgálására létesültek, és az itteni oktatókat szokásosan professzoroknak nevezték. Még különlegesebb az az ugyancsak németalföldi gyakorlat, amikor a jó képességű, kiemelkedő teljesítményű református lelkészeknek is professzori címet és szolid oktatási lehetőséget ajánlottak meg. Ezt egyfajta kitüntetésként alkalmazva, a lelkész helyhez kötése érdekében tették. (Frijhoff, 2012, p. 32-34.)

A professzorok és az egyetemi alkalmazottak *jövedelmi viszonyairól* bőséges forrásokkal rendelkezünk. Erről tanúskodnak a gondosan vezetett és megőrzött számadáskönyvek, a kinevezési okmányok – amelyekben a legtöbb esetben utalnak a bérezésre –, valamint az évkönyvek is tartalmaznak ilyen jellegű adatsorokat. A díjazás problémáját nagyon gyakran tárgyalják – sok más részlet említése mellett – a professzorok egymás közti vitáiról is tudósító dokumentumok, köztük kiemelt forrásként a kari tanácsi jegyzőkönyvek. A jövedelmi viszonyok alapján tájékozódni lehet a diákok által fizetendő tandíjakról, vizsgadíjakról, illetve a kedvezmények és alkalmanként az ingyenesség körülményeiről. Ezekből az adatokból részben rekonstruálhatók egy-egy időszakban az universitas, azaz a tanárok, a diákok és az alkalmazottak közössége közötti differenciált kapcsolati rendszer elemei.

Az egyetemek vizsgálhatók a velük párhuzamosan működő, részben *hasonló funkciót ellátó intézményekkel való összevetés* alapján. Ilyen vizsgálati szempont lehet a korai viszonyokra vonatkozóan az egyetemek és a lovagi vagy más akadémiák

művelődési viszonyainak összehasonlítása. Később, hasonló szerepű lehet az egyetem és a szakfőiskolák tananyagának összevetése. Vizsgálhatók az egyetemek és a 18. század vívmányaként létrejött tudományos akadémiák tevékenységének tartalmi elemei és az alkalmazott kutatási módszerei szerint is.

Az egyetemtörténeti kutatások egyik önálló vizsgálódási területe a *peregrinációval* foglalkozik, mégpedig két értelemben, egyrészt, egy adott ország diákjainak külföldi egyetemjárásával, másrészt, az adott ország fogadókészségével, azaz a külföldi diákok hazai egyetemre vonzásával. A források között kutathatók az egyetemi matrikulák, a kari oktatói és hallgatói névsorok, a *classificatio*s könyvek. A vizsganyilvántartások, a tanrendek tanulmányozása és szakszerű elemzése szintén hatékony módszer lehet. A hazai peregrinációs kutatásokat, többek között, az ELTE Egyetemi Könyvtárában Szögi László és az ő tanítványi köre műveli és fogja össze. (Szögi, 1994)

Mindezen vizsgálati irányokat kiegészítheti az *egyetemek egymás közötti kapcsolatainak*, az így esetlegesen *létrejött hálózatoknak* a kutatása, ami szintén több szempont alapján történhet. Az első irány lehet a professzorok egyik egyetemről a másikra történő meghívása. Kiváló példa erre a németalföldi viszonyok megismerése, ahol a horizontális és vertikális hatalmi viszonyok között, állandó viták és konszenzuskeresés sorozatán keresztül realizálódott a hálózatosodás és az intézmények közötti átjárás. (Frijhoff, 2012, p. 32.) Ilyen például Göttingen és Moszkva egyetemének kapcsolata. Ennek során egy időben számos német professzor oktatott az első orosz egyetemen. Egy további szint, az előnyben részesített peregrinációs helyek miatti átlagnál szorosabb kapcsolat egyes intézmények között, ami egyfajta szellemiség érvényesítését, adaptálását is lehetővé tette. Ilyen a magyar diákok wittenbergi egyetemjárása, vagy a lett, litván és észti diákok Halléban és Jénában folytatott tanulmányai. A hálózatosodás specifikus vizsgálati területe a *tudásátadás útjainak* követése. Ilyen például a német mérnökök képzési szisztémájának felhasználása az Egyesült Államokban. Ez viszont egy későbbi időpontban, Ázsia és Afrika néhány országa számára jelent majd jól felhasználható tapasztalatokat. (Shils and Roberts, 2004, p. 148.)

A tudásáramlás vizsgálatának érdekes lehetősége az egyetemi professzorok, tudósok *magánkönyvtárainak* és levelezésének, valamint az esetleg fennmaradt gyűjteményeik kutatása, az erről készült leltárak tanulmányozása. Vizsgálható – ha a források rendelkezésre állnak – magának a könyvtárnak az összetétele, de vizsgálhatók a beszerzés forrásai is. Ha hozzáfér a kutató, esetenként megjegyzések, jelölések is találhatóak a könyvekben, amelyek különösen értékes kiegészítő információkat jelentenek. A másik vizsgálati lehetőség a professzori könyvtárak további sorsának feltérképezése. Az amerikai egyetemek például egy időben igen élénk érdeklődést mutattak európai pro-

fesszorok hagyatékaik iránt, így került a Michigani Egyetemre a német ókortörténész, *August Böckh* (1785-1867) teljes könyvtára, és az is tudható, hogy az University of Syracuse vette meg a híres történész, *Leopold Ranke* (1795-1886) teljes könyvtárát. (*Shils and Roberts*, 2004, p. 148.)

A viszonylag jól feltárt peregrinációtól eltérően, visszafogottabb az *egyetemi nemzetek (nációk)* kutatása, igaz az ezzel kapcsolatos források is töredékesebbek. Egyes egyetemeknél pontosan ismert a nációkba való besorolás rendje (Bologna, Párizs, Prága, Bécs, Krakkó), másutt töredékesek az adatok vagy egyáltalán nincsenek meg. A kutatás azért fontos, mert kezdetben maguk a nációk, mint a diákok kizárólagos tartózkodási helyei, az oktatás elsődleges színhelyei voltak. A nációk – mint behatárolt szervezeti egységek körül – gyakran keletkeztek konfliktusok, lásd a német náció kivonulása Prágából. Különösen hiányos a nációk későbbi sorsának a kutatása, holott tudjuk, Párizsban és Bolognában a 18. századig, Lipcsében a 19. századig, Bécsben egészen 1849-ig létezett az egyetemi nemzetek szerinti szerveződési forma.

Érdekes kutatási téma a *nők megjelenése* az egyetemeken. Minden egyetem gondosan számon tartja az első diplomát védett női hallgatóját, az első doktori fokozatot szerzett hölgyet, valamint az első professzorasszonyt. Az erre vonatkozó időbeli és tartalmi összehasonlítás már önmagában érdekes lehet. Az egyetemi élet szempontjából egy további kutatási lehetőség az egyetemi hallgatók közötti arányok változásának kutatása, a korábban domináns férfiakról a nők irányába való markáns eltolódás. Természetesen, ez nem egyformán érvényes minden diszciplínára és nem is minden karra. Ugyanezen változások megfigyelhetők a professzori karban és az egyetemi oktatók körében is. Vizsgálható az is, hogy milyen a nemek aránya a karok és az egyetemek felső vezetői körében.

Sajátos kutatási terület lehet az egyetemi *mítoszképződés* okainak, folyamatainak és főleg ezek valóságtartalmának a vizsgálata. Az egyetemek egy-egy nép, ország jól látható szimbólumaiként sokféle művelődési és akár politikai elképzelés koncentrációját jelentik. Ennek is legalább kétféle vetülete lehet: egyrészt az, ahogyan egy ország, egy város polgárai és tudományos közvéleménye gondolkodik intézményeiről; másrészt az, amit külföldön gondolnak az adott egyetemről. A kétféle nézet lehet szinkronban, de alapvetően el is térhet egymástól, sőt a történelem folyamán ennek dinamikája is változhat. Az ilyen vélemények általában két alapvető történés körül kristályosodnak ki: az egyik az alapítás körülményeihez, a másik az egyetem hírnevéhez fűződik. A kutatás alkalmanként gyökeret vert mítoszok felülvizsgálatát eredményezheti, ilyen például a bolognai egyetem alapítása körüli történelem legújabb megítélése, vagy éppen a Humboldt-mítosz (*Thom and Weining*, 2010, p. 13.) valóságtartalmának vizsgálata. Nem véletlen, hogy újabban az alaptalan mítoszkép-

zódést igyekeznek objektív alapokra helyezéssel elkerülni, ami viszont újabb problémához, a rangsorok készítésének és az értékelési szempontok összeállításának sokféleségéhez vezet.²

Különleges vizsgálati lehetőség az *egyetemi stratégiák érvényesülésének elemzése, változó társadalmi rendszerek viszonyai között*. Néha nem is kell ehhez túl hosszú időszakot analizálni, a berlini egyetemnek például 200 éves története során hat különböző politikai szisztémához kellett alkalmazkodnia. (Thom and Weining, 2010, p. 99.)

Újabban került az egyetemtörténeti kutatások témái közé az úgynevezett *professzori katalógusok* tartalmi elemeinek vizsgálata. (Morgenstern, 2012, p. 452-454.) Ezek a többnyire számítógépen szerkesztett jegyzékek, amelyek célzottan vagy valamilyen más jellegű kutatás melléktermékeként keletkeznek. A kutatás módszere lehet *kollektív biográfia* készítése, ami egy adott foglalkozási csoport – jelen esetben az egyetemi professzorok – munkásságának kvantitatív elemzését jelenti.³ Ennek során össze kell gyűjteni és el kell végezni az egyéni életrajzok összehasonlító elemzését. A feladat ebben az esetben a tipikus, az általánosítható mozzanatok keresése. A kutatás során figyelembe vehető indikátorok pedig a származásra, a szociális státuszra és az oktatás körülményeire vonatkozó adatok. (Baumgarten, 1997, p. 20.) Amikor egy-egy téma kutatója anyagot gyűjt és ennek során rengeteg információ, adat birtokába kerül, akkor ezeket a modern szerkesztési és keresési lehetőségek birtokában rendszerezni és további felhasználásra bővíteni lehet. A fokozatosság elvét betartva, ezekből az adatsorokból először jegyzékek, majd ezeket bővítve, gyűjtemények és később teljességre törekvő katalógusok készíthetők. A katalógus-készítés kezdete a gyűjtőkör és a jegyzékbe vehető szempontok meghatározása. Ez a rengeteg kivétel és eldöntetlen helyzet miatt, egyáltalán nem egyszerű feladat. Egy ilyen gyűjteményt az esetek többségében nem is lehet lezárni, ezért meg kell teremteni a kontrollált kiegészítési lehetőségeket. A számítógépes feldolgozás során meg kell oldani a keresést és a több szempontú csoportosítást, ami már az adatsorok további felhasználásához nyitja meg az utat. Újabban, az egyetemi jubileumi évfordulókra készülve, egyre többször készítenek ilyen jellegű katalógusokat. Ilyen online katalógusa van a rostocki egyetemnek (*Catalogus Professorum Rostochiensium*), a heidelbergi egyetemnek – könyv formában is kiadva, Halle egyetemének (*Catalogus Professorum Halensis*), és talán a legkidolgozottabb Lipcse egyetemének a katalógusa, amely a 600 éves fennállását ünneplő intézmény jubileumára (2009) készült. (*Professorenkatalog der Universität Leipzig*) Ennek a módszernek az alkalmazásával került sor

2 Ezzel kapcsolatban jó tájékozási lehetőség Fábri György tanulmánya: (Fábri, 2014). és készülő monográfiája.

3 Ilyen például a német felsőoktatás oktatóinak nemzetiszocialista időszakbeli pártpolitikai hovatartozását felmérő vizsgálat: (Grüttner, 2010)

néhány 19. századi német egyetem professzori karának részletező vizsgálatára. Ebben a kutatásban a tanszékvezetői megbízás betöltésének kérdése került a középpontba. A kutatás ilyenkor mindig a tanszék alapítási idejének megállapításával kezdődik. Ez a korabeli német viszonyok alapján gyakran egybeesik egy-egy új tantárgy oktatási kánonba történő beemelésével. Az adatsorok alapján vizsgálható még a tantárgyi rendszer átalakulása, azaz az enciklopédikus alapozású műveltségkonceptiótól, a szaktudományok felé fordulás révén, a specializáció folyamatának alakulása. Ezen adatok alapján pedig egyfajta tipológia és rangsor is megállapítható a korabeli egyetemek között.

A kollektív biográfia készítése vonatkozhat egy-egy tudományterület művelőire is, ilyen lehet a történészek, az irodalmárok, a művészek, a matematikusok stb. karrierútjainak feltárása. A vizsgálati irány lehet vertikális – ez lehetőséget kínál a diszciplínán belül a szakaszolásra, az irányzatok, csoportok egymáshoz való viszonyának, az esetleges hálózatosodásnak a vizsgálatára. A horizontális megközelítés azonos életkorú személyek karrierlehetőségeit vizsgálja,⁴ bemutatva az életutak elemzésében fellelhető megegyező elemeket, illetve az érdekérvényesítési stratégiák működési sajátosságait.

Fontos választóvonalat jelent az egyetemi életben az a tény is, hogy a tudományos ismeretek, tények olyan mértékben növekedtek, hogy ez egy személy számára már áttekinthetetlené válik. Ennek egyik jele volt az *enciklopédikus tudású* és a tudományukat ily módon előadó professzorok fokozatos eltűnése és helyettük a szaktudományok képviselőinek megjelenése. Ez egyfajta *paradigmaváltásnak tekinthető* az egyetemi életben. A tudomány fejlődését követve a szegmentálódás tovább folytatódik, hiszen egy-egy szakterületen belül még további intenzív belső differenciálódás történik. Ennek következménye a *specialisták, azaz egy-egy terület szakértőinek* megjelenése. Erre, intézményes formában, az *ún. reformegyetemeken* teremtődtek meg legelőször a feltételek. Ilyenek, a korábban létrejött Halle és Göttingen mellett, a későbbi alapítású berlini (1810) és a bonni (1818) egyetemek. Közülük különös népszerűsége tesznek szert azok az egyetemek, ahol a professzorok alkalmanként, szakterületükből távolabbra kitekintve, még meglévő enciklopédikus műveltségük alapján, hozzásegítették diákjaikat a tágabb összefüggések kereséséhez.

Kevésbé kutatott téma a felsőoktatásba bekerülő diákok létszámának *statisztikai elemzése*. A statisztikai módszer azért fontos, mert a kvantitatív elemzés eltávolít a narratíváktól. Az egy-egy intézmény életét bemutató egyetemtörténeti anyagok statisztikai elemzése gyakran pontosan a fordítottját mutatja annak, mint amit a leíró

⁴ Ilyen vizsgálatot végzett az 1943-ban született történész-professzorokra vonatkozóan: *Stambolis, Barbara*.
Lásd: (*Stambolis*, 2012).

történetírás állít. Ez gyakran előfordul az egyes reformok megítélésénél, amelyeket úgy általában pozitívan értékelnek, a kvalitatív vizsgálatok eredménye viszont egészen mást is mutathat. A kvalitatív vizsgálatok egy részében a nehézséget az adatok összevethetlensége okozza. Alapvető probléma, hogy nem minden európai ország rendelkezik erre vonatkozóan feldolgozott és azonos kiindulási alapot jelentő adatsorokkal. Vannak próbálkozások összehasonlításra (Ringer, 2004, p. 199.), de ezek csak az adatokkal rendelkező országokra vonatkoznak.

Például az egyetemre beiratkozó hallgatók statisztikai adatainak kutatása számtalan megválaszolendő kérdést vet fel:

- elkülöníthetők-e az adatsorokban rövid távú ingadozások és hosszú távú trendek;
- milyen kimutatható okok húzódnak meg ezek mögött;
- egyáltalán, milyen összefüggések fedezhetők fel a kvantitatív vizsgálatok és az általános társadalmi-történeti változások között?

A felsőoktatás-történeti kutatások szempontjából különösen érdekes azon *visszatérő krízisek* időbeli viszonyainak tanulmányozása, amelyek az egyetemi végzettségük túl nagy számát kifogásolják. Ilyen időszakok, érdekes módon, a legtöbb európai országban a 17. században, 1830 és 1850 között; 1880-1900 között és a két világháború között, de különösen 1930-körül állapíthatók meg. A túl sok diplomás képzésének oka a rendszer érzéketlensége, merevsége lehet. Ennek működési sémája nagyjából a következő logika szerint alakult: amennyiben társadalmi igény mutatkozik egyfajta végzettségre, akkor nő az ez iránt érdeklődők száma, miután a végzettség megszerzése több évig is eltart, az igény csökkenése után – ha ezt egyáltalán észreveszik – még jó ideig lesznek végzettek, holott igazi szükség már nincs rájuk. A rendszer ilyen jellegű merevsége többször ismétlődik az egyetemek történetében, és mögötte nagyon sok eltérő ok húzódhat meg. A *diplomás munkanélküliség* gyakran visszatérő, általános európai probléma. Természetesen, az ok-okozati összefüggések feltárása feltételezi a kvantitatív kutatási repertoár alkalmazását is. A magyar statisztikai elemzések között, a diákok és a professzori kar rekrutációjának és publikációs tevékenységének vizsgálatában jelentős tanulmányai vannak Karády Viktornak, Nagy Péter Tibornak, Hrubos Ildikónak. (Nagy P. T. és Veroszta, 2014a; Nagy P. T., 2014; Biró és Nagy P. T., 2012; Fekete, 2012; Karády és Nagy P. T., 2012) Karády Viktor Franciaországra vonatkozó publikációit a nemzetközi szakirodalom is magas színvonalúként értékeli. Kozma Tamás multidiszciplináris szemléletű, de főképpen a szociológiai megközelítésre koncentráló műhelye számos fiatal kutató számára teremt folyamatos kutatási lehetőséget. Kozma Tamásnak a felsőoktatás történetére vonatkozó műveiből szinte éves bontásban kiolvasható a magyar

egyetemi és főiskolai élet aktuális történéseinek tágabb társadalmi kontextusban történő értelmezése. (Forray és Kozma, 2014; Kozma, 2004, 2008, 2011)

A társadalom és egyetemtörténeti kutatások periférikus területe a *diákmozgalmak* történetével foglalkozik. Feltehetőleg, e témát, a sokféle megközelítés és az elágazások miatt, legcélszerűbb multidiszciplinárisan feldolgozni. A sokféle történeti mozzanat a nációk belső működési rendjétől a diákegyletek színes világáig, a felkelések, tüntetések, lázadások, forradalmak előkészítéséig és kirobbantásáig, sok mindenről tanúskodik. Még egy további fontos érv a diákmozgalmak tanulmányozásának fontosságához: az, hogy a társadalmi problémákra való gyors reagálás és a nyitottság miatt, ezek a mozgalmak még jóval az *eszkálálódás előtt jeleznek*, utalnak a nagy társadalmi konfliktusokra, ilyen értelemben fontos *előjelző funkciót* töltenek be.

Ehhez szorosan kapcsolódik egy szintén kevésbé kutatott téma, a *diáknyelv* vizsgálata. Az univerzális érdeklődésű Goethe itáliai utazása során felfigyelt a diáknyelv fontosságára és jegyzeteket is készített erről. Ebből egy szó – a Pech kifejezés, mint szerencsétlenség (Koch, 2008, p. 151.) – teljesen átment a köztudatba. A 19-20. század óta részletesen foglalkoznak ezzel a területtel a nyelvészek és erről terjedelmes szójegyzékek is rendelkezésre állnak. Ezek a vizsgálatok, értelemszerűen, a nemzeti nyelvek változására, a nyelvi transzfer kutatására szorítkoznak. A mindenkori diáknyelv viszont utal egy egyedi szubkultúra alapvető sajátosságaira. A diáknyelv oktatástörténeti vonatkozásainak kutatása és elemzése ígéretes perspektíva lehet!

Kevésbé kutatott egyetemtörténeti téma a *diákdalok*, illetve az ilyeneket tartalmazó gyűjtemények vizsgálata. Ezek tartalomelemzése sem könnyű feladat, mert számtalan olyan utalás lehet bennük, aminek csak az adott helyszínen vagy az adott történeti kontextusban van megfejthető értelme. Ehhez kapcsolódó lehetőség ugyanazon szövegek és dallamok változatainak, helyi tartalommal való aktualizálásának a vizsgálata, ami a helyi viszonyok jellemző jegyeire utalhat. A diáknyelv és diákdalok megismerésének forrása lehet az egyes korokban szokásban volt emlékkönyvek tartalomelemzése.

A legutóbbi időben jelent meg új kutatási témaként az *egyetemek és a diákok háborúkban való részvételének* kutatása. Ez számos további kutatási témát is gerjeszt: ilyen az egyetemi kutatás és a katonai alkalmazás kapcsolata, a diákok szerepe önkéntesként, illetve a tartalékos tiszt utánpótlás bázisaként, az egyetemek és a katonai képzés kapcsolata és még több más vonatkozás is fontos lehet. Az első világháború hét országra kiterjedő felsőoktatási vonatkozásait 2005-ben, Göttingenben tematikus konferencián elemezték. (Maurer, 2006) Érdekes annak a vizsgálata is, hogy az évszázados hagyományokkal rendelkező, országhatárokon átívelő egyetemi kultúra folytonosságát hogyan

szakítják meg a háborúk, milyen szerepkonfliktusok keletkeznek az egyetemi polgárok, a tudósok és politikusok kapcsolatában. (Lundgreen, 2006, p. 353.)

Egy-egy intézmény identitástudatának legünnepélyesebb összegzése az egyetem saját *himnusza*. Ezek a pályázat útján készül, általában hosszas viták és részletező elemzések után megszületett művek értelemszerűen egy-egy időszak felfogását tükrözik, de mindig tartalmaznak örök értékekre, helyi tradíciókra való utalást. Külön érdekesség az esetleges időközbeni tartalmi változtatások kutatása. Előfordul régi himnuszok éneklésének időleges szüneteltetése, majd újbóli aktualizálása. Szaktudományos feldolgozást igényel a dallam jellegzetességei mögötti összefüggések bemutatása, illetve a dallamban bekövetkezett változások elemzése.

A diákok végzésük utáni érvényesülési lehetőségeire, a *diplomák értékére* vonatkozóan – főleg a régmúltban – viszonylag kevés adat található. Önéletrajzokból, egyes személyek élettörténetéből lehet erről némi információhoz jutni. Jó források lehetnek ehhez az évfordulós írások, különösen akkor, ha az egykori híres növendékeiket is felsorolják. (Jarausch, 2004, p. 301.) A kutathatóság szempontjából könnyebb a helyzet ott, ahol vezették és kiadványokban közzé is tették a végzősök névsorát. Még könnyebb a kutatás ott, ahol katalógus készült a végzettekről, ilyenek az angol elit egyetemek. Itt a pontos névsorok az egy évfolyamon végzettek későbbi szoros kapcsolattartását, illetve, nem utolsósorban, a későbbi potenciális támogatók nevének rögzítését szolgálják. Különösen érdekes adatsor keletkezik akkor, ha a beiratkozottak névsora is rendelkezésre áll, hiszen ezt összevetve a végzősökkel, a lemorzsolódásra és más összefüggésekre következtethetünk. A német egyetemeken a diákok egy időben hagyományosan *emlékkönyvet* vezettek, amelyekből viszonylag sok maradt fenn és ezek bekerültek az egyetemtörténeti gyűjteményekbe. Ezek tanulmányozása sok további érdekes kutatási lehetőséget kínál, érdekesség még bennük, hogy sokszor rajzokkal, versekkel, dalok szövegével, rigmusokkal színesítik a tartalmat.⁵

EGYETEMTÖRTÉNETI TIPOLÓGIA

Az *egyetemi tipológia* korábban publikált variációi (Mikonya, 2014) kiegészíthetők újabb felosztási lehetőségek számbavételével.

Ilyen, egyre fontosabb determináló tényező a *földrajzi elhelyezkedés*.

5 A következő monográfiában számos szöveges és ikonográfiai elem is megtalálható: (Bauer, 1926)

E szerint ismerünk:

1. *Fővároshoz kötődő vagy nagyvárosi egyetemeket*⁶ – ezek közös jellemzője a diákok, az oktatók, a kutatók és az anyagi források koncentrációja, ennek révén ezek az intézmények potenciálisan tartósan előnyös helyzetbe kerülhetnek, általában nem fenyegeti őket a megszüntetés, áthelyezés veszélye, így élhetnek a folytonosság adta előnyökkel. Ezek az egyetemek központi elhelyezkedésük révén közel vannak az államhatalom döntéshozó intézményeinek, a parlamentnek, a hatóságoknak, az akadémiához, a tudományos testületek központjaihoz. Ez sajátos előnyt jelent egyrészt az intézményi érdekérvényesítés, másrészt a professzori kar karrierépítése szempontjából. Utóbbiak másoknál könnyebben jutnak szakértői felkérésekhez, tudományos életet szervező pozíciókhoz. Veszélyforrásként előfordulhat, hogy a professzoroknak a sok melléktevékenység miatt kevesebb idejük jut magára az oktatásra, a diákokkal való közvetlen foglalkozásra. Az ebbe a körbe tartozó professzorok viszont kiemelkedő teljesítményt nyújthatnak a publikálás terén.

2. *Regionális jelentőségű egyetemek.* Vonzáskörzetük valamivel kisebb, mint a fővároshoz kötődőké, de ez még mindig elég nagy a folyamatos működéshez. Ezek az intézmények szigorúan őrzik hagyományaikat, előnyös számukra, ha egy vagy több tudományterületre specializálódnak. Ezen utóbbi szempont tehetséges kutató tanárok megszerzését és megtartását igényli, illetve a kutatási feltételek megteremtését, azaz könyvtárak, gyűjtemények, botanikus kertek, laboratóriumok létesítését teszi szükségessé.

3. *Egykori városi, kisvárosi egyetemek* – ezek egyik alcsoportja gyakran a régi alapítású intézmények közül kerül ki, ilyen korábban Jéna, Cambridge, Lund egyeteme. Ezen intézmények fontos jellemzője, hogy az itt élő professzorok és polgárok sajátos, helyi ihletésű öntudatot ápolnak, amit kevéssé befolyásolnak a nagyvárosi hatások. Ebben a közegeben általában sokáig fennmaradnak, konzerválódnak az egyetemi léthez tartozó életforma és a tradicionális viselkedési normák. Ez szabályozza a társadalmi érintkezést és a mindennapi életet, de megmerevedéshez vagy belterjességhez is vezethet, ezzel sajátos, egyedi légkört teremtve az adott környezetben. (Klinge, 2004, p. 114-115.)

⁶ Az 1800-as években hat német város – Berlin, Hamburg, Königsberg, Breslau, Drezda és Bécs – lakossága haladja meg az 50.000 főt.

Sajátos típust képeznek azok a változó országhatárok közötti intézmények, amelyek hol az egyik, hol a másik ország területére kerültek, vagy ide-oda helyezve, úgynevezett *költözködő egyetemekké* váltak. (Mikonya, 2001) Némelyik egyetem története során többszörös vándorlásra kényszerült, így az Odera menti Frankfurt egyeteme pestistől sújtva 1516-ban, 1526-ban és 1532-ben kénytelen – alapítása után hamarosan – Cottbusba költözni, amit a visszaköltözés nyugalma után, 1811-ben újabb áthelyezés követett, ezúttal Breslauba. (Gundermann, 2008, p. 109.) Ezen utóbbi történés és minden költözés legsúlyosabb következménye a kontinuitás megszakadása, az oktatók, a laboratóriumok, a könyvtárak költözködés miatti – szinte mindig bekövetkező – veszteségei révén. Ez minden költözésre kényszerült egyetemre vonatkozik, ami az egyetemtörténeti kutatásra vonatkozóan – az iratvesztés miatt – különösen káros hatással van.

Egyedi sajátosság az *emigránsok számára külföldön létrehozott intézmények* (Exiluniversität) szórványos előfordulása, erre példa az „Ukrán Egyetem”, amelyik kezdetben Prágába, majd később Münchenbe került. Ugyanilyen az „Orosz Népegyetem” sorsa, amelyik szintén Prágában talált magának helyet, a „Balti Egyetem” pedig először Hamburgba, majd Pinnebergbe került. (Wörster, 2006, p. 18.)

Kifejezetten a német viszonyokra vonatkoztatva, a következő altípus a *rendes egyetemi tanárok markáns vezető szerepét érvényesítő egyetem típus*, az ún. Ordinarienuniversität, vagy másként megnevezve, a Professorenuniversität. (Klinge, 2004, p. 118.) Ennek magját az ordináriusok, azaz a rendes kinevezett professzorok alkották. (Lundgreen, 2010, p. 251.) Kialakulását az tette lehetővé, hogy az egyházi befolyás csökkenésével párhuzamosan nőtt az állami befolyás, viszont az államhatalmi szervek részeként az oktatási minisztériumok viszonylag kis létszámmal, csak fokozatosan bővülve épültek ki, így még nincs kellő tapasztalatuk és nincsenek megfelelő technikáik sem az egyetemek irányításához. A törvényi úton történő szabályozás is még csak alakulófélben van. Sokáig egyedüli felügyeleti lehetőségként kancellár vagy kurátor egyetemre történő delegálása maradt. Ezen egyetemek játékterét növelte, hogy helyenként a miniszterek és a minisztériumi vezető tisztségviselők közül sokan a professzori karból kerültek ki. Ennek az egyetem típusnak a kibontakozását nagymértékben segítette a liberalizmus 1860 utáni felerősödése, csúcspontja pedig az 1900-1914 közötti időpontra tehető, és leginkább Németországra és Észak-Európa egyetemeire jellemző. Az ilyen egyetemek professzorait általában magas állami hivatalnoki fokozatokba – tanácsosi vagy akár titkos tanácsosi fokozatba – sorolják be. Ők az egyetemi karokon egy-egy szakterület egyedüli felelősei, ténylegesen a „tanszékek birtokosai” (Lehrstuhlinhaber), az ezzel kapcsolatos legfontosabb és legjobban jövedelmező előadásokat ők tarthatják. Sokféle

aktív és passzív választójog birtokában az akadémiai és a tudományos kérdések eldöntésében szinte kizárólagos jogosultsággal rendelkeznek. Hasonló státuszú társaikkal szoros szövetségben, a maguk soraiból választanak rektort és dékánokat. Önmagukat az egyetemi autonómia legfontosabb védelmezőinek tekintik – úgy az esetleges erőszakos állami fellépéssel, mint a túl liberális társadalmi befolyásolási szándékkal, illetve a megfontolatlan reformokkal – szemben. Ennek az egyetemtípusnak a legfőbb jellemzője a kinevezett professzori kar abszolút dominanciája a többi egyetemi polgár felett. Ez a formáció nagyjából az 1800-1945 közötti időszakban fordul elő. Számadatokat tekintve, német nyelvterületen ez azt jelenti, hogy a kinevezett professzorok aránya idővel a magas 53%-ról 40%-ra esett vissza, miközben ellenhatásként a rendkívüli egyetemi tanárok és privátdocensek száma a többszörösére emelkedett: 1864-ben még csak 1.364 fő van privátdocensi státuszban, 1931-ben ez már 6.043 főt tesz ki. (Lundgreen, 2010, p. 252.)

A *professzori karrier-utat figyelembe véve*, Marita Baumgartner, a tipológiát tekintve, más gondolatmenetet követett. Szerinte a kezdet a bevezető jellegű egyetemi karrier, amelyik általában kisebb egyetemekhez kötődik (Einsteiguniversitäten), innen igyekeznek az oktatók jobb körülmények közé kerülni, ami egy nagyobb város egyeteme (Durchgangsuniversität) lehet. Innen aztán már megpályázhatók a legjobb működési feltételeket és a legmagasabb jövedelmet biztosító nagyvárosi intézmények, ahol lehetőség szerint élete végéig oktathat az ide kinevezett professzor (Endstationuniversität). (Baumgarten, 1997, p. 11-12., 18.)

Időről-időre – funkcionális, szervezeti változások és főleg a tudomány fejlődése által támasztott szükségletek hatására – további új egyetem típusok jelennek meg. Az egyik korábbi, általánosan elterjedt típus elnevezése *tradicionális vidéki egyetem*⁷ (traditionelle Landesuniversität), amelynek fő jellemzője, hogy a helyi igényeknek és a változó fenntartói (fejedelmi, egyházi) szükségleteknek kell megfelelnie. Mindehhez megfelelő személyzet áll rendelkezésre, ez többnyire családi vagy ismeretségi alapon verbuválódik. Gyakran érvényes ez a professzori karra is, nem véletlenül olvasható a korabeli leírásokban az egyetemi család (Universitätsfamilie) megnevezés. (Lundgreen, 2010, p. 249.) Ez a típus egészen a felvilágosodás idejéig tudta tartani magát és csak a szaktudományok megjelenése lehetetlenítette el valamennyire.

A korábban említett egyetem típusok ellentettje az *új alapítású egyetem*, amelynek jellemzője, hogy a régihez képest egyfajta ellenmodellként jelenik meg, és mint ilyen, itt mindenképpen reformokat kíván megvalósítani vagy legalábbis újonnan

7 Alkalmanként használatos a Fürstenuniversität elnevezés is, utalva az alapítást kezdeményező személyére.

felmerült igényeket kielégíteni. Ilyen tekintetben a reformegyetemek vetették meg az alapját egy originálisan új egyetemi koncepciónak és ez a *kutatóegyetemek* megjelenését jelentette. Ennek a típusnak a kezdeti modellje a berlini egyetem. Az alapítást kezdeményező Wilhelm von Humboldt véleménye szerint a tudományos tényeket nem lehet könyvekből „kiolvasni”, a tényeket kutatás során kell keresni, mégpedig, lehetőség szerint, a diákokkal közösen. Ennek viszont egyik fontos feltétele az oktatás és a kutatás szabadsága. Ilyen ideális formában ez szinte sohasem tudott megvalósulni. Maga Humboldt is komoly engedményekre kényszerült a koncepció megvalósítása során, amennyiben a professzorok kinevezésének, személyüket illetően, még az uralkodó szava volt a döntő. Az viszont többé-kevésbé megvalósult, hogy a kinevezést követően a professzorok szabadon dolgozhattak. Persze ez az utóbbi elvárás gyakran illuzórikusnak bizonyult és messze nem általános, ezt talán a leginkább a másik reformegyetem, Göttingen példája bizonyítja, ahol 1830-ban játszódott le a „göttingeni hetek” elleni elhárult, professzorokat sújtó büntetőper.

Az egyedi elképzelések között különlegességként és a felvilágosodás utáni változások előhírnökeként megemlíthető egy *Karl Vogt* által javasolt egyetemi modell, az úgynevezett *Aktienuniversität* koncepciója, ami nem valósult meg a maga teljességében, de oldotta az egyetemekről kialakított konvencionális gondolkodást. Ennek a lényege, hogy a diákok szabadon választhassanak a tantervbe foglalt tárgyak között, legyen szabad verseny az egyes karok és akár az egyetemek között, és ne legyenek merev, átjárhatatlan határok a fakultások között. Ennek az elképzelésnek egyes elemei – például az áthallgatás lehetősége – már akkoriban néhány egyetemen megvalósult.

Az egyetemi tipológiák új elemei között fontos az amerikai modell 20. századi megjelenése és egyes elemeinek európai elterjedése, mert ez később több ország számára követendő mintát jelentett. Ugyanez érvényes egy jóval későbbi új képződményre, a *népfőiskolák és a későbbi szabad egyetemek* megjelenésére, amelyek új oktatási módszerek bevezetésével széles néprétegek számára tették elérhetővé a felsőfokú végzettség megszerzését. Ezek a mozgalmak Dániából, Svédországból, Norvégiából és Angliából indulnak. Kezdetben a téli időszakban szerveznek tudománynépszerűsítő kurzusokat. Egyik nagy eredményük új tehetségek kiemelkedési lehetőségének biztosítása. Terjedésüket az ipar és a mezőgazdaság fokozott szakember-szükségletei váltották ki. Ez készíti elő a 20. század egy új, meghatározó társadalmi rétegének, a középosztálynak a megjelenését. Míg korábban a latin-görög kultúrán alapuló műveltség a társadalmi hierarchia felső rétegére és elemi népiskolai műveltséggel rendelkező laikusokra korlátozódott, mostantól, a differenciálódás jeleként megjelenik és létszámában is dinami-

kusan növekvő a sokféle közép- és felső-iskolai végzettséggel rendelkező középosztály. (Paulsen, 1902, p. 144-146.)

Sajátos szerveződési formát képeznek az egykori *gyarmatokon létesült egyetemek*. Ezek csak abból a szempontból képeznek önálló csoportot, hogy egyes elemeikben eltérnek a gyarmatosító ország alapintézményeitől. Az is közös bennük, hogy kombinálják a hagyományukat azokkal a fontosabb nyugati egyetemi modellekkel, amelyekkel az oda küldött hallgatók vagy a vendégprofesszorok meghívása által kapcsolatba kerültek.

A hivatalos megnevezés mellett előfordul egy-egy intézmény köznyelvi megnevezése, így például Oxford és Cambridge elitegyetemeit említik Oxbridge néven. A német – gyakran túl hosszú nevű egyetemek esetében – gyakori a rövidített, általában az alapító nevével összefüggő elnevezés használata. Ez a rövidebb – professzorok és diákok által kedvelt megnevezés – egyfajta bennfentességre, összetartozásra utal. Néhány erre vonatkozó példa: Albertina – Königsberg egyeteme, Augustina – Göttingen egyeteme.

Az építészeti megoldások szempontjából is sokféle egyetem típus különíthető el. Így egészen mások a hagyományos épületekben elhelyezkedő intézmények sajátosságai és ebből adódó lehetőségei, élesen megkülönböztetve az egészen új épületek működési körülményeitől, hangulatától, atmoszférájától. Sokféle okból előfordul az épületek szét-szóró elhelyezése, ilyen esetben az egymástól nagy távolságra eső épületek nagyon megnehezítik az universitásra jellemző közösség kialakulását. A campus-szerű elrendezés előnyei viszont számottevőek. Ez utóbbi egyre többször kerül a város szélére, mert már csak ott van elegendő tér az új épületek kialakításához. Sajátos és építészeti szempontból kihívás, amikor egy korábbi gyáregyületet, laktanyát alakítanak át egyetemmé, mindegyik megoldásra van sikeres példa.

ÚJABB EGYETEMTÍPUSOK, TRENDEK AZ EGYETEMTÖRTÉNETI KUTATÁSBAN

A II. Világháború befejezését követően még tovább színesedik az egyetemi paletta. Olyan új típusok jelentek meg, mint a „*láthatatlan egyetem*”, a konferenciák, a folyóiratok köre csoportosuló friss tudás jelentőségének felismerésével és annak oktatásba történő beemelésével. Ez a sokféle változás nem hagyta érintetlenül az egyetemek hagyományos szervezeti formáját sem. Ennek egyik jele a tudományos képzettségű munkatársak egy részének *újszerű besorolása*, ilyen a kutatásvezető, kutató professzor, munkatárs, főmunkatárs, főtanácsadó és más címek megjelenése. Mindez a döntési rendszer alapvető átalakulását is magával hozta. A kinevezett és fokozatokba sorolt professzori

kar döntési monopóliuma idővel jelentősen átalakult, sokféle grémium, véleményező és döntéshozó testület jött létre, lehetővé és hivatalossá téve a diákság beleszólási jogát is. Ezt a sokféle differenciált jogosultságokkal rendelkező formációt a csoportok egyetemként (Gruppenuniversität) említi a szakirodalom. (Paulsen, 1902, p. 253.)

A változások következménye a *tömegegyetemek* típusának (Massenuniversität) megjelenése. Ez a típus alapvetően többféle társadalmi hatás eredőjeként jött létre. A II. világháború utáni gazdasági fellendülés már szélesebb néprétegek számára is elérhetővé és kívánatosá tette az egyetemi oktatást. Mindehhez hozzájárult egyes városok ambíciója saját felsőoktatási intézmény működtetéséhez. Ez funkcionálisan is jelentős változást hozott az egyetemek belső életében, ugyanis a hallgatók nagyon eltérő bemeneti tudásszintje miatt, szükségessé vált a bevezető és felzárkóztató jellegű, alpműveltséget bővítő kurzusok szervezése. Az új szakstruktúrában nagy létszámú új alapképzések jelentek meg. Ehhez gyakran hiányoztak a feltételek, előfordult, hogy még a tantermekben sem jutott mindenkinek férőhely. Az oktatók felkészültsége is változó színvonalú volt, időközben feltűnt egy új oktató-típus – az ide-oda utazó, egyik intézménytől a másikhoz vándorló oktató. Természetesen, ilyenkor a személyes kontaktusra, az egyéni konzultációra alig maradt idő. Ezzel párhuzamosan igény mutatkozott a magas színvonalon képzett, diplomás szakemberek iránt, de ez nem mindig esett egybe a gazdaság munkaerő-szükségletével. A rossz oktatási körülmények és főként a nagy diplomás munkanélküliség lett, több más tényező mellett, az 1968-as diáklázadások okozója.

A tömegegyetem 1968 után már nehezen volt fenntartható, átalakulását segítik az olyan új formációk, mint a számítástechnika műszaki megoldásait felhasználó *virtuális egyetem* és az egyik legújabb formáció, a tudásközpont. A tudásközpont legfontosabb sajátossága, hogy része magának a tudás formálódásának, akár szövegben, akár adatbázisokban, akár oktatási vagy kutatási programokban valósul az meg. A *tudásközpont* lehetőséget kínál ahhoz, hogy a külső környezetben és az egyetemen felhalmozott tudás szabadon hozzáférhető legyen, áramolhasson és értéket teremtsen.

„A tudásközpont olyan összetett, de egységes környezet, amely serkenti az együttműködést, leegyszerűsíti a hozzáférés adminisztrációját, ösztönző közeget teremt az egyetem értékeinek megőrzéséhez és azok folyamatos létrehozásához.” (Fábri, 2015, 401. o.)

Új formációként megjelentek a „mamut-egyetemek”, sok egyetemi kar és főiskola összevonásával. Újabb és egyre jobban terjedő jelenség a távoktatás megjelenése. Ennek

az új, sajátos egyetem típusnak a leírása, részletező elemzése mostanában történik a szakirodalomban.

Az egyetemokról való gondolkodás gyakran együtt jár az egy-egy népről, országról kialakult elképzelésekkel, így korántsem mindegy, milyen egy adott intézmény hírneve. Elsődleges forrásként vizsgálható az, hogy egy adott intézmény hogyan értékeli önmagát. Ez megjelenik a jubileumi kiadványokban, az egyetemi újságban, az egyetem oktatóinak publikációiban, az oktatók hazai és külföldi elismertségében, az odaítélt tudományos díjak számában. Ennek a véleményalkotásnak vannak a köztudatban mélyen rögzült elemei és vannak empirikus alapokra helyezett tájékozódási lehetőségek. A 21. század elején jelennek meg az *egyetemi rangsorok*. Ezek összeállításának és szerkesztésének sokféle szempontja már önmagában is érdekes, további kutatást igénylő probléma, különösen a hitelességre vonatkozóan. A skáláknak, a rangsorolás mellett, van másodlagos hozama is, erre alapozva egyszerűen tájékozódni lehet az egyetemek számáról és országonkénti változásáról. A New York-i rangsor például mintegy 1000 egyetemet minősít.

Az egyetemtörténeti kutatásokban még számos *hiátus vagy alig vizsgált terület* van. Csak felsorolásszerűen hívom föl a figyelmet néhány további lehetőségre.

- Fontos lenne vizsgálni tudósok, jelentős személyiségek önéletrajzi írásait, különös tekintettel iskolai tanulmányaikra, felvett tantárgyaikra és a tanáraikhoz való viszony tekintetében.
- Nagyon keveset tudunk a bizonyítványok típusairól, ezek történeti változatairól. Fontos lenne ezek összehasonlító elemzése, az értékelési szisztéma megismerése, a bizonyítványok elismertségére és a honosításra vonatkozó tapasztalatok összegyűjtése.
- Alig vizsgált terület az autodidaxis, azaz az egyetemen kívüli világból szerzett tudás értékére, ennek részelemeire, tartalmára vonatkozó tudás feltérképezése. Ugyanez érvényes az önképzés korai formáinak megismerésére.
- Sajátos vizsgálati terület az egyetemi tanulmányok ideje alatt elhunyt diákok számának és az elhalálozás okainak vizsgálata.
- Ugyanilyen fontos a lemorzsolódás okainak és koronként változó mértékének tanulmányozása.
- Hasonlóan új kutatási téma egyetemi tanárok visszaemlékezéseinek tartalomlemzése, azok összevetése a hivatalos dokumentumokkal, szenátusi és kari tanácsi jegyzőkönyvekkel.

A KONTINUITÁS ÉS A DISZKONTINUITÁS VÁLTOZÁSA AZ EGYETEMEKEN

A folytonosság és a törések dinamikája a fejlődés–stagnálás–visszaesés–haladás folyamatában realizálódik. Erre vonatkozóan csak jelzésszerűen ismertetek néhány példát.

A középkorban kulcsfontosságú nációk az ars fakultás megszűnésével lassan a feledés homályába vesztek, de a későbbi diákmozgalmak megjelenésével a nemzetek, felekezetek stb. szerinti szerveződés újra megjelent, igaz, már nem egyesítő erőként, hanem éppen az elkülönülést szolgálva. A középkort végigkíséri a latin nyelv egyetemes használata, amit minden tudós ember ismert szóban és írásban. A felvilágosodás magával hozta a nyelvi váltást, a nemzeti nyelvek előtérbe kerülésével. Napjainkban az angol nyelv általános elterjedtsége révén már minden konferencia legfontosabb munkanyelve.

A baccalaureatus, magiszter fokozatokat egy időben nem említik, a Bologna-folyamat részeként viszont újra elterjedtek és igyekeznek a tartalmi összehangolással valamiféle egységes értelmezést adni a BA, MA fokozatoknak.

A középkorban markáns az egyetemi karok elkülönülése, a teológiai kar tartós dominanciája mellett. Az ars fakultás megszűnése új helyzetet teremtett. A teológiai karok más karokkal egyenlővé válásával erősödött a karok universitasban való összefonódása. A diákok előképezettségének jelentős eltérése miatt viszont – mintegy originálisan új körülmények közötti ismétlődésként – újra időszerűvé vált az egy szintre-hozást biztosító „ars fakultás” bevezetéséről gondolkodni.

A középkorban az iniciálé, mint egy adott fejezet képi összefoglalása, nemcsak szemet gyönyörködtető volt, hanem segítette az információk megőrzését és felidézését is. Az új képi fordulat az informatikai elemek alkalmazásával, egy új képi nyelv megteremtésével (klipek stb.) napról-napra újabb lehetőségeket nyit meg és a képi forma lassan a textúra fontos kiegészítője lesz.

A középkorban módszeresen lassú és hosszadalmas a szövegelemzés, olyan speciális megoldásokkal, mint a sorközi és lapszéli glossza. Később, a gyorsítás időszaka következett be, sokféle technikával, a gyorsolvasástól a fogalomtérképig, a villám angoltól a relaxációs módszerig. Legújabban a lassítást újra tanulni-tanítani kell, mégpedig egy ilyen célra kifejlesztett szoftverrel.

A diákönkormányzatok változó szerepe, az egyetemek egymás közötti vetélkedése oktatókért, hallgatókért, rangsorért az egyetemi élet konstans tényezője, a módszerek és a technikák viszont sokat változtak. Lényegében ugyanilyen állandó elem a professzorok verbuválásának technikája, ami kapcsolatba hozható a fizetős diákokért kialakult versenyért, igaz ennek technikai módosultak.

A viasz és palatáblák használata sokáig a diákélet szerves tartozéka volt, ma átvette ennek szerepét a tablet.

Az egyházi iskolák és az állami iskolák közül hol egyik, hol a másik volt a fontosabb, a köztük kialakuló verseny és az egymás melletti létezés sajátos dinamikája országonként változatos közoktatási viszonyokat teremt.

Az önálló tanulás, az autodidaxis egy időben nagyon fontos volt, ezt felváltotta az intézményes oktatás, de az élethosszig tartó tanulás során az önálló tanulás újra fontossá vált.

Az egyetemi oktatásban az egy időben mindenki számára kötelező előadás mellett létezett fizetős, privátim kurzus, azaz bizonyos speciális tudáshoz csak külön díjazásért lehetett hozzájutni, ez a fajta megkülönböztetés eltérő tartalmakkal folyamatosan érvényesül.

Az iskolai értékelés az osztályzás előtt időszakban csak egyfajta tanúsítvány volt arról, hogy a diák milyen tárgyakat hallgatott. Az osztályzatok tudásfedezetének különbözősége miatt a munkahelyek egy része már nem a bizonyítvány minősítését veszi figyelembe, hanem a tényleges tudást, különösen a nyelvvizsgákkal kapcsolatban van ilyen tapasztalat.

A középkori enciklopédikus tudást felváltotta a szakértők és a specialisták megjelenése, de a komoly kutatáshoz újra nélkülözhetetlen a multidiszciplináris megközelítés, igaz ez több személy team-munkájából is összeállhat.

Ezen vázlatosan említett gondolatok jegyében érdemes összefoglalni az egyetem lényegét jelentő konstans elemeket, azaz részletezni, miből áll össze az egyetem sajátos, mással össze nem hasonlítható, speciális éthosza.

AZ EGYETEM ÉTHOSZA

Első benyomásként úgy tűnhet, hogy az egyetem a társadalmi szükségletek által létrehozott akadémiai foglalkozások – azaz a papok és lelkészek; a bírók ügyvédek és állami hivatalnokok; az orvosok, valamint a tanárok és szabad bölcsészek – képzésére létrejött karok laza szövetsége. Ezen karok között az összekötő kapocs az, hogy működésük egyik legfőbb alanya maga az ember, tárgya pedig az emberiség javának szolgálata. A műszaki képzést nyújtó intézmények célja ugyanez, de közvetve, mert ott a természet törvényszerűségeinek megismerése és a természeti erőknél az emberiség javára fordítása a legfontosabb cél.

Az oktatók, a diákok és a minden egyetemi polgár szervezett közösségét jelentő universitas eszménye azonban közös sajátosság.

Ennek legfontosabb elemei pedig a következők:

- Az egyetemi hagyományok – a valláshoz hasonlóan – évezredes folyamatos múltra tekintenek vissza.
- Az alapítás státútumra, azaz meghatározott kötelességek és jogok, valamint privilégiumok biztosította autonómiára épül, ennek keretei, tartalma az idők során sokféle változáson ment keresztül, de egy lényeges eleme mindig megmaradt: a tudományok műveléséhez szükséges szabadság fontosságának nélkülözhetetlensége.
- Az egyetem hosszú története során hatalmas szellemi tőkét gyűjtött össze, jelentéssel bíró tárgyakkal és eszközökkel rendelkezik, rítusok őrzik a hagyományt és mítoszok alakulnak ki körülötte.
- Az egyetem minden időkből a szellemi élet egyik központja, kisugárzó ereje szétárad a társadalom életének minden területére.
- Az egyetem tekintélyt kölcsönöz az universitas minden tagjának, bárhol jelenik is meg, az egyetem hírneve erősíti, nyomatékosítja mondanóját.
- Az egyetem tanárai öniszervező, hierarchikus rendbe tagolt testületeket alkotnak.
- Az egyetemet azonos időszakban végző diákok (évfolyamtársak) életre szóló kapcsolatban maradnak egymással.
- Az egyetem egykori tanárai és diákjai az alumni szervezetben megtartják és ápolják kötődésüket.
- Az egyetem polgárai szolidárisak egymással és a társadalom többi tagjával.
- Az egyetemi karok nem elszigeteltek egymástól, az átjárás és áthallgatás lehetősége, a közös feladatok tartják életben az universitas közösségét.
- Az egyetemhez tartozás tudata az universitas minden tagjának önértékelését erősítő tényező – a védettség tudata bátrabbá teszi őket minden megnyilvánulásukban.
- Az egyetem arra törekszik, hogy a környezetében található legjobb szakembereket valamilyen minőségben magához vonzza és kösse.
- Az egyetem nem kötődik politikai pártokhoz, a sokszínűség kinyilvánítási lehetőségének védett körülmények közötti biztosítása az egyik legnagyobb, meghatározó értéke.
- Az egyetemi polgárok tudományuk művelőjeként és oktatójaként, felkért szakértőként, grémiumok vezetőjeként és tagjaként segítik a társadalom és az emberiség boldogulását.

- Az egyetem kialakult nemzetközi kapcsolatai révén beletagolódik az útkeresők és a tudományt művelők egyetemes közösségébe.
- Az egyetemi épületek (campus) azok berendezési tárgyai és az azokhoz köthető történések az egyetemi éthosz szerves részei.

Mindezen törekvések együttese, aktuális körülmények adta változatai (modelljei) jelentik azt a hierarchikus kapcsolatban álló személyek közösségét jelentő, sok összetevős, bonyolult, állandóan változó, szellemi és anyagi javakból álló rendszert, amelyet „az egyetem éthosza” elnevezéssel él meg, és ami tudatosul minden egyetemi polgárban és a társadalom szélesebb köreiben. Mindannyian tudjuk, hogy egyetem pedig régóta van, állandóan reformálják és még sokáig lesz, nem tudjuk milyen új formában, de az éthosza maradandó értéként bizonyosan még sokáig fennmarad! Ezt az egyetemtörténeti kutatásokat szemlélő áttekintést nem is lehet másként, mint a jövőre vonatkozó kitekintéssel zárni. E szerint az egyetemek jövőjére vonatkozó kutatásokat az egyik professzor a következőképpen összegezte:

„A jelzők cserélődhetnek, de a szisztéma tovább működik. ...a mai viszonyok sem jobbak mint a régiek, az universitas eszménye ma sem utópia. És ez így is marad, mert az egyetemnek mindig aktuális társadalmi környezetében kell működnie, ebből adódóan az egyetem lényege az állandó változás a semper reformanda.”
(Kitzinger, 2012, p. 527.)

IRODALOMJEGYZÉK

- Bär, Siegfried (2005): A céh: Az egyetemek lényege a professzorrá válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bauer, M. (1926): Sittengeschichte des deutschen studententums: Mit zahlreichen abbildungen. Paul Aretz Verlag, Dresden.
- Baumgarten, M. (1997): Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert: Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler. Vanderhoech and Ruprecht, Göttingen.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2012): Bölcsészek és tanárok a 19-20. században. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. (Szociológiai dolgozatok, 3.). <http://mek.oszk.hu/10900/10993/10993.pdf>
- Bosse, H. (2012): Bildungsrevolution, 1770-1830. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.
- Catalogus Professorum Halensis. In: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.catalogus-professorum-halensis.de/>
- Catalogus Professorum Rostochiensium: Traditio et Innovatio. In: Universität Rostock. <http://cpr.uni-rostock.de/>
- Fábri György (2014): Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világot?
In: *Educatio*, 23. 4. 590-599. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00070/pdf/EPA01551_educatio_2014_04_590-599.pdf
- Fábri György (2015): Maradhat-e a könyvtár az egyetemi tudás központja?
Magyar Tudomány, 176. 4. 399-403.
http://epa.oszk.hu/00600/00691/00139/pdf/EPA00691_mtud_2015_04_0399-0403.pdf
- Fekete Szabolcs (2012, szerk.): A pécsi egyetem bölcsész-diplomásainak rekrutációja, 1921-1940. pp. 9-176. (Szociológiai dolgozatok; 2.)
<http://mek.oszk.hu/10900/10992/10992.pdf>
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2014): Tanuló városok: alternatív válaszok a

rendszer változásra. In: Juhász Erika (szerk.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás új eredményei. CHERD, Debrecen. 20-50.
<http://mek.oszk.hu/14400/14471/14471.pdf>

Frijhoff, W. (2012): Qualitätswahl, Kandidatenmangel oder Nachbarfreundschaft? Die internationale Berufungspraxis der niederländischen Hochschulen zwischen 1575 und 1814. In: Hesse, C. és Schwinges, R. C. (hrsg.): Professoren und Professorinnen gewinnen: Zur Geschichte des Berufswesens an den Universitäten Mitteleuropas. Schwabe Verlag, Basel. 31- 55.

Grüttner, M. (2010): Nationalsozialistische Wissenschaftler: ein Kollektivporträt. In:Grüttner, M. (hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert. Vandenhoeck and Ruprecht, Göttingen. 149-165.

Gundermann, I. (2008): Brandenburg-preußische Universitätsgründungen. In: Wörster, P. (hrsg.): Universitäten im Östlichen Mitteleuropa: Zwischen Kirche, Staat und Nation Sozialgeschichte und politische Entwicklungen. Oldenburg Verlag, München. 105-126.

Hammerstein, N. (2004): Universitäten und Kriege im 20. Jahrhundert. In: Rüegg, W. (hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, 1800-1945. 3. Beck, München. 515-545.

Jarausch, H. K. (2004): Der Lebensweg der Studenten. In: Rüegg, W. (hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, 1800-1945. 3. Beck, München. 301-322.

Karády Viktor, Nagy Péter Tibor (2012, szerk.): Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. századi Magyarországon. Wesley János Lelkészképző Főiskola; Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf>

Kitzinger, M. (2012): Zusammenfassung. In: Hesse, C. és Schwinges, R. C. (hrsg.): Professoren und Professorinnen gewinnen: Zur Geschichte des Berufswesens an den Universitäten Mitteleuropas. Schwabe Verlag, Basel. 511-531.

- Klinge, M. (2004): Die Universitätslehrer. In: Rüegg, W. (hrsg.):
Geschichte der Universität in Europa, 1800-1945. 3. Beck, München. 112-143.
- Koch, H-A. (2008): Die Universität: Geschichte einer europäischen Institution.
Wissenschaftl. Buchges., Darmstadt.
- Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.
Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2008): Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform.
In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában.
Új Mandátum Kiadó, Budapest. 287-315.
- Kozma Tamás (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. In: *Educatio*, 20. 4. 461-471.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00058/pdf/educatio_EPA01551_2011-04_tan1.pdf
- Langer, H. (2008): Die pommersche Landesuniversität Greifswald und das schwedische
Reichsinteresse, 1630-1720. In: Wörster, P. (hrsg.): *Universitäten im Östlichen
Mitteleuropa: Zwischen Kirche, Staat und Nation - Sozialgeschichte und politische
Entwicklungen*. Oldenburg Verlag, München. 85-103.
- Langewiesche, D. (2010): Das deutsche Universitätsmodell und die Berliner Universität:
Wandel und Kontinuität von Selbstbildern. In: Thom, I. és Weining, K. (hrsg.);
Tenorth, H-E. (zusammenarb.): *Mittendrin - eine Universität macht Geschichte:
Eine Ausstellung anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Humboldt-Universität
zu Berlin*. Katalog. Akademie Verlag, Berlin. 24-33.
- Lundgreen, P. (2006): Europäische Universitäten im Krieg: Skizze einer vergleichenden
Zusammenfassung. In: Maurer, T. (hrsg.): *Kollegen – Kommilitonen – Kämpfer:
Europäische Universitäten im Ersten Weltkrieg*. Steiner Verlag, Stuttgart, 353-357.
- Lundgreen, P. (2010): Professoren: Wissenschaftler, Hochschullehrer, Bildungsbürger.
In: Thom, I. és Weining, K. (hrsg.); Tenorth, H-E. (zusammenarb.): *Mittendrin - eine
Universität macht Geschichte: Eine Ausstellung anlässlich des 200-jährigen Jubiläums
der Humboldt-Universität zu Berlin*. Katalog. Akademie Verlag, Berlin. 248-255.

- Maurer, T. (2006, hrsg.): Kollegen – Kommilitonen – Kämpfer: Europäische Universitäten im Ersten Weltkrieg. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Mikonya György (2001): Pädagogik an den ungarischen Universitäten – Das Beispiel der Elisabeth-Universität (Erzsébet Tudományegyetem) in Pécs – Fünfkirchen.
In: Németh András, Pukánszky Béla és Tenort, Heinz-Elmar (hrsg.):
Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa: Aufklärerische Traditionen - deutscher Einfluss - nationale Eigenständigkeit. Osiris, Budapest. (Neveléstudomány-történeti tanulmányok, [2]). 346-362.
- Mikonya György (2014): Az európai egyetemek története, 1230-1700. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/14100/14166/14166.pdf>
- Morgenstern, U. (2012): Vom Namensregister zum agilen Recherchewerkzeug: Überlegungen zu Geschichte und Wandel von Professorenkatalogen aus der Sicht des «Catalogus Professorum Lipsiensis». In: Hesse, C. és Schwinges, R. C. (hrsg.): Professoren und Professorinnen gewinnen: Zur Geschichte des Berufswesens an den Universitäten Mitteleuropas. Schwabe Verlag, Basel. 441-469.
- Nagy Péter Tibor (2014): A felsőfokú végzettségűek számának alakulása a 20. század első felében. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére. Szegedi Egyetemi Kiadó; Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 153-170.
<http://mek.oszk.hu/15000/15023/15023.pdf>
- Nagy Péter Tibor és Veroszta Zsuzsanna (2014a, szerk.): A felsőoktatás kutatása: Tisztelgő kötet Ildikó születésnapjára. Gondolat Kiadó, Budapest.
(Társadalom és oktatás, 38.)
- Paletschek, Sylvia (2010): Festkultur und Selbstinszenierung deutscher Universitäten. In: Thom, I. és Weining, K. (hrsg.); Tenorth, H-E. (zusammenarb.): Mittendrin - eine Universität macht Geschichte: Eine Ausstellung anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Humboldt-Universität zu Berlin. Katalog. Akademie Verlag, Berlin. 88-95.

- Paulsen, F. (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin, A. Asher and co., Berlin.
- Professorenkatalog der Universität Leipzig = catalogus professorum lipsiensium. In: Universität Leipzig.
<http://research.uni-leipzig.de/catalogus-professorum-lipsiensium/>
- Rébay Magdolna (2008, szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó, Budapest. (Oktatás és társadalom, 2.). 287-315.
- Ringer, F. (2004): Die Zulassung zur Universität. In: Rüegg, W. (hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, (1800-1945). 3. Beck, München. 199-206.
- Seibt, F. (2008): Zum Problem der Universitätsgeschichte in Mitteleuropa. In: Wörster, P. (hrsg.): Universitäten im Östlichen Mitteleuropa: Zwischen Kirche, Staat und Nation - Sozialgeschichte und politische Entwicklungen. Oldenburg Verlag, München. 19-35.
- Shils, E. és Roberts, J. (2004): Die Übernahme europäischer Universitätsmodelle. In: Rüegg, W. (hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, 1800-1945. 3. Beck, München. 145-196.
- Stambolis, B. (2012): Beruf und Berufung(en): Historiker des Jahrgangs 1943 im Rückblick auf ihr Leben mit der Geschichte. In: Hesse, C. és Schwinges, R. C. (hrsg.): Professoren und Professorinnen gewinnen: Zur Geschichte des Berufswesens an den Universitäten Mitteleuropas. Schwabe Verlag, Basel. 491-509.
- Szögi László (1994): Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemén, I., 1790-1850. Budapest-Gödöllői Egyetemi és Levéltári Szövetség, Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest; Szeged. (Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban, 1.).
- Tenorth, H-E. (2013): Mythos Universität: Die erstaunliche Aktualität einer Idee und die resistente Realität von Universitäten. In: Buck, M. F. és Kabaum, M. (hrsg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Lang Verlag, Frankfurt am Main. 15-33.

Thom, I. és Weining, K. (hrsg.); Tenorth, H-E. (zusammenarb.) (2010): Mittendrin: Eine Universität macht Geschichte: Eine Ausstellung anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Humboldt-Universität zu Berlin. Katalog. Akademie Verlag, Berlin.

Wörster, P. (2006): Zur Einführung. In: Wörster, P. (hrsg.): Universitäten im Östlichen Mitteleuropa: Zwischen Kirche, Staat und Nation - Sozialgeschichte und politische Entwicklungen. Oldenburg Verlag, München. 11-18.

A ‘Francia Egyetem’ a jezsuitáktól napjainkig⁸

1. A FELVILÁGOSODÁS UTÁNI EGYETEMI MODERNIZÁCIÓ HÁROM MODELLJE

A Francia Egyetem fogalma a Napóleoni oktatási rendszerhez fűződik ugyan, bár voltak rendszersajátos előzményei is, tehát olyan elemek a 18. század közepétől kezdődően (egyesekek még korábról is), melyek a napóleoni átszervezés után is a rendszer sajátos, egyedi tényezőit képezték. Mindenesetre, Napóleon és tudós tanácsosai egy egészében teljesen új, illetve megújított, s egységes rendszerként felépített képzési és kutatói intézményhálózatot hoztak létre, amely máig messzemenően meghatározta a franciaországi elitképzés helyzetét.

Olyan korban született meg a napóleoni iskolai konstrukció, amikor a régi típusú elitképzés mindenütt válságba jutott és többé-kevésbé gyors megújulásra kényszerült. A válság ideológiai okai a felvilágosodás eszmerendszeréhez csatolhatók. Emellett mindenütt szerepet játszottak a szekularizáció kezdetei, melyek a francia forradalomban egy radikális áttörés modelljét mutatták fel mindenütt Európában, különösen ott, ahol a forradalmi, illetve napóleoni császári haderő rendszerváltást kényszerített ki. Megelőzőleg sorsdöntő dátumot képezett 1773-ban (vagy az e körüli években, országonként kissé eltérően) a jezsuita rend betiltása, illetve a jezsuiták által működtetett hatalmas középiskolai hálózat átalakítása vagy állami (mint éppen Franciaországban) vagy más egyházi vagy tanítórendi kezelésű (mint Magyarországon) intézményekké. A megújulás politikai motívuma természetesen, a nemzetállamok kialakulása volt, melyek a maguk – nemzeti – képére akarták formálni az iskolázást is. Mint ahogy az európai (sőt a legtöbb Európán kívüli) nemzetállam politikai szerkezete, ezek iskolarendszerének megújulása is a három vezető nyugati nagyhatalom mintájára épült. A napóleoni rendszer volt

⁸ Ez a tanulmány – egy szóbeli előadás szöveges megfogalmazása – irodalmi hivatkozások és lábjegyzetek nélkül készült. Ezeket az érdeklődő olvasó megtalálhatja könyvben, együtt az itt érintett témák részletesebb tárgyalásával: *Karady Viktor: A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig*. Budapest, Új Mandátum; Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 2005. ('Társadalom és oktatás', 29.). 212 o.

annak a triásznak egyike, a porosz-német és az angolszász mellett, mely gyakorlatilag mintául szolgált a modern elitképzés kialakításához az egész világon. A 19. században elsősorban a porosz, s másodsorban a francia modell hatott a korábbi angol gyarmati területek (így az Egyesült Államok) kivételével majd mindenütt, míg a huszadik században egyre inkább (főképp a második világháború óta) az angolszász modell vált uralkodóvá. Emlékeztetnék itt a három minta közös – főképp társadalmi funkcióikat érintő – vonásaira, majd különbségeire.

Mindhárom új rendszer a 18. század végének, illetve a 19. századnak a terméke. Mindhárom a középkorvégi (12. század végétől kezdődően kialakuló) egységes európai egyetemi hálózat átalakulását célozta meg. A Francia Forradalom egyenesen megszüntette a hagyományos egyetemeket, annyira, hogy ezek jogilag csak egy századdal később keltek új életre. A 19. század végéig az országban nem léteztek egyetemek, csak különböző oktatási intézmények, melyek egyes elemeit (lényegileg az érettségit adó líceumokat és az egyetemi karokat) hívták a szó szűkebb értelmében ‘Francia Egyetemnek’ (*Université de France*). A porosz egyetemi hálózat már a 17. század végétől kezdődően intézményenként külön-külön modernizálódott, mely folyamat főbb állomásait a hallei (1694), a göttingeni (1737), végül a berlini (Humboldt-féle, 1810) egyetemek kialakulása képezte. Az angol rendszer átalakulása lassúbb és hosszabb folyamat volt, s csak a 19. század második felében jutott valamelyest nyugvópontra.

Mindhárom egyetemi rendszer modernizálódásának lényeges eleme volt a **nemzetiesítés**. A nemzeti alapon szerveződő elitképzésnek legláthatóbb, de talán nem is legfontosabb jele, a latin nyelvű oktatás átalakítása nemzeti nyelvűvé. Még lényegesebb volt e téren a nemzeti tárgyak és tudáselemek befogadása, illetve hangsúlyozása. Ez az irodalomban, a történelemben, a földrajzban, a művészet- vagy tudománytörténetben és természetesen a nyelvoktatásban a nemzeti nyelv grammatikájának és stilisztikájának kiemelt tanítását jelentette. Ehhez kapcsolódott a politikai nemzethez tartozás szellemének az iskolázás minden szintjén közvetített kultusza. A nemzetiesítés értelemszerűen felbontotta a korábban latin műveltségi alapú, lényegében egész Európában egységes elitképzési rendszert. Ezzel a külföldi tanulmányok – a korábban általános egyetemi peregrináció – újfajta értelmet nyertek és alapjában átrendeződtek. Előfordult, mint a Habsburg Birodalomban a 19. század elején, hogy egyenesen államilag betiltották a külhoni egyetemjárást. A korábban általános diákcsere a 19. században lényegében a német és a francia nyelvű felsőoktatásra koncentrált, egészen a világháborúk közötti évtizedekig, a korábban igen fontos olasz, holland, illetve angol egyetemek mellőzésével.

Az új rendszereket a régi egyetemekkel ellentétben, melyek sokáig – egyesek egészen ‘nemzetiesítésükig’ – a görög-latin örökség klasszikus szerzőinek olvasására alapozták működésüket, állandó átalakulás, új igényeknek való megfelelés, az idevágó újítások segítségével, egymással való rivalizálás jellemezte. Mindháromban – legelőször a poroszban – fokozatosan érvényesült, majd dominánssá vált a tudástermelés – a kutatás – igénye, a képzési funkciók mellett. Ennek megfelelően mindhárom fokozatosan (legelőször a porosz) befogadta az egyetemen kívüli (*extramurális*) értelmiségi piac – a felvilágosodás kora ‘tudós köztársasága’ – termékeit, disciplináit, felfedezéseit. Ez a modernizációs folyamatban azért játszott igen nagy – Franciaországban mondhatni döntő – szerepet, mert a felvilágosodás filozófiája és tudományossága leginkább a régi egyetemeken és középiskolákon kívül teljesedett ki. Az új rendszerek egyik fő funkciója éppen ezeknek az új tudáselemeknek az integrációja volt az elitképzésben.

Mindháromban megtörtént a diákság rekrutációjának megnyitása a nemességen és a honorácior rétegeken kívüli csoportok felé, pl. a zsidók vagy más, nem többségi vallásúak (Angliában először a római katolikusok) felvételével. Ezzel az egyetemek az iskolai tőkeszerzéssel elérhető társadalmi-szakmai mobilitás legfőbb közvetítői lettek. Ennek a fejlődésnek legalább három fajta, további, igen fontos kísérő jelensége volt. Egyrészt, a középiskolai és főiskolai címek, diplomák mind állami, mind ösztársadalmi elismerést nyertek, amivel aztán a közületi, a magángazdasági és az egyre-egyre bővülő új értelmiségi szabadpiacokon értékesíthető jogosítványokká váltak bizonyos pozíciók megszerzéséhez. Másrészt, fokozatosan megnőtt ugyanezeknek az iskolai minősítéseknek a súlya az elithez, illetve – pl. Magyarországon – az ‘úri középosztályhoz’ való tartozás igazolásában. Sok elsőgenerációs értelmiségi számára az egyetemi ‘kisdoktori’ cím újfajta nemesi kutyabőrrel ért fel. Nálunk az 1883-as, ún. ‘minősítési törvény’ pontosan meghatározta azt, hogy a különböző szintű iskolázottsági szintek (a négy középiskolai osztálytól felfelé) milyen pozíciók elnyerésének a szükséges (ha nem is elégséges) feltétele a közhivatalok gépezetében. Végül, az elitképzés intézményrendszerének ilyenfajta átalakulása mögött más természetű s nagy horderejű társadalomtörténelmi folyamatok is meghúzódtak, melyek szerint az iskolázás súlya fokozatosan nőtt az egyéb, egyéni erőfeszítéssel, teljesítménnyel elérhető, ‘érdemelvű’ (*meritokratikus*) képesítések mellett a társadalomban elfoglalt helyzet definiálásában, szemben az ‘öröklött’ vagy a családhoz és a tágabb közösségekhez (pl. nemesség, felekezet, nemzetiség) köthető társadalmi tőkefajtákkal. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy az elitképzésre egyre nagyobb, s egyre szélesebb társadalmi közegekből rekrutált csoportok jelentkeztek.

Végül, hozzátartozott az elitképzés modernizációjához az egész oktatási rendszer államhatalmilag végrehajtott vagy ellenőrzött, úgynevezett **szisztematizálása**, hierarchikus országos intézményi hálózatba való átrendezése. Korábban nem volt minden esetben tételesen előírva a képzési intézmények egymáshoz való viszonya, a címekhez és a diplomákhoz kötődő jogosítványok rendje, ezek elérésének feltételei, az oktatás tartalmi keretei, programjai, módszertana, az intézményekbe való beiratkozás konkrét feltételei. Az elitképzésben mindenütt perdöntő lett a három képzési szint elkülönülése. Az érettséginek megfelelő középiskolai záróvizsga letétele ezentúl a felsőoktatásba való bekerülés alapvető kritériumává vált.

A három rendszer azonban igen erősen különbözött is, többek között a nemzeti államhatalmakkal fenntartott viszony és külföldi kisugárzásuk, hatásmechanizmusuk, minta-értékük szempontjából.

Az angolszász rendszer (s ez valósult meg az Egyesült Államokban is) lényegileg az államtól függetlenül fejlődött, egyrészt teljes egyetemi szabadsággal a felvételi feltételek, a finanszírozás, az oktatás módozatai és tartalma szempontjából. Itt semmilyen formában nem került sor olyanfajta államosítási folyamatra, mint a kontinentális Európában. A porosz–német rendszert a helyi államok (*Länder*) tartották fenn, de messzemenő öngazgatási autonómiát biztosítottak a felsőoktatási intézményeknek. A középszintű oktatás azonban legtöbbször (bizonyos kivételekkel) állami kezelésbe került, legalább úgy, hogy az állam előírta tantervet kellett követnie és tanárai az állami egyetemeken nyertek képesítést. A Habsburg Monarchia ezt a rendszert vette át, tehát Magyarország is, ez utóbbi azzal a különleges megkötéssel, hogy itt hosszú ideig (az 1867-es kiegyezésig) a középiskolák az egymással e téren is konkuráló egyházak kezelésében maradtak. A napóleoni francia rendszer viszont teljesen a nemzetállam gépezetének integráns részeként alakult ki, kezdetben mindenfajta intézményi autonómia nélkül, valóságos oktatói bürokráciát képezve.

A három rendszer hatásában is igencsak eltérő képletet mutatott. Az angolszász befolyása manapság már egyértelműen világméretűként értékelhető, de ez 1945 előtt inkább csak Európán kívül érvényesült. Európából addig viszonylag kevés diákot is vonzott. A porosz–német rendszer hatása a protestáns és az ortodox Európában egyaránt domináns volt a hosszú 19. században, s még azon túl is, különösen az újonnan kialakuló balkáni, balti és skandináv nemzetállamokban. Az Elbától keletre eső régiók – Magyarországot is beleértve, egészen a szovjetizálásig – tulajdonképpen a német egyetemi piachoz tartoztak, ami az oktatási programokban és módszerekben, az egyetemek szervezeti felépítésében, a diákcseré folyamatosságában (és a szemeszterek elismerésének

kölcsönösségében), a főiskolai pálya lefolyásának azonosságában vagy hasonlóságában is megnyilvánult. A napóleoni rendszer, főleg az újlatin nyelvű Dél-Európában (Romániát is beleértve) hatott, bár egyes elemei megvalósultak a porosz-német dominanciájú területeken is. Magyarországon például, az 1895-ben alapított Eötvös Kollégium erre szolgáltatót – a pisai olasz Scuole Normale Superiore mellett, Európában egyedi – példát. Egyes szervezeti elemeiben, pl. a humán- és reálbölcészeti karok különállóságában, a Kolozsvári Egyetem is a francia példát követte.

2. A FRANCIA EGYETEM FELÉPÍTÉSE

Tág értelemben a Francia Egyetem (Université de France) a franciaországi elitképzésnek 1808 után intézményes formát öltött rendszerét jelenti. Alapja tehát, a napóleoni egyetem, amely tulajdonképpen nem kevesebb mint ötféle szerkezeti elemből állt. A félreértések elkerülése végett, az intézmények neveit francia eredetiben is közlöm, de fordításban is bemutatom.

1. klasszikus, érettségit adó **középiskolák**, részben a jezsuita hálózat jogörökösiként, s így folytatásaiként. Tulajdonképpen a Francia Egyetem derékhadát képezték úgy, hogy minden megyében legalább egy ilyen úgynevezett líceumot (*lycée*) állítottak fel, először a megyeszékhelyeken. Az érettségi maga, az egyetemi diplomák számlárlétrájának formálisan első grádicsát képezte *baccalauréat* néven. Egyetemi jellegét – mint a további diplomaszerezés feltételét – az is megerősítette (ez máig is így van), hogy az érettségi vizsga elnöki tisztét mindig a helyi humánbölcészeti vagy természettudományi kar kirendelt tanára töltötte be. Az érettségi felsőoktatási funkcióját az is megerősíti, hogy ez hagyományosan szelektív vizsga, melyen a második világháború utáni időkig csak a jelöltek statisztikai kisebbségének sikerült átmennie. Azóta valamelyest emelkedett a sikerkvóta, de mostanában sem igen haladja meg a jelentkezők háromnegyedét. Kezdetben (ez a 19. század vége felé szűnt meg) a líceum magasabb osztályainak tanárai a helyi bölcészkaron is taníthattak, s nem ritkán a középiskolai tanszéküket részesítették előnyben, ha választani kellett az egyetemi tanári pálya és a középiskolai között. Képzettségük szerint, mindkét esetben, a magasabb középiskolai osztályokban, akárcsak a humán- és reálbölcészeti karokon, versenyvizsgán elnyerhető diplomát bíró tanárok, úgynevezett *agrégé-k* oktattak. Az *agrégation* nevű tanárképző versenyvizsgát a párizsi tankerületben már a jezsuiták kiűzése utáni években bevezették. A nagyobb középiskolák funkció-

nális súlya az egyetemen belül különösen számottevő volt, amennyiben ezekben, a továbbiakban tárgyalandó, magas presztizsú állami szakiskolákra (*grandes écoles*) felkészítő, úgynevezett előkészítő osztályok (*prépas vagy classes préparatoires*) működtek a legjobb eredménnyel, érettségit nyert diákok számára. Az ilyen osztályokban (is) oktató tanárok diákjaikkal együtt a helyi értelmiség és középosztály krémjét képezték, míg maguknak a vidéki fakultásoknak nemigen volt hasonló szellemi igényű közönsége.

2. a középiskolák tanári karát és mindenfajta szabadértelmiséget (írók, kiadók, lapszerkesztők stb.) képző és általános művelődést nyújtó **humán- és reálbölcsész fakultások** (*faculté des lettres et des sciences*) a régi 'filozófiai karok' örökébe léptek. A napóleoni rendszerben szétválasztották a klasszikus *artes liberales* két ágát. Ilyen rendszer a hosszú 19. században másutt nemigen alakult ki, a kolozsvári egyetemen (1872) és a tübingenin kívül. Az előbbinél ez kifejezett szimbolikus törést jelentett a porosz típusú Pesti Filozófiai Karral szemben. Ezek a karok, melyekből elvben egyet-egyét mind a 16 tankerület központjában létesítettek, sokáig csak a középiskolák felső osztályainak tananyagát tanították. A vidéki bölcsészkarokon az 1880-as évekig kizárólag öt vagy hat tanszék (gyakorlatilag ugyanannyi kinevezett tanár) működött, minden további személyzet nélkül: filozófiát, francia irodalmat és nyelvtant, 'klasszikus (görög és latin) irodalmat', történelmet és néha 'idegen irodalmat' (*lettres étrangères*) adtak elő. Az utóbbi tanszéken egyaránt foglalkozhattak Goethével, Shakespeare-rel és Dantével, mivel a germanisztika, az anglistika stb. még nem különültek el mint szakirányok a francia fakultások vidéki hálózatában. Ráadásul a vidéki karoknak alig volt tulajdonképpeni képzési funkciója, mivel évente csak néhány alapidipломát (*licence-t*) adtak ki és még ennél is ritkábban avattak doktorokat. Az úgynevezett 'állami doktorátus' (*doctorat d'État*) az egyetemi tanársághoz szükséges, bár nem elégséges minősítést jelentett, de inkább csak akkor, ha ezt egy párizsi fakultás, a *Sorbonne* bocsájtotta ki. Ennek következtében a vidéki karokon, a 19. században, alig volt diplomázás. A tanárok főképp a helyi művelődést kereső polgári úriasszonyoknak tartottak szabadelőadásokat szakterületeik témáiból.
3. a hagyományos 'honorácior' szakértelmiséget képző **orvosi, jogi és teológiai fakultások**. Ezek is, az előbbiekkal együtt, mind a Közoktatási Minisztérium alá tartozó intézmények voltak, s így képezték a szűk értelemben vett Francia Egyetem (*Université de France*) legfőbb alkotóelemeit. Jellemző, hogy ezekből

távrolról sem terveztek, s még kevésbé valósítottak meg minden tankerületben egy-egy egységet. Jogi karból több volt, orvosiból kevesebb (s néhányuknak csak előképzési funkció jutott) és teológia még kevesebb, a szükségleteknek megfelelően. A papképzést magát, a többségi katolikus egyház külön püspöki 'nagy szemináriumában' biztosította. A kisebbségi protestáns és izraelita közösségek az egyetemen kívül álló papképző intézeteket tartottak fenn, állami segítséggel. A köztársasági rezsim már 1885-ben törvényileg megvonta a katolikus karoktól támogatását, a szekularizációs politika első döntőbb lépéseként, ami majd húsz évvel később az egyház és az állam teljes szétválasztásához, az úgynevezett 'szeparációs törvényhez' vezetett (1905). A szakképző karok, akárcsak a bölcszeti karok minden érettségizett és tandíjat fizető fiatal előtt (az 1870-es évektől kezdődően már a lányok előtt is) nyitva álltak.

4. a '**nagy szakiskolák**' (*grandes écoles*) a francia állam felsőbb technikai személyzetének képzésére szolgáltak s az egyetemi karokkal párhuzamos hálózatot képeztek. Az értelmiségi piacokon ezek rangja messze az egyetemi karok felett állt. Presztizsük, az elitképzésen belül, azon alapult, hogy csak országos versenyvizsgán át voltak elérhetőek. A felvett diákok kezdettől fogva kiemelt államhivatali gyakornoki fizetést – nem ösztöndíjat! – kaptak, emellett teljes ellátást, s bennlakásos kollégiumi szállást három vagy négyéves tanulmányi idejük alatt, a párizsi Latin Negyed Panthéon közeli körzetében. Diplomájukkal 'kikerülési rangjuk' szerint, szakterületeik legmagasabb pályát ígérő államhivatalnokai állásai között választhattak. A felvételi versenyvizsgákra külön szakosított 'előkészítő osztályok' készítettek fel az ország legkeresettebb középiskolaiban. Zömükben, ezek szintén párizsi líceumok voltak. A három máig legfontosabb 'előkészítő' iskola régi jezsuita kollégiumokból vedlett át állami líceummá *Louis-le-Grand* és *Henri IV* néven (ezek a humán jellegű főiskolákra készítettek fel), valamint *Saint-Louis* néven (a természettudományi főiskolákra felkészítendő). A legrangosabb szakfőiskolák közül többet még a forradalom előtti királyi hatalom alapította, s már ezek diákságát is országos versenyvizsgákon választották ki. A forradalom alatt újabb alapításokra került sor, éppúgy mint azóta időről-időre, az adminisztrációban és az ipari társadalomban felmerülő újabb szükségletek szerint, gyakorlatilag napjainkig. A máig működő nagy szakiskolák diplomásai tartották s tartják továbbra is kezükben a végrehajtó államhatalom jelentős részét. Ennek megfelelően a diplomásokat erős, korporatista jellegű kapcsolatháló kötötte s köti tovább-

ra is össze. A népnyelvben 'nagy testületekként' (*grands corps*) ismerik őket. A legismertebbek az egyetemi hierarchia csúcsán vannak, s általában ezek a legrégebb alapításúak is:

- *Ecole Normale Supérieure* (legfelsőbb tanárképző) – 1794 (ez még a szűken vett 'Egyetem' legintegránsabb részének számít!)
 - *École Polytechnique* (katonai, majd általános mérnökképző) – 1794
 - *Ecole des Mines* (bányamérnöki) – 1783
 - *Ecole des Ponts et Chaussées* (útépítő mérnöki) – 1747
 - *Ecole des Chartes* (levéltárosságra képző) – 1821
5. **központi kutató- és képzőintézmények.** Ezek mind – a csillavizsgálók kivételével – Párizsban működő, s kutatásra, szabad tudásátadásra és szaktudósok képzésére szolgáló intézmények. A francia elitképzési rendszer egyik teljesen egyedülálló sajátosságát tükrözik, amelyben itt a kutatáscentrikus és a képzéscentrikus valamint tudásreproduktív intézmények történelmileg jórészt, legalább tendenciálisan, elkülönültek. Leghíresebb prototípusai a következők:
- *Collège de France* (1530) – szabadegyetem, diploma nélkül, mindenféle szaktudományokra beállítva, melyek listája egyébként az időben állandó változásnak van kitéve a szerint, hogy mi a tantestület által választott újabb tanárok szakterülete. Ez az egyetlen ismert oktató-kutató intézmény, melyben nem feltétlenül valósul meg a szakképzés szakterületek szerinti folytonossága. Az egyetemi presztizsrankor csúcshintézménye az országban, melyet a királyi hatalom már annak idején is azért alapított, mert úgy látta, hogy a középkorvégi egyetemek nemigen látják el az új tudományterületek feltárásának feladatait.
 - *Muséum d'histoire naturelle* (18. századi alapítású) – biológiára, s az ezzel kapcsolatos természettudományos területekre szakosított intézmény, melynek székhelye a volt királyi kertészet, a mai Jardin des plantes parkja, a Latin negyed Szajna menti mezsgyéjén.
 - *Ecole Pratique des Hautes Etudes* – EPHE (1868) – természet- és humántudományos tudósképző szabadiskola (abban az értelemben, hogy a hallgatók számára tulajdonképpen nincsenek iskolai felvételi kritériumok). Saját, erősen szakosított diplomát, újabban doktorátust is kibocsájt. Kezdetben három természettudományos és egy humántudományos részleggel indult. Ez a szerkezet már 1885-től egy nemzetközileg egyedülálló, 'vallástudománynak' szentelt ötödik részleggel bővült. A második világháború után indították útjára a társadalom-

tudományokkal foglalkozó hatodik részleget, mely mára külön egyetemmé alakult, *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)* néven. Ez a francia társadalomtudományok jelenkori csúcshintézménye, melynek tanári karát olyan nevek fémjelezték, mint Fernand Braudel, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida vagy Claude Lévi-Strauss.

- *Ecole du Louvre* (1882) a híres múzeumhoz kötődő művészettörténeti szakiskola.

3. A FRANCIA EGYETEM SUI GENERIS SZERKEZETI SAJÁTOSSÁGAI

Mindenekelőtt történelmileg egyedülállóan valósult meg a napóleoni egyetemen az elitképzés **állami monopóliuma**. Ez 1850-ig (az ún. Falloux-féle törvényig) a középiskolákra nézve is érvényesült. Azután maga az elitképzés gyakorlata csak fiktív módon maradt kizárólagos állami jogosítvány, bár sok szempontból ennek a főiskolai piac valóságában máig is nyoma van. Mindenekelőtt az 'egyetem' cím továbbra is kizárólag csak állami intézményeknek van fenntartva. Szemben a már 1877 után alakuló egyházi, s a későbbi más magánfőiskolákkal, ezek, bár funkciójukban vetélkednek az állami intézményekkel, formálisan, s kötelező módon csak más névvel szerepelhetnek az elitképzés piacán. Az egyházi főiskolák, köztük a jól ismert katolikus intézmény Párizs VI. kerületében, csak 'katolikus intézet' (*Institut Catholique*) címen működnek. Ráadásul, diplomái csak akkor számítanak államilag elismert 'nemzeti diplomáknak', ha a képesítő vizsgát a jelöltek a helyi bölcsészkar tanárai előtt teszik le. Más magánalapítású és magas presztizsű főiskolák, mint például a már 1872-ben alapított Politikatudományi Szabadiskola (*Ecole Libre des Sciences Politiques*), az állammal kötött különös megállapodás ellenében nyert felhatalmazást egyetemi diplomák (köztük doktorátus) kiadására. De az iskola manapság már a rangos állami szakiskolákhoz (*grandes écoles*) hasonló felvételi vizsgákon keresztül veszi fel diákjait. A legrangosabb gazdasági menedzserképző főiskolák (mint a Párizsi Kereskedelmi Kamara által 1881-ben megalapított *HEC – Ecole des Hautes Etudes Commerciales*) teljesen átvette az állami szakiskolák felvételi, kiválasztási és (részben) oktatási gyakorlatát. Az állami egyetemi intézmények és diplomák piaci értéke egyébként, továbbra is általában rendre meghaladja magán alapítású konkurensek státuszát.

A Francia Egyetem intézményeiben kezdettől fogva mindenfajta **intézményi autonómia** hiányzott. A középiskolák, éppúgy mint a fakultások vagy egyéb intézmények, sem a tanszabadságot, sem az igazgatási önállóságot, sem tanáraik kiválasztásának jogát, sem a költségvetésük felhasználáshoz való kompetenciát nem ismerték. Minden

tanári kinevezést a kultuszminiszter személyesen, akár teljesen önkényesen döntött el és szentesített aláírásával. Ez azt is jelentette, hogy az egyetem intézményeit közjogilag csak maga a minisztérium képviselte. 1896-ig külön 'egyetemek' nem is léteztek jogi személyként, csak egy városban egymás mellett működő egyetemi karok, melyek között semmifajta intézményes kapcsolat nem állt fenn. Az 1968-as Faure-féle törvényig lényegileg a minisztérium döntött, bizonyos konzultációs procedúrák után, az egyetemeket érintő mindenfajta ügyben.

Történt már említés az **oktatás és a kutatás nagy mértékű intézményes elválasztásáról**, mint a francia elitképzés régi történelmi fejlődési irányáról. A napóleoni egyetem vidéki fakultásai, ennek megfelelően, legalább az 1880-as évekig még szakkönyvtárakkal sem rendelkeztek, nem beszélve tudományos laboratóriumokról. Ez utóbbiak a Sorbonne-on sem igen voltak. Az oktatás tematikája és technikája – retorikus készségeket feltételező, nagyközönségnek szánt előadások formájában – a humán és realbölcészeti karokon ugyanaz volt, mint a középiskolák magasabb osztályaiban. Ugyancsak az 1880-as évekig nem léteztek kutatási eredményekre alapozott diplomák sem, hiszen legtöbbször maga az állami doktorátushoz szükséges disszertációk is sokáig néhány tucat oldalnyi retorikus gyakorlatból álltak. Ebből a szempontból a III. Köztársaság reformjai perdöntő változásokat hoztak, melyek igazi eredményei elég későn értek be, pl. a Pasteur-féle áttöréssel vagy a századforduló után, a társadalomtudományok először marginális, de nagy visszhangot kiváltó megjelenésével. Azonban, ha ezeket közelebről megvizsgáljuk, például a Durkheim-féle szociológiai iskolát, kiderül, hogy a nagyobb tudományos feltűnést keltő újdonságok megvalósítása jórészt nem a szűk értelemben vett egyetem személyzetéhez kötődött, hanem a tudósképzést is ellátó szakiskolákéhoz, mint az *Ecole Normale* vagy az *EPHS (Ecole Pratique des Hautes Etudes)*.

Szintén történt már említés arról, hogy a '**Francia Egyetem**' (*Université de France*) kifejezésnek sokáig nem volt köze 'egyetemekhez'. Még 1896 után sem, amikor ilyenek hivatalosan jogi személyé alakultak, négy, egy helyen működő fakultásból. Az 'Egyetem' (*Université*) a köznyelvben és akadémikus körökben egyaránt, elsősorban az állami bürokráciának az egyetemi karokat és az érettségizető középiskolákat magába foglaló egységét jelentette.

Rendszersajátos eleme volt és maradt a francia elitoktatásnak az, hogy a legfontosabb címek, diplomák s a velük járó jogosultságok **országos versenyvizsgákon** kerültek szétosztásra. Az ezeken, legtöbbször mindössze huszonévesen elért siker szintje, az érintettek egész értelmiségi pályáját behatárolta. A középiskolai tanársághoz, de közvetve a bölcsészkarai pályákhoz is, vezető *agrégation*-on elért helyezés, a sikerlistán szereplés

rangszáma, közvetlenül is meghatározta az azonnal megszerzhető állások minőségét. Míg a bölcsész *agrégation* közvetlenül (máig) csak a középiskolák magasabb osztályaiba vezető tanári állások betöltésére jogosított fel, s csak közvetve vezethetett a fakultások pozícióihoz, az orvosi és a jogi karok tanári személyzetét már a 19. század közepe óta a fakultásokra szakosított versenyvizsgákon választották ki (*agrégation de médecine, agrégation de droit*). A versenyvizsgák alapelve az, hogy előre meghatározott számú címért, diplomáért, oktatói helyért, állásajánlatért meghatározatlan számú versenyző indulhatott, mégpedig törvényben pontosan leírt technikai körülmények között. Az, hogy milyen szakterületen írtak ki versenyvizsgát, rögtön jelezte a terület fontosságát az elitképzés piacán. A versenyvizsgán megszerzhető diplomához vagy címhez államilag garantált állás, magasabb fizetési beosztás és jobb előmeneteli esélyek kapcsolódtak. Gyakorlatilag ezeknek a címeknek a promóciós ereje mindig meghaladta az egyszerű egyetemi vizsgákon megszerzhető jogosítványokét. Mint fentebb már erről volt szó, a versenyvizsgák már a forradalom előtti időkben megjelentek a francia felsőoktatás egyes területein.

Az egyedülállóan nagyfokú **párizsi koncentráció** szintén rendszersajátos része a Francia Egyetemnek. Körülbelül az 1968-at követő évekig az ország diákságának közel fele, nem ritkán többsége, Párizs V. kerületében (az ún. 'Latin negyedben') nyert képzést egy papíron eléggé decentralizált felsőoktatási rendszerben, ahol ekkor már húsznál több teljes tudományegyetem működött. Ez utóbbiak diplomáinak értéke az egyetemi piacon azonban távolról sem érte el a fővárosban kibocsájtottakét, annak ellenére hogy ezek mind államilag garantált, s formálisan egyenrangú jogosítványok voltak. Ennek a rendkívüli egyenlőtlenségnek háttérében könnyű felismerni az egész francia nemzetállam apparátusának nagyfokú fővárosi koncentrációját. A tárgyalt tekintetben történetesen azt, hogy minden fontosabb könyvtár, levéltár, múzeum, okmánygyűjtemény stb. éppúgy, mint a történelmi Francia Egyetem minden lényeges intézménye, szintén Párizsban koncentrálódott. A fővárosi és vidéki intézmények közötti hasonló egyenlőtlenség, illetve az egyensúly illetén hiánya, a nyugat-európai szellemi piacokon másutt sehol nem található. Csak a legutóbbi évtizedekben kezdtek erőteljesebb decentralizációs politikába az elitképzésért felelős hatóságok.

A Francia Egyetemet talán a más típusú nemzeti egyetemformánál is jobban jellemezte egyfajta eléggé nyílt **kultúrnationalizmus**. Ez a '**szellemi nagyhatalmi tudatnak**', ennek a felvilágosodás és a 19. század alatt kialakult komplexusnak a továbbélését jelentette, melyre az állami oktatáspolitikai rendre rájátszott, s melyet a valóságban egyre inkább kialakuló 'szellemi provincializmus' messzemenően táplált. Ezt erősítette

a nyelvi eleganciának mint szellemi alapértéknek az egész iskolarendszer által közvetített kultusza. Valószínűleg egyedülálló például a francia mérnökképzés a tekintetben, hogy a legrangosabb képzőhelyekre való bekerülés magasszintű francia fogalmazási készséget is megkövetel. A bölcsészeti szakok hierarchiájában sokáig, még 1945 után is, minden idegen nyelvű kultúra tanulmányozása alárendelt szerepet játszott, nagyjából a Közép- és Kelet-Európában megszokott ellentéte gyanánt. Míg nálunk a magasabb értelmiségi lét egyik elengedhetetlen kritériuma az idegen élőnyelvek ismerete volt (máig is az valamelyest), addig a leghíresebb francia alkotó értelmiségiek nem jelentéktelen része semmifajta élő nyelvet nem ismert. Ez az utolsó évtizedekben felnőtt újabb szakértelmiségi nemzedékben megváltozott, de csak az immár elengedhetetlennek ítélt angol tudás szempontjából. Több nyelvet csak egyes, erre szakosodott értelmiségiek ismernek. A szellemi nagyhatalom tudatát – vagy illúzióját – erősítette a Francia Egyetem tényleges nyitottsága a külföldiek felé, akiktől persze elvárták a fejlett francia tudást. Ez a nyitottság már kevésbé létezett a külhoni kultúrjavak felé. A nemzetközi diákcsera európai hálózatának az 1890-es évek óta, de különösen a világháborúk közötti években, Franciaország a legnagyobb befogadó országává vált, meghaladva Németországot, már a náciizmus térhódítása előtt is. De végig feltűnő maradt a rendszerszerű egyenlőtlenség a franciaországi külhonos diákság tömegei és még az ország összdiákságának arányában is sokkal gyéresebb méretű, külföldön tanuló, francia diákság között. A kultúr-nagyhatalmi tudatot és illúziókat azonban, itt maga a befektetett kulturális infrastruktúra fővárosi koncentrációja is éltette, hiszen Párizs e tekintetben sokáig, minden bizonytalanság nélkül, világelső volt. Ami magát az egyetemet illeti, mindig ide vezettek a legmagasabb akadémiai karrierrek, tehát itt voltak elérhetőek az ország, sőt az egész frankofón világ legnívósabb szellemi, művészeti vagy tudományos alkotóegységének, 'szellemi hatalmai'. Ez egyfajta kulturális turizmust is táplált és erősen meghatározta a külföldről Franciaországba irányuló értelmiségi migráció jellegét. Ide kevésbé diplomaszerezés végett jöttek diákok és értelmiségiek (Béccsel, Prágával vagy Berlinnel összehasonlítva), hanem azért, hogy – egyféle beavatási rítus gyanánt – meglátogassák az európai kultúrközpont kultikus helyeit és alkalomadtán az itt székelő hírességek lábaihoz ülhessenek egy-egy brilliáns előadás vagy tudományos demonstráció erejéig.

4. A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOK FŐBB FORDULÓPONTJAI

A napóleoni iskolarendszer kiépülése csak az 1860-as évekre lett első formájában teljes. Ekkorra alakult ténylegesen meg a betervezett 16 teljes egyetemi fakultás-csoport az

országban, (minden tanfelügyelőségi központban legalább egy bölcseész és természettudományos karral), bár az érettségít adó középiskolai hálózat már korábban kiteljesedett. Ugyanakkor, bizonyos repedések is keletkeztek az alapvetőnek szánt állami monopóliumon, 1850-1877 között. 1850-től már egyházi, sőt magán-középiskolákat is engedélyeztek, annyira, hogy a katolikus szektor a visszatérő jezsuiták jóvoltából a szakfőiskolákhoz vivő fontos előkészítő osztályokat is kifejlesztett. Ilyen lett például a híres versaillesi Sainte Geneviève kollégium (1854). A köztársasági rendszer átmeneti politikai krízise alatt, az 1876-77-es években, sorra nyíltak a katolikus egyetemek, melyeket aztán a rendszer megszilárdulása után rendre megfosztottak az 'egyetem' cím viselésének jogától.

1877 után, a III. Köztársaság alatt, **folyamatos egyetemi reformok és fejlesztések indulnak**, különösen a bölcseészkarokon. Ezek többféle célt is szolgáltak. Egyrészt, fontos volt az 1870-71-es porosz-francia háborúban elszenvedett, szégyenletesnek tekintett vereséget az elitoktatás és a népoktatás fejlesztésével kárpótolni, azzal az ideológiai megfontolással, hogy 'a háborút a porosz tanító nyerte meg'. Ezeket a jórészt ténylegesen porosz mintákat követő reformokat minősítették később 'a francia kultúra német krízisének'. Másrészt, egyértelmű politikai cél volt érvényre juttatni az elitképzésben a nagy forradalom szellemi örökségét, a világi (egyházellenes), köztársasági eszmerendszert. Ennek nevében fordították a katolikus teológiai karok korábbi dotációját az EPHE egy új 'világi vallástudományi' részlegének megalapítására, 1885-ben. A hivatalosan tolerált egyházi középiskolákat a kultuszkormányzat mindenféle korlátozással és gáncsoskodással illette. (A szekularizációs politika gerjesztette 'iskolai háborúskodás' véglegesen csak Mitterand elnök alatt, az 1980-as években szűnt meg.)

De a köztársasági reformok fő iránya az **intézményi újraszerveződést, a bővítést, a szakosodást és a 'tudományosodást' célozta meg**. Elsősorban folyamatosan kibővül a karok szakági kínálata a középiskolai tárgyakon túl a társadalomtudományok, az idegen nyelvek, a kísérleti tudományok felé. Valóságos tanszékek alakulnak (jórészt a német egyetemi szemináriumok és tanszékek mintájára), s ezzel kibővül az oktatói ranglétra a megbízott előadók és tanársegédek révén. Azelőtt egy szakágot, egy karon mindössze egy előadó tanár képviselt. Bevezetik az új diákok kötelező beiratkozását, míg azelőtt csak vizsgákra kellett feliratkozni a bölcseészkarokon. A korábban általános, szabad előadásokat szakosított szemináriumi gyakorlatok (*conférences*) egészítik ki. Megkezdődik a bölcseészdiákok előmenetelének állami ösztöndíjakkal való támogatása, a diplomázás körülményeinek javítása és a korábban többségi lemorzsolódási ráta mérséklése végett. A bölcseészkarok vidéken fokozatosan felfejlődnek párizsi rokonkaruk

mellé, anélkül, hogy annak oktatási és infrastrukturális (könyvtárak, laboratóriumok) kínálatát megközelítsék. Viszont, immár elsősorban vidéken alakultak ki 1896 után azok a bölcsészkarok szakképzési intézmények – főképp technológiai, üzemmérnökségi tárgyakban a természettudományos karokon, illetve a humánbölcsészeti karokon francia civilizáció és nyelvtanítás formájában – melyek egyre tömegesebben vonzottak külföldi hallgatóságot, sajátos, ún. 'egyetemi diplomáikkal'. Ezek csak az országon kívül voltak érvényesek (s ennyiben különböztek a többi 'állami' diplomától).

A 'tudományosítást' a köztársasági reformok főképp az egyetemi pályák átszervezésével igyekeztek megvalósítani, amennyiben többlépcsős diplomázási és oktatói pozíció-rendszert léptettek életbe, melyen az előrelépés tudományos teljesítményekhez volt kötve. Az egyetemi tanársághoz már kezdettől fogva megkövetelt 'állami doktorátus' ekkoriban (a 19. század utolsó évtizedeiben) lett valódi *magnus opus*, sőt egyenesen kettő, amennyiben fő- és mellékdisszertációból állt, melyeket imprimáltatni is kellett megvédésükhöz. Ráadásul, a kisebb, de könyméretű mellék-tézist, 1903-ig latinul kellett megfogalmazni. Az egyetemi pályák tudományos teljesítményéhez kötése már azzal is fejlődik, hogy az alapidiploma (*licence*) és a felsőbb diplomák (*agégation*, doktorátus) közé kerül egy szakdolgozatszerű disszertáció, önálló kutatás alapján (*Diplôme d'études supérieures* – *DES* néven). Az 1868-ban négy részleggel alapított, s kutatásra és kutatóképzésre beállított intézményhálózat, az *EPHE* ötödik, vallástudományi részlege (1885) a modern társadalomtudományok egyik legfontosabb központjává válik (pl. a Durkheim iskola révén), a párizsi humán és reálbölcsészeti karokkal párhuzamosan.

1896-ban végre megvalósul az egyetemi karok helyi 'egyetemekké' szervezése, választott 'egyetemi tanácsok' vezetése alatt. Az egyetemek így külön büdzsét kaphatnak és bizonyos döntési jogokat oktatási és kutatási tevékenységük szervezésére. Ez a továbbra is sokáig nagyon korlátozott egyetemi önállóság felé tett első nagyobb lépés. Közvetlen következményei közé tartozik az, hogy az 'egyetemek' saját – nem csak 'nemzeti' – diplomák kibocsájtására is felhatalmazást nyernek. Így, doktorátusokat is kiadhatnak külföldi felhasználás céljából, melyek elvben az államilag elismert doktorátussal azonos képzésen alapulnak, csupán az ország belterületén nem érvényesíthető jogosítványokkal.

1919 után – kb. 1968-ig a korábbi fejlődés folytatódik a tudományos teljesítmény-alapú pályák irányába. A német egyetem mintájára lassan kiépül a szemináriumi rendszer, szakkönyvtárakkal, laboratóriumokkal, sőt külön egyetemi, néha több kar oktatóit is összefogó kutatóintézetekkel. Ilyen például az 1925-ben, Marcel Mauss és partnerei által létrehozott párizsi összegyetemi Etnológiai Intézet, a társadalom és

kultúrantropológia későbbi francia főműhelye. Közvetlenül a nagy háború után át-szervezik a bölcsészkarok diplomáit. Bevezetik az előkészítő évet (*propédeutique* elnevezéssel), a 4 komplex (több vizsgából álló) szigorlatra épülő, szakosított alapidipломát (továbbra is *licence* néven), ezután kerül sor a szakdolgozat (DES) megszerkesztésére és nyilvános megvédésére, majd – esetlegesen – a továbbra is rangot jelentő, bár elvileg csak középiskolai tanárságra képesítő tanári versenyvizsga (*agrégation*) letételére. A diplomaszerezés procedúráját az ‘állami doktorátus’ zárta, de ezt legtöbbször csak az egyetemi pályán magukat már kipróbáló és a végső tanári kinevezést ambicionáló diplomások kísérelték meg.

Fontos fejlemény volt a világháborúk közötti és a megszállás alatti években az egyetemek melletti szakkutatási intézményhálózat kibővítése, mely jelentősen megerősítette az ország kutatási potenciálját, továbbra is a felsőoktatás és a kutatás bizonyos mértékű szétválasztásának régi (de teljesen persze sohasem megvalósított) elvét követve. 1938-ban a baloldali népfrontos kormány – elképzelhetően, a szovjet akadémia kutatóintézeti hálózatának mintájára – megalapítja a *CNRS-t* (*Centre National de la Recherche Scientifique* néven), a tisztán kutatói életpályát nyújtó nemzeti kutatóközpontot. A német megszállás alatt a Vichy-i kormány reformjai keretében kibővül a központi kutatóintézeti hálózat, közöttük államilag dotált demográfiai intézettel, a korábban kialakított statisztikai intézet mellé. Ezek szintén életpálya-szerű, kutatásra beállított pozíciókat biztosítottak egyre növekvő számú diplomásnak, bizonyos – nem túlságosan kényszerítő jellegű – felvételi procedúra és gyakornoki időszak után.

A felszabadulás és az 1968-as diáklázadások közötti időszakban ez a struktúra helyén marad, kevés lényeges újítással. Ez utóbbiak között említendő a felsőbb szakiskolai hálózat (*grandes écoles*) további fokozatos bővülése. Közvetlenül a felszabadulás után alapítják meg az adminisztrációs főiskolát (*Ecole Nationale d'Administration – ENA*), a diplomáciai és miniszteriális főhivatalnoki gárda képzésére (melyre ugyan annak idején, már az 1848-as polgári forradalom alatt történt egy sikertelen kísérlet).

Újat, leginkább magának a **főiskolai keresletnek a rohamos bővülése** jelentett. Ez, Franciaországban, már az 1950-es évek közepétől éreztette hatását, tehát valamivel előbb, mint a többi fejlett nyugat-európai országban. Az expanzió minden bizonnyal összefüggött a különböző (főképp baloldali) kormányok aktív, voluntarista szociális programjával, mely az elitcsoportok bővített újratermelését és a társadalmi mobilitás serkentését célozta. A középiskolai oktatás már az 1930-as években ingyenessé vált, s ezt követte a második világháború után a tandíjak eltörlése a felsőoktatásban. Emellett a francia állam már az 1950-es években igen hatékony diáktámogatási rendszert

léptetett életbe, diákszallók (valóságos 'diákvárosok') építésével (ilyen volt Párizs Latin negyed felé eső déli külvárosában, az 1920-as évektől kiépülő Cité Universitaire további fejlesztése), egyetemi vendéglők létesítésével és jelentős szubvencionálásával, hatékony s nagylelkű ösztöndíjrendszer kiépítésével. Diákigazolvány felmutatásával rendkívül kedvezményesen lehetett moziba, hangversenyre, színházba, múzeumba járni. A diákszám bekövetkező tömegesedése azonban a meglévő intézményhálózat egyre látványosabb túlszűfoltóságához vezetett, s ezzel együtt állandóan romló működési körülményekhez. A diákkereslet óriási felfutása ellenére ugyanis, alig bővült az egyetemek hálózata. 1968-ban csak néhány egységgel volt több egyetemi központ, mint a 19. század közepén. Párizsban, *intra muros*, továbbra is majdnem kizárólag a tömegoktatásra egyáltalán nem felkészült, s az előző századvégen épített – akkoriban Új Sorbonne-nak minősített – egyetlen nagyobb épülettömbben látták el a közben százszázalékos nagyságrendűvé nőtt helyi diákság képzési igényeit.

Az **1968 májusi diákforradalom**, bár visszatekintve nagyobb volt a füstje mint a lángja (egy híres értelmezője a politológus Raymond Aron szerint ez 'megtalálhatatlan forradalom' volt, amennyiben sem igazi ideológiája, sem konkrét, elérhető követelése nem voltak), mélyreható változásokat provokált a francia elitképzésben. Mindenekelőtt nagyobb adminisztratív és pénzügyi önállóságot kapnak az egyetemek és a kutatóintézetek testületileg választott vezetőségei. Újabb helyi egyetemek sokasága nyílik, ebből tucatnyi magában Párizsban – igaz, először csak a Sorbonne feldarabolásával – és a külvárosokban. Az új, kísérleti egyetemek között rövidesen nagy hírre tesz szert például a közepesen szerény társadalmi közegű előváros, Vincennes egyeteme. Tovább bővül a szakok kínálatának palettája a társadalom és embertudományok területén. Az állam nagyobb befektetéseket eszközöl újabb intézmények építésében és fejlesztésében. Ekkoriban épülnek majd minden régi vidéki egyetem mellé az újtípusú, modernnek szánt egyetemi kampuszok. Ezek, sajnos gyakran elégtelen ráfordítások árán, s ennek megfelelően, silány eszközökkel, túl gyorsan készültek el, innen nem ritkán gyatra építészeti és funkcionális minőségük. Az egészen új intézmények között kiemelt szerepet játszik az egyetemi diplomáknál szerényebb címetek adó szakfőiskolák (*IUT – Instituts Universitaires de Technologie*) már 1966 óta egyre bővülő hálózata.

1968 után kezdődik bizonyos központi (párizsi) szakiskolák külvárosba vagy vidékre telepítése. Párizson belül is megtörténik nem csekély decentralizáció periferikus kerületekbe és elővárosokba. Az ország elitképzési központjai ezentúl már nem a széles értelemben vett Latin negyed (a főváros V. és VI. kerületének) határai

között foglalnak helyet, mint ahogy ez még az 1968-as diákmozgalmak idejéig bezárólag nagyjából így volt. A nagy állami kutatóintézetek volumene, kutatói stábja, termelékenysége és nemzetközi beágyazottsága is egyre bővül. Ezzel továbbra is fennmarad a kutatás és a felsőoktatás hálózati rendszereinek nagyfokú (sohasem teljes) szétválasztása, megoszlása. Majd minden nagyobb tudományos kutatási területnek van immár saját központi kutatóintézete, illetve kutatóintézeti hálózata. Az Embertudományok háza (*Maison des Sciences de l'Homme – MSH*), mely Párizsban, az 1960-as évek végén épült fel egy korábbi börtön helyén, mára számos önálló vidéki hasonmást tud maga mögött. Többek között ezek közvetítésével indította be a francia állam a kutatástámogatások modern pályázati formáit.

A legutolsó évtizedekben a diplomák rendszere erősen módosul, végső soron angolszász mintára, az úgynevezett 'bolognai rendszer' szerint. Ezt a francia egyetemeknek valószínűleg könnyebb volt átvenni mint a közép-európaiaknak, hiszen a bölcsész- és természettudományi karok már a világháborúk közötti évektől ehhez közeli rendszert valósítottak meg az előkészítő évvel, a két évesre tervezett alapidplomával (*licence*), az ezt követő és szakdolgozathoz vezető kutatóévvel (*DES – Diplôme d'études supérieures*), majd a doktorátusra, illetve a tanári versenyvizsgákra való felkészüléssel. Fontosabb újítást e téren a szakdoktorátusok bevezetése jelentett, szintén az angolszász PhD mintájára, változó elnevezéssel. Ez lassan kiszorítja a továbbra is létező 'állami doktorátust', melyet már az egyetemi pálya derekán (és nem az elején) védenek meg a felsőoktatás tanári pozícióinak várományosai.

5. KONKLÚZIÓ GYANÁNT: AMI MEGMARADT A NAPÓLEONI 'FRANCIA EGYETEMBŐL' (S AMI MÁSUJT NINCS)

Mindenekelőtt a **fővárosi koncentrációt** lehet említeni a régi elitképzési rendszer továbbra is látványos maradványaként. Az 1968 utáni 'vidékieztítési' programok ellenére, továbbra is a fővárosban székel a rendszer csúcshintézményinek többsége. Az itteni pozíciók uralnak minden szakmai ranglétrát. Továbbra is itt képzik a francia értelmiség több mint harmadát. A vidéken is működő szakfőiskoláknak (pl. politikatudományban) vagy az 'Embertudományok házáinak' mindig a fővárosi anyaintézmények nyújtják a követendő mintát. A legsikeresebb egyetemi vagy kutatói pályák továbbra is Párizsban végződnek. A kutatás hagyományos infrastruktúrájának legfontosabb intézményei, különösen a humán és társadalomtudományokban változatlanul a fővárosban találhatóak. E tekintetben a helyzetet csak az informatikai szolgáltatások

bővülése és minőségi javulása korrigálta valamelyest a legutolsó években.

Módosult ugyan sok szempontból, de lényegileg – különösen távolabbról nézve – nem változott az egyetemi **képzési hierarchia szerkezete**. Továbbra is a történelmi 'nagy iskolák' foglalják el a csúcspozíciókat (mint az *Ecole Normale* és a *Polytechnique*), ezeket követi a többi, szelektív rekrutációjú 'nagy szakiskola' (*grandes écoles*), s az egyetemi karok csak utánuk következnek. Ezek alatt helyezkednek el az alacsonyabb rangú és rövidebb képzést nyújtó üzemmérnöki és egyéb szakiskolák. Továbbra is változatlanul érvényesül a **versenyvizsgák** hagyományos rendszere a magasabb oktatói állások eléréséhez, mind a középiskolában, mind az egyetemeken.

Többször említésre került és fontos rendszersajátos eleme maradt a kreatív, tudás-termelésre beállított francia értelmiség piacán a **kutatói és az oktatói pályák** nagymértékű (bár egyre kevésbé teljes) **megosztottsága**. Míg a főiskolai oktatói gárda volumene százalékos, az életpályaszerűen alkalmazott kutatóké is több tízezres nagyságrendűre emelkedett. Igaz, sokfajta átjárási lehetőség létezik az egyikből a másikba, és persze nem ritkán – egyes szaktárgyaknál rendszeresen – előfordul, hogy a kutatói állások betöltői egyetemi funkciót is vállalnak mellékállásban. A leghagyományosabb bölcsészeti szakmák művelői (történészek, irodalomtudósok, nyelvészek) gyakran csak doktorátusuk megszerzéséig maradnak kutatói státuszban, s azután doktori címüket érvényesítve, szakmájukban rangosabbnak ítélt egyetemi oktatói pályára térnek át. Mégis, ennek a két óriásira dagadt tudástermelő alrendszernek a párhuzamos fenntartása a 'Francia Egyetem' történelmi koncepciójának logikáját követi, melyet a bevezetőben vázoltam fel.

Végül, nem lehet elhanyagolni a szintén fentebb tárgyalt **francia kultúrnationalizmus** vagy **'franko-centrizmus'** bizonyos mértékű továbbélését. Ezen a téren pedig az utolsó évtizedek igen jelentős változásokat hoztak. A fiatalabb kutatói és oktatói nemzedék már tendenciálisan átveszi az angolszász dominanciájú nemzetközi tudományosság normáit. Angolul már mindannyian olvasnak legalább, és legtöbbször egyre inkább más és aktív idegen nyelvtudást is fel tud mutatni. Erősen csökkent a helyi beágyazottságú kutatási témák, azelőtt általános, előnyben részesítése. A külföldi egyetemi vagy kutatási gyakorlat keresése kezd normává alakulni, akárcsak a protestáns Európában. Egyre több kooperatív, nemzetközi kutatásban valósul meg számottevő francia részvétel. A brüsszeli Európai Kutatási Tanács pályázatain az angol kutatók mögött ugyan, de a németországiakkal közel azonos szintű a franciák szereplése. Ezzel a mércével tehát, manapság Franciaország globálisan, Európában a harmadik legsikeresebb 'kutató nemzet'. Mégis, nem ritkán tűnnek fel az egyetemi közéletben az archaikus kultúrnationalizmus jelei. Nemigen fordulhatott volna egybeült elő mint Franciaországban, mintegy

másfél évtizede, hogy egy oktatási és kutatási miniszter azzal büszkélkedjen, hogy csak anyanyelvét ismeri. Az 1990-es évek elején a francia kultúr-kormányzat még rendeletileg próbálta kötelezni az állami kutatóintézetek alkalmazottjait, hogy nemzetközi fórumokon kizárólag franciául lépjenek fel. Ez rögtön kiváltotta a mindig is szabadelvűségéről ismert érintettek felháborodott ellenérzését, minek utána a rendelet végrehajtását a kormányzat óvakodott erőltetni. Erre persze nem is igen lett volna lehetősége. Továbbra sem ritkán lehet találkozni a francia értelmiségi piacokon másutt rég tabunak számító, kultúrnacionalista megnyilvánulások gyakorlati vagy nosztalgikus alakzataival.

A német egyetemesszme dilemmái. Heidegger, Jaspers és a humboldti hagyomány⁹

Jól ismert, hogy az modern európai egyetem fejlődése során három alapvető típus jött létre: az angol, a francia és a német modell. Az angol, melyet leginkább Oxford és Cambridge fémjelez,¹⁰ inkább lassú szerves fejlődés révén szilárdult meg, a francia és a német modell viszont alapítás révén alakult ki. A Császári Egyetemet Napóleon alapította 1806-ban,¹¹ a német egyetemi modell pedig leginkább¹² a berlini egyetem 1810-es alapításához köthető.

A német egyetemi modell egyik jellegzetessége, hogy a filozófusok kitüntetett szerepet játszottak az alapításában, nemcsak Wilhelm von Humboldt, hanem Kant, Fichte, Schelling és Schleiermacher gondolatai is jelentős szerepet játszottak a berlini egyetem alapelveinek kialakításában. Nem meglepő emiatt, hogy a német egyetemi modell identitásának részévé vált a filozófia kitüntetett pozíciója. A mérnöki és természettudományok fejlődése,¹³ a pszichológia és a történelemtudomány értelemképző potenciáljának növekedése, az iparosodó-kapitalizálódó Németország munkaerő-piaci igényeinek megjelenése, az egyetemeken tanuló diákok számának növekedése¹⁴ azonban mind abba az irányba hatottak, hogy a filozófia jelentősége és szerepe a 19. század folyamán, illetve a 20. század első évtizedeiben lassanként visszaszorult.

9 A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

10 Oxford és Cambridge egyetemeinek kezdeteiről lásd: *Mikonya*, 2014, 147. skk.

11 Vö. *Karády*, 2005, 27. skk.

12 A berlini egyetem alapításának fontos előzménye a hallei és a göttingeni egyetem – elsősorban még a felvilágosodás szellemében fogant – alapítása (vö. *Fisch*, 2015, skk. 34.; *Schelsky*, 1963, 31.; *Koch*, 2008, 113. skk).

13 *Nipperdey*, 1986, 148. sk. Az előadás vitáján Gebei Sándor is felhívta a figyelmet erre az összefüggésre.

14 Fritz K. *Ringer* klasszikussá vált könyvében részletesen tárgyalja a folyamatot (*Ringer*, 1969).

Talán ez a veszélyeztetett helyzet is magyarázza, hogy olyan sorsfordító események idején, mint az első világháború kitörése¹⁵ és a '33-as náci hatalomátvétel időszaka, meglepően sok filozófus aktivizálódott és próbált értelemadó pozícióba kerülni. Az egyetemek vonatkozásában különösen erős volt a humboldti példa szerepe, ezért amikor '33-ban az egyetemek radikális átalakítása is napirendre került, több jelentős filozófus is bejelentkezett az elképzeléseivel – a legismertebb példa Martin Heidegger, de barátja Karl Jaspers is elkészített egy tervezetet az egyetemek átalakításához.

E tanulmányban azt szeretném megvizsgálni, hogy Heidegger és Jaspers '33-as aktivizálódását és a két filozófus konkrét egyetempolitikai elképzeléseit mennyiben befolyásolta a humboldti egyetemkoncepció, illetve a berlini egyetem alapításának példája. A helyzet tragédiáját és paradox voltát már a kérdésfeltevés is jelzi: Humboldt és társai elsősorban az újhumanizmus képviselői voltak és a német gondolkodás legnagyobb tradícióit képviselték. Heidegger és Jaspers 1933-ban a német történelem legsötétebb időszakának kezdetén gondolták úgy, hogy részben éppen a humboldti tradícióra és példára támaszkodva válhatnak az események aktív részeseivé. E tanulmány természetesen csak arra vállalkozhat, hogy e paradox szituációt megvilágítsa és jelezze, hogy mekkora nehézséget jelent a német filozófia '33-as szerepének kritikus és árnyalt megítélése.

A tanulmányban először a berlini egyetem alapítását szeretném röviden vázolni, illetve az ezáltal létrejött humboldti modellt bemutatni. A tanulmányom második fő részében pedig Jaspers és Heidegger '33-as egyetemi reformterveit szeretném vizsgálni, különös tekintettel a humboldti modellhez való viszonyra. Végezetül néhány következtetést szeretnék megfogalmazni.

A BERLINI EGYETEM ALAPÍTÁSA ÉS A HUMBOLDTI MODELL

A berlini egyetem alapítása¹⁶ egyfelől az európai egyetem általános válságára, másfelől Poroszország Napóleontól elszenvedett katonai vereségére volt válasz. Az európai egyetem a 17-18. századra komoly válságba került, melynek talán legkomolyabb jele az volt, hogy az élenjáró tudósok, mint pl. Descartes, Huygens, Leibniz és Lavoisier egyetemen kívül végezték tudományos tevékenységüket. Poroszországban e válságra válaszul olyan egyetemeket hoztak létre, melyek nyitottabbak voltak a természettudomány

15 A német (és brit) filozófusok első világháborúval kapcsolatos aktivitásáról lásd *Peter Hoeres* monográfiáját: *Krieg der Philosophen. Die deutsche und die britische Philosophie im ersten Weltkrieg* (lásd: Hoeres, 2004).

16 A berlini egyetem alapításáról részletesebben a „*Filozófusok és hivatalnokok: Megjegyzések a berlini egyetem alapításáról*” című cikkemben írok, mely még megjelenés alatt áll.

eredményeire és vallási értelemben is kevésbé voltak zártak, így alakult meg a hallei és a göttingeni egyetem 1694-ben, illetve 1737-ben. A berlini egyetem létrehozását is már fontolgatták,¹⁷ amikor a porosz hadsereg katasztrofális vereséget szenvedett Napóleontól (1806) és az 1807-es tilsiti békével Poroszország elvesztette legfontosabb egyetemét, Hallét – a vereség és következményei felgyorsították az egyetemalapítás folyamatát.

Az akkori, hatalmon lévő porosz legfőbb kormányzati tisztségviselők, a felvilágosult abszolútizmus legjobb hagyományainak megfelelően, művelt, széleskörűen tájékozott férfiak voltak, akik személyes kapcsolatot tartottak a kor jelentős filozófusaival is. A tilsiti béke után először Karl Friedrich von Beyme tett kísérletet az egyetemalapításra és mivel nagy csodálója volt Fichtének, ezért többek között őt kérte fel az egyetemalapítás szellemi előkészítésére. A felkérő levelében a következőket írja: „Egy ilyen intézmény Berlinben már régóta a kedvenc gondolatom. Most a szükségszerűség kényszeríti ki a megvalósítását. Ez ügyben különösen számítok az Ön tanácsára és közreműködésére [...]. Senki nem érzi olyan elevenen, hogy mire van szükségünk, senki sem tekinti át e tervet a maga általánosságában, mint Ön.” (Beyme, 1960, p. 28.) Beyme vállalkozása azonban késedelmet szenvedett és más okból, 1807-ben le is kellett mondania hivataláról.

Ekkor kérték fel Wilhelm von Humboldtot a reformok továbbvitelére, aki 1809 februárjában el is foglalta az államtitkári pozíciót. Humboldt egyszerre volt államférfi és filozófus: egy-egy időszakban a vatikáni, illetve londoni nagyköveti tisztelet töltötte be, részt vett a bécsi kongresszuson stb. Filozófusként is jelentős, politikai filozófiája, nyelvfilozófiája, antropológiai elgondolásai különösen fontosak, az újhumanizmus kiemelkedő képviselője. Jól ismeri azokat az írásokat, melyeket a német filozófia jelentős képviselői az egyetem mibenlétével kapcsolatban fogalmaztak meg: elsősorban Kant, Schelling, Fichte és Schleiermacher munkáira gondolhatunk ezzel kapcsolatban.¹⁸ Humboldt mindössze 16 hónapig volt államtitkár, s ez idő alatt sikerült keresztülvinnie a berlini egyetem megalapítását. A berlini egyetemen 1810. október 15-én kezdődött meg a tanítás.

Az eredmény nem pusztán egy új egyetem, hanem egy intézménytípus eredeti alapítása¹⁹ volt. A humboldti modell²⁰ főbb jellemzői a következők: (1.) a kutatás és az oktatás szabadsága; (2.) a kutatás és a tanítás egysége; (3.) a tudományok egysége; (4.) a

17 Vö. pl. Haffner, 2010, p. 143.

18 Vö. Kant, 1964; Schelling, 1990; Fichte, 1956, 1960; Schleiermacher, 1960.

19 A már említett tanulmányomban („*Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításáról*”) megpróbálom megmutatni, hogy husserli értelemben felfogott Urstiftung (eredeti alapítás) volt az, ami berlini egyetem alapításával történt.

20 Sokan hajlamosak inkább Humboldt-mitoszról beszélni (vö. Tenorth, 2012. p. 6., 68. skk., McClelland, 2012, 637. skk., Ash, 1999).

képzés (Bildung) előtérbe állítása a kiképzéssel szemben (Ausbildung); (5.) a filozófia központi jelentősége.

A kutatás és az oktatás szabadsága az egyetem autonómiáját és általános függetlenségét jelenti, egyfelől az egyházi és állami cenzúrával, másfelől a középrétegekkel és a vállalkozó kapitalistákkal szemben. Humboldt a következőképpen fogalmazta meg ezt az alapelvet: „Ezért az, amit felsőbb tudományos intézményeknek nevezünk, ha eltekintünk minden, az államban felvett formától, nem más, mint azoknak az embereknek a szellemi élete, akiket külső kötetlenség vagy belső törekvés vezérel a tudományos kutatásban.” (Humboldt, 1964, p. 256., magyarul: 231. o.) A kor felvilágosult abszolutizmusával összhangban Humboldt az állam feladatává teszi, hogy a külső feltételeket biztosítsa e szabad kutatói tevékenység számára: „az államnak mindig tudnia kell, hogy ő ezt voltaképpen nem tudja elérni, nem is tudja, sőt inkább akadályozza, mihelyst beavatkozik [...]” (Humboldt, 1964, p. 256., magyarul: 231. sk.) Humboldt az autonóm tudományos kutatás jellemzésére a magányosság (Einsamkeit) kifejezést használja, amely mindenfajta külső befolyás kivédését jelenti, a tudós ebben az értelemben magányos lehet bármely kutatói közösségben is, melynek sikerül a külső befolyást kiküszöbölnie.

A kutatás és a tanítás egysége azt jelenti, hogy a tanítás legjobb módja nem más, mint hogy a diákokat bevonják az aktív kutatásba. Ha a professzor a tanítványával közösségben folytatja a kutató munkáját, amely folyamatos nyitottságot, a végtelenre való irányultságot is jelenti, akkor valósítja meg leginkább az egyetemi oktatói feladatát. „A felsőbb tudományos intézmények [...] az állandó kutatás állapotában vannak, [...] ezért a tanár és a tanuló viszonya is egészen más lesz. Az előbbi nem az utóbbiakért van, hanem mindketten a tudományért; a tanár munkája részben a tanítványok jelenlététől is függ, mert enélkül tevékenysége nem folyhatná oly eredményesen [...]” (Humboldt, 1964, p. 256., magyarul: 230. sk.) Gadamer ezzel kapcsolatban azt hangsúlyozza, hogy a tanítás azáltal képes igazán hatást gyakorolni, hogy nem kész doktrínát adnak elő a tanárok, hanem az eleven és elvileg befejezhetetlen kutatás válik a tanítás közvetítő elemévé (vö. Gadamer, 1988, 2. sk.).

A képzés (Bildung) előtérbe állítása a kiképzéssel szemben (Ausbildung) azt jelenti, hogy az egyetem nem a szakemberek felkészítését tekinti elsődleges feladatának, hanem a tudomány művelésén keresztül az egész ember kibontakoztatását szeretné elérni. Ismét Humboldtot idézzük: „Mert csak az a tudomány alakítja át a jellemet is, mely a bensőnkből ered és a bensőnkbe ültethető, s az államnak éppúgy, mint az emberi-

ségnek nem a tudás és a beszéd a gondja, hanem a jellem és a cselekvés.” (*Humboldt*, 1964, p. 258., magyarul: 253. sk.) Az egyetemi képzés közvetett hatásai jelentősebbek, mint az a szakismeret, melynek birtokában a végzett diák egy szakmát gyakorolni tud. E közvetett hatások a tudományos életmód közösségben történő elsajátításából erednek, a *jellemre és a cselekvésre* vannak kihatással. Schelling szerint a tudományos képzés koncentrált tapasztalat átadását is jelenti, mely szintén a személyiség fejlődéséhez járul hozzá. „A tudomány szinte közvetlenül ráirányítja az érzéket arra a szemléletre, amely, mint állandó önformálás, elvezet az önmagával való azonosságához, s ezáltal egy valóban boldog élethez. A tapasztalat és az élet lassan nevel, sok idő és erő megy rá. Aki a tudománynak szenteli magát, annak megadott, hogy előlegezze magának a tapasztalatot, és szinte közvetlenül és önmagában lássa meg azt, ami végül is csak a legkiformáltabb és tapasztalatokban leggazdagabb élet eredménye lehet.” (*Schelling*, 1990, 32., magyarul: *Schelling*, 1985, 829. o.)

A filozófia központi jelentőségét az egyetem rendjében már Kant *A fakultások vitája* című írásában hangsúlyozta, a königsbergi filozófus ugyanis megkülönbözteti azokat a fakultásokat, melyeknek közvetlenül hasznuk van az ember jóléte szempontjából, illetve azt a fakultást, mely a hasznosság szempontjának bevonása nélkül az igazságra irányul. A teológiai fakultás: „mindenki tulajdon örök üdvösségé”-vel kapcsolatos kérdésekkel, a jogi fakultás „a polgári jólét” kérdéseivel foglalkozik, az orvosi fakultás pedig „a testi jólét (hogyan sokáig és egészségben éljünk)” kérdéseit vizsgálja (*Kant*, 1964, p. 283. magyarul: *Kant*, 1997, 351. sk.). Ezzel szemben a filozófiai fakultást „merthogy jót kell állnia a tanok igazságáért, [...] csupán az ész, nem pedig a kormányzat törvényhozása alá tartozónak” tekinti. (*Kant*, 1964, p. 290. magyarul: *Kant*, 1997, 359. o.) A filozófia mint az igazságért felelős tudomány, a többi tudományok belső rendjéhez, harmóniájához is hozzájárul és ezen keresztül a tudományoknak a képzés, nevelődés során kifejtett hatásának arányosításában, az egészséghöz való viszony fenntartásában játszik nélkülözhetetlen szerepet.²¹

21 *Schelling* a filozófia jelentőségéről így ír: „A filozófia, amely az egész embert megragadja, és természetének valamennyi oldalát érinti, még inkább alkalmas arra, hogy a szellemet megszabadítsa az egyoldalú képzés korlátaitól, és fölemelje az általánosság és az abszolútum birodalmába.” (*Schelling*, 1990, p. 6. magyarul: *Schelling*, 1985. 816. o.)

HEIDEGGER ÉS JASPERS EGYETEMPOLITIKAI AKTIVITÁSA 1933-BAN

Mind Jaspers, mind pedig Heidegger a Weimari Köztársaság megalakulásától kezdve intenzíven érdeklődtek az egyetem problematikája és az egyetemi reform iránt. Heidegger e kérdéskörrel két előadásorozatban is foglalkozott, melyeket a freiburgi egyetemen tartott 1919-ben („Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums”, *Heidegger*, 1987, 205. skk.) és 1929-ben („Einführung in das akademische Studium”, *Heidegger*, 1997, 347. skk.),²² továbbá más egyetemi előadásain számos alkalommal tett rövidebb megjegyzéseket a témát illetően. Jaspers pedig 1923-ban jelentette meg az *Idee der Universität* című könyvét (*Jaspers*, 2016, p. 1-68.), melyben először foglalta össze nézeteit az egyetem mibenlétéről.²³ Mindketten centrális kérdésnek tartották, hogy mi történik a német egyetemeken, valódi reformokat vártak, és elégedetlenek voltak mind az akkori állapotokkal, mind pedig a Weimari Köztársaság alatt végbemenő reformokkal, változásokkal kapcsolatban.

Kettejük kapcsolatát a levelezésükben mindketten a harci szövetség (Kampfgemeinschaft) kifejezéssel jellemezték,²⁴ A harcot elsősorban a korabeli egyetemi filozófiával szemben akarták megvívni, mellyel mindketten rendkívül elégedetlenek voltak. Jaspers így ír erről a filozófiai önéletrajzában: „Nyilvánvaló volt, hogy mindketten szemben állunk a professzorok hagyományos filozófiájával. Tisztázatlanul, de a mélyben munkálva bennünk élt az a meghatározatlan bizonyosság, hogy a professzorok filozófiájában, amelybe mindketten úgy léptünk be, hogy tanítani és hatni akarunk, valamiféle fordulatra van szükség.” (*Jaspers*, 1998, 102. o.) Az egyetemi filozófia problematikája mellett magának az egyetemnek a szerepe és jelentősége is érdeklődésük előterébe került. A Weimari Köztársaság időszakában e gondolatok és szándékok a már említett szövegekben és megjegyzésekben jelentkeztek, azonban egyikük sem kezdeményezett együttműködést a politikai hatalom akkori birtokosaival.

A náci hatalomátvételt Heidegger az első években olyan lehetőségnek tekintette, melynek révén a német egyetem radikális átalakítását kezdeményezheti, illetve részt vehet

22 Mindkét előadástípus *Schelling* már többször idézett könyvének címére való utalásnak tűnik: „Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums”. E könyvében *Schelling* a jénai egyetemen tartott hasonló című előadásait rendezte sajtó alá (vö. *Ehrhardt* bevezetését a könyvhöz: *Schelling*, 1990. VI. skk.)

23 *Jaspers* e könyvét több alkalommal – erősen átdolgozott formában, a kor szituációjához igazítva – kiadta, így a második világháborús vereség után, 1946-ban (*Jaspers*, 2016, p. 103-202.) és a Német Szövetségi Köztársaságban kialakuló egyetemi rendszerre reagálva, 1961-ben (*Jaspers*, 2016, p. 256-381.).

24 A levelezésükben *Heidegger* használta először a kifejezést 1922-ben; *Jaspers* egyik írására reagálva – a kettejük között fennálló – „ritka és önálló harci szövetség”-ről beszélt (*Heidegger/Jaspers*, 1992, p. 29.). *Jaspers* pozitívan reagált e felvetésre, amikor meghívta magához pár napra *Heideggert*, hogy „kipróbálják és megerősítsék a 'harcis szövetségüket'.” (*Heidegger/Jaspers*, 1992, p. 32.)

ebben a folyamatban. Jaspers pedig '33 nyarán még alkalmat látott arra, hogy Heidegger oldalán a saját elképzeléseit is érvényesítse. Heidegger túlnyomórészt beszédekben fejtette ki a német egyetem átalakítására vonatkozó elgondolásait, Jaspers pedig egy összefüggő szövegben írta le elképzeléseit.²⁵

Amikor Heidegger '33 áprilisában a freiburgi egyetem rektorává választották, azt hitte, hogy befolyást tud gyakorolni a kialakuló náci egyetempolitikára. Hamar kiderült, hogy erről szó sincs, mivel Heidegger várakozásai és elképzelései távol álltak attól, amit a náciak valójában akartak: az egyetemek teljes uralását és a nemzetiszocialista világnézet fő elemeinek, elsősorban a rasszista antropológiának a helyzetbe hozását. Hamar világossá vált, hogy nincs mód az együttműködésre, ezért Heidegger 10 hónappal a megbízásának átvétele után lemondott, melyet két hónap ráhagyással el is fogadott a minisztérium.²⁶

Heidegger rektorként és tudománypolitikusként néhány területen fejtett ki politikailag értelmezhető tevékenységet. A legfőbb politikai tette természetesen a rektorság átvétele volt, melynek szimbolikus jelentősége volt, és hatással lehetett a német értelmiségre. Továbbá tudománypolitikai, politikai beszédeket tartott, melyekkel megpróbálta az eseményeket, elsősorban az egyetemek átalakítását befolyásolni. E beszédek hatását a nemzetiszocialista rendszer kialakítása szempontjából nyugodtan tekinthetjük elhanyagolhatónak. Heidegger rektorként és még utána is, a '34-es évben megkísérelt belefolyjni a német egyetem átalakításába. Többször tárgyalt Berlinben, megpróbált Hitler vagy más döntéshozó közelébe kerülni, ám minden ilyen irányú kísérlete kudarcba fulladt. Az intézmények átalakításában semmilyen szerepet nem tudott kivívni magának.

Heidegger egyetempolitikai tevékenységei közül minden bizonnyal kiemelkednek azok a beszédei, egyetemi előadásai, amelyekben a német egyetem megújításának filozófiai értelmezését és indoklását adja. Heidegger mindvégig filozófusként próbált hatni és az egyetemre vonatkozó reformelgondolásai is filozófiai megalapozottságúak voltak. Természetesen, e beszédeket átszótték konkrét politikai utalások és a színvonaluk is sok esetben vitatható, mégis e beszédek alapján nagyon sok mindent meg lehet érteni Heidegger szándékaiból. Rektorként tartott beszédei közül különösen fontos az úgynevezett „rektori beszéd” ('33 május 27., *Heidegger*, 2000, 107. skk.), melyet alaposan végiggondolt és megszerkesztett, de fontos adalékokkal szolgálhatnak további előadásai is, melyeket eltérő hallgatóság előtt tartott, pl.: „Zur Immatrikulation” ('33 május 6., *Heidegger*, 2000, 95. skk.), „Aus der Tischrede bei der Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Instituts für Pathologische Anatomie an der Universität Freiburg” ('33 augusztus eleje, *Heidegger*,

25 Vö. *Jaspers*, 1993

26 Heidegger lemondásának okairól és körülményeiről lásd: *Zaborowski*, 2010, 331. skk.

2000, 150. skk.), „Der deutsche Student als Arbeiter” (’33 november 25., *Heidegger*, 2000, 198. skk.), „Die Notwendigkeit der Wissenschaft” (’34 február 22., *Heidegger*, 2000, 251. skk.), 25 Jahre nach unserem Abitur” (’34 május 26/27., *Heidegger*, 2000, 279. skk.), „Die deutsche Universität” (’34 augusztus 15-16., *Heidegger*, 2000, 285. skk.), „Die gegenwärtige Lage und die künftige Aufgabe der deutschen Philosophie” (’34 november 30., *Heidegger*, 2000, 316. skk.). Sajnos néhány beszédének a pontos szövege nem maradt fenn, viszont ezekről is tájékozódni lehet a korabeli újságcikkek alapján, kiemelném ezek közül a Heidelbergben ’33 májusában²⁷ és ugyanazon év novemberében tartott tübingeni²⁸ beszédét.

A heidelbergi beszédét meghallgatta Jaspers is, aki a következőképpen számol be róla: „Formáját tekintve mesteri előadás volt, tartalmát tekintve pedig az egyetem nemzetiszocialista megújításának programja. Követelte a szellemiség teljes megváltoztatását. A most még hatalomban lévő professzorok többsége nem alkalmas az új feladat elvégzésére. Tíz év alatt felnő az alkalmas tanárok új nemzedéke.” (*Jaspers*, 1998, 109. o.)²⁹ Jaspers Heidegger rektori beszédének nyomtatott verzióját is olvasta, Heideggernek írt köszönő levelében alapvetően elismerően reagált arra, kiemelve annak utalásait a korai görög filozófiára és Nietzsche-re. „Az Ön beszéde ezáltal hiteles szubsztanciával rendelkezik. Nem beszélek most a stílusról és a tömörségről, amely – ahogy látom – ezt a beszédet a jelenkori akadémiai akaratnyilvánítás egyetlen dokumentumává teszi, mely meg fog maradni.” (*Heidegger/Jaspers*, 1992, p. 155.)

Ugyanebben az 1933-ban íródott levelében számol be Jaspers arról, hogy „[j]úlius végén és augusztus elején szöveget írtam, hogy Önnek az orvosképzés reformjához javaslatokat tegyek. A dolog azonban az egyetem egészét érintő gondolatmenetté alakult – elkülönült részjavaslatoknak úgyszincs semmi értelme, mivel csak az a szellem adhatja ezt az értelmet, melyben a reform végre lesz hajtva. [...] Az írást, melyet papírra vettem, de nem dolgoztam ki, az íróasztalomon hagyom. Nem küldöm el Önnek. Ha Ön a következő alkalommal meglátogat és kedve van hozzá, megmutatom Önnek.” (*Heidegger/Jaspers*, 1992, 155. sk.) A szóban forgó írás, mely fennmaradt Jaspers hagyatékában, a „Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung” címet viseli (*Jaspers*, 1993). A szöveg mellett fennmaradt egy levéltervezet is, melyet Jaspers a minisztériumnak akart elküldeni. E levéltervezet is arra utal, hogy Jaspers ’33 nyarán komolyan fontolgatta, hogy

27 Vö. *Schneeberger*, 1961, 73. skk.

28 *Martin*, 1988, 178., skk.

29 *Jaspers* ebben a visszaemlékezésben nemcsak azzal határolja el magát élesen Heideggertől, hogy nemzetiszocialistaként határozza meg a programját, hanem a témát záró mondatával is: „Beszédét a diákok és néhány professzor hatalmas tapssal köszönték meg. Elöl ültem, a sor szélén, kezemet zsebre dugtam, lábamat jól kinyújtottam, és meg se mozdultam.” (*Jaspers*, 1998, 109.)

megpróbál a német egyetem nemzetiszocialista átalakításába beleszólni, az egyik lehetőséget, hogy a minisztériumnak ír, végül elvetette, a másikat, hogy Heideggeren keresztül próbál hatni, ha óvatosan is, de megpróbálta.

A levéltervezethez csatolva található még egy lap, melyen Jaspers leírja és megindokolja az eljárását: „Nem lett elküldve:

1. Heideggert levélen keresztül informáltam, és ha akarja, tudja a kormányzatot értesíteni.
2. Kérdés nélkül nem tudok semmit sem tenni, mivel nekem elmondták, hogy bennem, aki nem tagja a pártnak és zsidó felesége van, nincs bizalmuk, csak megtűrnék.” (*Heidegger/Jaspers*, 1992, p. 260.)

A tervezet mégiscsak elkészült és bizonyítja, hogy Jaspers '33 nyarán még látott halvány esélyt arra, hogy a nemzetiszocialista kormányzattal együttműködve a német egyetem megújításán dolgozzon.

HEIDEGGER ÉS JASPERS REFORMTERVEI

A két filozófus reformterveiben sok strukturális és tartalmi hasonlóság található, ugyanakkor lényegi eltérések is vannak, különösen a tervek radikalizmusát és a polgári világgal szembeni beállítódás tekintetében. Ezért egészében célszerűnek tűnik, ha a gondolatmenetek hasonló strukturális felépítésére támaszkodva három fő részre osztjuk az összevetést: (1.) a humboldti hagyományhoz való viszony; (2.) a feltételezett hanyatlás bemutatása és értelmezése; (3.) a jelen szituáció értelmezése és az új egyetempolitika kidolgozása.

A HUMBOLDTI HAGYOMÁNYHOZ VALÓ VISZONY

Heidegger az első fontos beszédében, a híressé vált rektori beszédében, melyben kifejtette, hogy milyen változásokat szeretne elérni a német egyetemeken, nem hivatkozik a humboldti hagyományra, sőt, annak egyik sarkalatos és mindenki által könnyen azonosítható pontját látványosan elutasította: „Önmagunknak törvényt adni, ez a legmagasabb szabadság. A sokat ünnepeelt 'akadémiai szabadság' kiutasíttatik a német egyetemről, mivel ez a szabadság inautentikus, mert csak tagadó volt. Túlnyomórészt gondtalanságot, a szándékok és hajlamok tetszőlegességét és cselekedni hagyásban kötetlenséget jelentett.” (*Heidegger*, 2000, p. 113., magyarul: *Heidegger*, 1992, 68. sk.)³⁰

³⁰ Az egyetemi autonómiával kapcsolatos '33-as heideggeri állásfoglaláshoz lásd „*Egyetemi autonómia versus német küldetés*” című írásomat (*Schwendtner*, 2016).

Meglepő azonban, hogy nem sokkal később – amikor már megjelentek az első törekések Heidegger és a nemzetiszocialista hatalom között – az egyetemi reformterveit egyáltalán nem adta föl, s bízik a filozófus abban, hogy a saját egyetempolitikai elképzeléseit érvényesíteni tudja, hangsúllyal és pozitívan hivatkozik a humboldti modellre. Heidegger 1933. november 30-án Tübingenben tartott beszédet „Die Universität im nationalsozialistischen Staat” címmel, melyről a *Tübinger Chronik* december 1-én megjelent számából tájékozódhatunk; a beszámoló szerint Heidegger Wilhelm von Humboldtnek a berlini egyetem alapításában játszott szerepét méltatta, és bemutatta a humboldti modell fő jellegzetességeit, mielőtt rátért a jelenlegi szituáció és a saját elképzeléseinek a kifejtésére (Martin, 1988, p. 178.) A különbségek kiemelése ellenére egyértelműen pozitívan viszonyult a humboldti tradícióhoz.

Sokkal pontosabb képet kapunk Heideggernek a humboldti tradícióhoz való viszonyáról, ha a *Die deutsche Universität* című, 1934. augusztus 15-én és 16-án külföldi diákok számára tartott, két részes előadást vizsgáljuk. Az előadást már a rektorság kudarc után néhány hónappal tartotta, de még egyértelműen a végbemenő „nemzetiszocialista forradalom” oldalán áll.³¹ Már nagyobb távlatokat von be a kérdés végiggondolásába, de az alappozíció, melyet a 33-as fordulat után elfoglalt, még – ha nem is változatlan formában és lelkesedéssel – fennáll.

Az előadásában Heidegger a német egyetem jelenkori szituációját a humboldti reformok perspektívájába helyezi. A berlini egyetem alapítását meglepően alapos történeti ismeretek alapján, ugyanakkor jellegzetesen a heideggeri filozófia gondolatvilágába ágyazottan ismerteti. Heidegger kiinduló kérdése: „honnan és miként jött új szellem a 19. század elején a német egyetemekbe?” (Heidegger, 2000, p. 289.) Az újkor szellemiségét, mely döntően befolyásolta a berlini egyetemalapítást is, szerinte leginkább a megszabadulás (Befreiung) jellemzi, az ember megszabadulása az addigi kötöttségektől, s amely nevezetesen három alapirányban történik: (1.) „a keresztény egyház természetfeletti életrendjétől”; (2.) „a kötöttségektől való eloldódás a természetszerűbe, az életszerűbe, organikusba”, (3.) „a közösségtől és az eredeti rendektől való eloldódás [...]” (Heidegger, 2000, 289. sk.) Ez az „új szabadság” a Napóleon által legyőzött orosz államban kapott értelmezést, egy államban, melyben a „nép nyomora” ellenére „a titkos Németország (geheimen Deutschland) élt.” (Heidegger, 2000, p. 290.)³² Három

31 Ugyanebben a hónapban dolgozta ki egy docensakadémia tervezetét, melyre több más professzossal együtt felkérést kapott (vö. (Heidegger, 2000, p. 801.). „A fő célkitűzése az iskolának nem más, mint azoknak az egyetemi oktatóknak a nevelése, akik akarják és készen állnak arra, hogy jövőbeni német egyetemet megvalósítsák.” (Heidegger, 2000, p. 308.)

32 Heidegger a *Fekete füzetek*ben magára vonatkoztatja a „titkos Németország” fogalmát: „Maradunk a titkos szellemi Németország láthatatlan frontján.” (Heidegger, 2014, p. 155.) A fogalom heideggeri használatához lásd: Vetter, 2014, p. 406.)

szellemi hatalom együtthatása volt döntő ebben a folyamatban: „1. az új német költészet (Klopstock, Herder, Goethe, Schiller és a romantika), 2. az új német filozófia (Kant, Fichte, Schleiermacher, Schelling, Hegel), 3. porosz államférfiak és katonák új német politikai akarata (Freiherr von Stein, Hardenberg, Humboldt, Scharnhorst, Gneisenau és von Clausewitz).” (Heidegger, 2000, p. 291.)

A szabadságon alapuló új szellemiségből következett, hogy „a nevelés (Erziehung) feladata” középpontba került, s ebből eredt „a terv, hogy egy új egyetemet alapítsanak.” (Heidegger, 2000, p. 292.) A berlini egyetem alapítását Heidegger négy ténnyel próbálja jellemezni: (1.) „új alapítás volt [...]. Az új alapítás nem volt terhelve a régivel és elaggottal.” (2.) a súlypont nem a külső szervezeten, hanem a kiváló férfiak, teremtő tudósok és példaszerű tanárok összegyűjtésén volt, (3.) „az új egyetem tartó és meghatározó közepe a bölcsészkar volt.” (4.) „Az alapítás nem valamiféle különös porosz ügyként volt elgondolva, hanem [...] a német szellem teremtő kialakításaként. Ezért az állam befolyása lehetőség szerint korlátozva lett.” (Heidegger, 2000, 292. sk.)

Több érdekes pont van ebben a leírásban, mely nyilvánvalóan nem pusztán történeti hűsége törekedett, hanem Heidegger jelenkori szituációhoz való viszonyát volt hivatott kifejezni. A berlini egyetem alapítása mint példaszerű, önmagán messze túlmutató intézményalapítás, fontos motívum lehetett Heidegger önértelmezésekor, a saját feladat kijelölésekor. A kritikus távolságtartás jeleit láthatjuk a titkos Németország említésekor éppúgy, mint az állami befolyás korlátozásának igényét kiemelő megjegyzés kapcsán. A filozófiai fakultásnak és persze magának a filozófiának centrumba állítása valószínűleg fontos mozgatórugója volt Heidegger egész egyetempolitikai aktivitásának. A 20-as években kidolgozott tudományfelfogásának egyik legfontosabb gondolata az volt, hogy az „echte Wissenschaft”, vagyis az autentikus tudomány, a filozófia felé – és ezzel a tudás egésze felé – nyitott, s e nyitottság talaján fogalmazza meg speciális kérdéseit is. Heidegger ’33 után újra olyan egyetemet szeretett volna látni, amelyben a filozófia, a dolog természetétől fogva foglalja el a középponti szerepét a tudományok rendszerében és az egyetemi képzésben. A humboldti példa ily módon sokoldalúan egybecsengett Heidegger törekvéseivel.

Heidegger egész politikai tevékenységére és az ahhoz kapcsolódó teoretikus munkára jellemző az a szinte paradox feszültség, mely ebben az esetben is világosan megmutatkozik. A liberális és humanista Humboldt nyilvánvalóan meghatározó előkép számára, az ő teljesítményét szeretné megismételni, példaadó új egyetemet létrehozni, a filozófia középponti szerepét visszahozni, a szellem szabadságát intézményesíteni. Mindezt összeegyeztethetőnek tartja azzal, hogy Hitler államától várja a támogatást

a tervéhez, egy évig rektorként vesz részt a freiburgi egyetem gleichschaltolásában, tudomásul veszi, hogy politikai és faji alapon távolítják el a kollégáit stb.

Jaspers a *Tézisekben* (Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung) szintén egyértelműen és erőteljesen a humboldti tradícióhoz kapcsolódik. A szöveg első része „az áthagyományozott német egyetemeszme alaptételeivel” foglalkozik. Abból indul ki, hogy az egyetem számára elengedhetetlen a kutatás (Forschung), a képzés (Bildung) és a szakképzés (Fachschulung) egysége, vagyis egy szellemi szakma (tanár, orvos, pap, bíró) elsajátításához nem elegendő a szakismeret, hanem olyan alapállásra, szemléletmódra van szükség, melyet egyedül a kutatói beállítódás biztosíthat. A kutató professzorok „a mindenkor tudható határán állnak”, s képesek arra, hogy „minden tudás értelmét, határait és jelentését biztosan megragadják.” (Jaspers, 1993, p. 294.) A kutatói beállítódás ugyanakkor csak akkor teljesezhet ki, válhat valódi igazságkereséssé Jaspers szerint, ha az egész embert érinti, a legmélyebb életalapokat is mozgósítja a kutató. „A kutatás tartalmi teljességében csak az életalappal összefüggésben sikerül. Az egyetem feladataként felfogott igazság kutatása az emberi ittlét egészét átfogó dimenzióban (in dem Umgreifenden des menschlichen Daseins) jön létre.” (Jaspers, 1993, p. 294.) A kutatói-oktatói életbeállítódás ugyanakkor a közösség és az individualitás feszültségterében bontakozhat csak ki úgy, hogy a szellemi közösség mégis az egész egyetemi tevékenység alapját képezi. „Az egyetem eszméje az igazság keresésének szellemi közösségét követeli meg az egyes individuumok által végzett elkülönült munka feszültségében [...]” (Jaspers, 1993, p. 294.)

Jaspers szerint e kiindulópontból három fő következtetést lehet az egyetemek működésével kapcsolatban levonni.

1. „Az egyetem eszméje szerint a legjobb kutató egyúttal az egyedül jó tanár.” (Jaspers, 1993, p. 294.) E tétel megfordítva is igaz, a jó tanár egyúttal jó kutató is. Jaspers elutasít minden olyan megfontolást, amely a didaktikára, vagy egyéb tanári képességekre hivatkozva cáfolná e tézist.
2. A kommunikációban,³³ vagyis a szellemi harcban valósulhat meg a kutatás, tanítás és képzés egysége. E szellemi harc alapja azonban nem más, mint „szolidaritás az igazságkeresésben.” (Jaspers, 1993, p. 295.)
3. A kutatás és a tanítás szabadsága azt jelenti, hogy a tudományos és oktatói tevékenység sokoldalúan kötődik „a nép közös alapjához”. Ezzel összefüggésben Jaspers jelzi az akadémiai szabadsághoz szükségképpen kapcsolódó veszélyeket, melyek az önkényesség és a kedvtelés térnyerésében mutatkozhat meg.

33 Kommunikáció-fogalmáról lásd: Jaspers, 1994, 50. skk.

A fentiek szerint Jaspers a '33-as Tézisekben – ahogy már az 1923-as könyvében is³⁴ – a humboldti egyetemesszme híveként és a modell önálló továbbgondolójaként lép fel. A továbbgondolás kiindulópontja egyfelől az eltérő filozófiai antropológiai háttér, másfelől a történelmi szituáció sajátosságainak a figyelembe vétele.

A NÉMET EGYETEM HANYATLÁSA

Heidegger a német egyetem hanyatlásának kezdetét 1860/70-re teszi, az ezt megelőző időszakban szerinte a német egyetemeket az jellemezte, hogy „a tudományokat még a tudható egészre vonatkozó filozófiai tudás hordozta; a kérdéseik saját területük lényegi összefüggéseit és törvényeit érintették. A 'tudomány' szó és fogalom még olyan tudás jelentésével bírt, amely szükségszerűen az egészre vonatkozott és ezért szükségszerűen magában filozófiai volt.” (Heidegger, 2000, p. 294.) A 19. század második felében azonban olyan változások kezdődtek meg a tudományok és az egyetemek fejlődésében, melyek a tudományok és a filozófia közötti eredeti egységet megbontották. A szaktudományok egyre inkább behatárolódtak, specializálódtak, miközben az egészre egyre kevésbé voltak tekintettel. „Az eleven filozófiai törekvés visszaszorult a tudományokban.” (Heidegger, 2000, p. 295.) Az elszigetelt és gyökerét veszített tudományokban uralkodóvá vált a „technikai gondolkodás”. A szabadság a tetszés szerinti kutatás elvévé vált, ahelyett hogy „a népszellem törvényéhez” kötődött volna. „A legnagyobb tévedés azonban az volt, az egyetem a történelmi eredetére gondolva úgy hitte, hogy megvalósítja azt a feladatot, mely egykoron ki lett tűzve.” (Heidegger, 2000, p. 296.) Nem volt ki figyelmeztessen erre a tévedésre, mert „az eleven filozofálás mind eltökéltebben ki lett űzve a tudományokból.” (Heidegger, 2000, p. 297.)

Összességében Heidegger szerint „tévút és belső hanyatlás” határozta meg a „a német egyetem történetét” a 19. század 70-es éveitől kezdve egészen a '33-ig (Heidegger, 2000, 296. sk.).

E belső hanyatlás (innerer Verfall) főbb jellemzői a következők voltak:

- specializálódás
- üzemelés
- a tudományokban rejlő filozófiai törekvés visszaszorulása
- a fakultások szakfiskolákká változtak
- szellemi egység elvesztése.

34 Vö. Jaspers, 2016, 39. skk.

Heidegger a kulcsmozzanatot minden bizonnyal abban látta, hogy az egyetemen folytatott kutatás és tanítás szellemi értelemben szétesett, elkülönült, egymásról alig tudó tevékenységekké alakult, s ezáltal megszűnt az a szellemi egység, mely nélkül, Heidegger szerint, nem is lehet valódi értelemben egyetemről beszélni. „Miért mondott csődöt az egyetem, miért kellett csődöt mondania? A válasz: mivel – ahogy megmutattuk – a saját, eredeti, szellemi egység hiányzott számára.” (Heidegger, 2000, p. 301.)

A hanyatlás lefolyását és mibenlétét Jaspers is hasonlóan látja mint Heidegger.³⁵ Ami a hanyatlás menetét illeti, a következőket írja: „Hogy az egyetem, 100 éve lassan, az utóbbi 30 évben gyorsan hanyatlik, és hogy az egyetemi reform nem elégedhet meg egyszerűen az 1770-1830 közötti nagyság helyreállításával, régóta köztudott.” (Jaspers, 1993, p. 296.) A hanyatlás mozzanatai Jaspers szerint a következők:

- szellemtelenség (Geisteslosigkeit)
- talajtalanság (Bodenlosigkeit)
- üzem (Betrieb) szemben az universitas eszméjével
- a színvonal zuhanása
- a tudomány értelme kétségessé válik
- visszaélés a szabadsággal (vö. Jaspers, 1993, 296. sk.)

Két mozzanatot érdemes kiemelni a felsorolásból: az értelemvesztés és a szabadsággal való visszaélés problémáját.

Az értelemvesztés szerepét a modern tudományos gondolkodásban már Max Weber, Jaspers mentora és barátja is kiemelte híres írásában („Wissenschaft als Beruf”): „Ki hiszi ma már – eltekintve néhány nagy gyermektől, akikkel éppen a természettudósok közt találkozni –, hogy a csillagászat, a biológia, a fizika vagy a kémia felismerései bármit is taníthatnának nekünk a világ értelméről, vagy akár csak arról, hogyan juthatunk nyomára ennek az ’értelemnek’, ha ugyan létezik? Ha valamire képesek, akkor éppenséggel arra, hogy gyökerében sorvasszák el azt a hitet, hogy a világnak ’értelme’ volna!” (Weber, 1998, 141. o.) Jaspers Weber rezignált diagnózisához erősen kapcsolódik ugyan,³⁶ de – mint látni fogjuk – a filozófia szerepének visszaállításával mégis arra szeretne kísérletet tenni, hogy az egyetem újra az értelemadás centrális helyévé váljon.

A szabadsággal való visszaélés vádja (vö. Jaspers, 1993, p. 297.) pontosan illeszkedik Heidegger felvetéséhez és valószínűleg – az értelemvesztés tapasztalatával

35 Vö. ezzel kapcsolatban Denker, 2009, 35. skk.

36 „A tudás elvesztette az értelmét, mivel eltűnt az igazság pátoza.” (Jaspers, 1993, p. 297.)

együtt – a kor tipikussá váló véleményeihez tartozhatott. Mindenesetre éppen az akadémiai szabadsággal kapcsolatos elégedetlenség hozzájárulhatott ahhoz, hogy – ugyan időlegesen – elfogadhatónak tűnjön számukra a kiformalódó nemzetiszocialista oktatáspolitikáé.

*A JELEN SZITUÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE ÉS
AZ ÚJ EGYETEMPOLITIKA KIDOLGOZÁSA*

Heidegger jóval mélyebben köteleződött el a nemzetiszocialista politika és egyetempolitika mellett, mint Jaspers, aki a náciakat undorral és kritikával szemlélte, s aki csupán annyit tételezett fel, hogy Heidegger oldalán hozzájárulhat egy értelmesebb egyetemkoncepció létrejöttéhez. Heidegger egyértelműen üdvözölte a „nemzetiszocialista forradalmat”, amely szerinte olyan „új valóságot” teremtett, mely az egyetem feladatait is alapvetően meghatározza. „A jövőbeni német egyetem létrejövését csak akkor érthetjük meg, ha az egyetem helyzetét és feladatát a mostani történéseken belül világossá tesszük.” (Heidegger, 2000, p. 298.) Heidegger a német egyetem létrehozását a 19. század elején párhuzamba állítja a ’33-as történésekkel. Akkor a franciák ellen elvesztett háború volt az átalakulások kiindulópontja, most a veszített világháború, és ami új elem: „a marxista lázadás által előidézett összeomlás” (Heidegger, 2000, p. 297.) kényszerítette ki azt a fordulatot, melynek – értelmezése szerint – az egyetemek újraelakítását is magába kell foglalnia. Ahogy Humboldt, Fichte, Schleiermacher, további tudósokkal, filozófusokkal, költőkkel együtt a porosz államhivatalnokokkal összefogva létrehozták a modern német életvilág szellemi és intézményes kereteit, úgy – gondolja Heidegger – valami hasonló folyamatba kapcsolódott be ’33-ban.³⁷

Az egyetem a forradalmi átalakulás közepébe kerül, amennyiben kitüntetetten alkalmas arra, hogy létrehozza e szellemi világot, s azt egységessé tegye, ugyanakkor magával a néppel kell szoros kapcsolatba kerülnie. Ha Heidegger a polgári intézmények, közülük az egyetem szétrombolásáról beszél (vö. Heidegger, 2014, p. 115.), akkor azt részben lehet úgy érteni, hogy az egyetem kapuit ki akarja nyitni az alsóbb néposztályok előtt, s a polgári világ elkülönülése helyett, az egész népesség számára nyitott

³⁷ A mai olvasó számára persze abszurdnak tűnhet, hogy Heidegger – de mint látni fogjuk Jaspers is – az egyetemek Führerprinzip alapján történő átalakítását szoros szellemi összefüggésbe hozza az 1810-es berlini egyetemalapítással és az akkori filozófiai, tudományos megújulással.

egyetemet akar létrehozni.³⁸ „A ’tudomány’ nem a polgárok kitüntetett osztályának a tulajdona, különösen nem azért, hogy ezt a birtokot mint harci eszközt az úgynevezett ’munkásosztály’ ellen bevesse. Nem! A tudomány csak annak a tudásnak a szigorúbb és emiatt felelősségteljesebb módja, melyet az egész nép történeti ittlétének igazsága és tartóssága számára magának követel.” (Heidegger, 2000, p. 305.)

Az egyetem nyitása a nép felé azt is jelenti, hogy Heidegger szellemi átalakulást szeretne kezdeményezni. E szellemi átalakulásnak fontos eleme, hogy a munkás és a munka új értelemben kerül előtérbe. „A szó ’munka’ a közösség új szelleme által jut másik és először valódi értelembhez. [...] Minden munka mint munka megfontolás, tartás és műértés révén meghatározott, azaz valami *szellemi*.” (Heidegger, 2000, p. 305.) Heidegger a náci propaganda jellegzetes fordulatához kapcsolódva³⁹ arra jut, hogy ez az összetartozás elsősorban azt jelenti, hogy minden társadalmi csoport a saját munkaköre alapján kapja meg „a maga rangját és helyét.” (Heidegger, 2000, p. 303.)

Az egyetem a nép átnevelésének kulcsfontosságú színtere ebben a – Kisiel kifejezésével élve⁴⁰ – teuton-görög nevelőállam. „A nép néppé történő nevelése az állam által – ez az értelme a nemzetiszocialista mozgalomnak, ez a lényege az új állam létrehozásának. A legmagasabb tudásra történő *ilyen* nevelés az új egyetem feladata. E nevelés által jut el a nép a valódi önfelelősséghez (Selbstverantwortung).⁴¹ (Heidegger, 2000, p. 307.) Természetesen kérdések merülnek fel azzal kapcsolatban, hogy a heideggeri szövegekből rekonstruálható-e az, hogy milyen módon tölthetné be az egyetem e rendkívüli nevelő szerepet, illetve milyen előfeltévekkel él a filozófus.

Az egyik adódó kérdés arra vonatkozik, hogy miként tudná az egyetem a nép egészét átnevelni, amikor Heidegger a hallgatói létszám növekedését kárhóztatva – hagyományos kifejezéssel élve – elit egyetem létrehozásában érdekelt. A filozófia előtérbe állítása az egész egyetemi képzés területén szélesebb körű műveltséget feltételez, a nem bölcsész hallgatók vonatkozásában is. Az elitképzés irányvonalát jelenti az heideggeri

38 Nem világos, hogy miként lehet ezt a nyitást összeegyeztetni a panasszal, melyet a filozófus a növekvő hallgatói létszám és a csökkenő színvonal között rendszeresen megfogalmazott. Ebben az előadásában arról is beszél, hogy „az elmúlt 25 évben azonban a hallgatói létszám a korábbi időszakhoz képest jelentősen megemelkedett. 1910 és 1930 között az egyetemi hallgatók létszáma 50.000-ról 100.000-re emelkedett. [...] A német egyetemek túltelítettségé különösen a háború után a nevelő munkát ezen intézményekben jelentősen károsítja.” (Heidegger, 2000, 288. sk.)

39 „Szoktunk beszélni ’az ököl munkásairól’ és a homlok munkásairól’ és ezek összetartozásáról.” (Heidegger, 2000, p. 303, vö. még Kisiel, 2002, p. 75.) Hitler 1921 óta használta rendszeresen ezt a fordulatot a szellemi és fizikai munkások összetartozását kifejező szlogenként (vö. Schmitz-Berning, 2000, 40. sk.).

40 Kisiel, 2015, 135. skk.

41 Heidegger az átnevelés kifejezést is használja: „A nemzetiszocialista forradalom nem a meglévő állami hatalom külsődleges átvételét jelenti egy megfelelőképpen felkészült párt által, hanem az egész nép belső átnevelését annak a célnak az érdekében, hogy az a saját egyszerűségét és egységét akarja.” [...] A népet átható, új politikai mozgalom alapvonása nem más, mint a nép néppé történő nevelése és átnevelése az állam által.” (Heidegger, 2000, p. 302., 304.)

felvetés is, mely – a jegyzőkönyv szerint – egy szeminárium ’34, februári ülésén hangzott el. Itt Heidegger új politikai nemesség kinevelését javasolja. II. Frigyes és Bismarck példáját idézve mondja, hogy „[a] Führernek ugyan nincs szüksége politikai nevelésre, annál inkább a nép őrzőinek (Hüterschaft im Volk), akik segítik az államért viselt felelősség hordozását. [...] A politikai nemesség politikai tradíciójának és nevelésének megalapítására van szükségünk, ettől nem tekinthetünk el.” (Heidegger, 2009, 73. sk.)

A „Hüterschaft” kifejezés a platóni államelméletre emlékeztet, mert ugyan a német Platón-fordítók a Wächter” kifejezést választották az örök megnevezésére, mégis egyértelműnek tűnik az utalás. Ha a platóni példa nyomán gondoljuk végig Heidegger mondanóját, akkor olyan modell rajzolódik ki, amely a születési különbségekre, osztályhelyzetre tekintet nélkül, az oktatási rendszer alkalmazásával választaná ki és osztaná szét a különböző társadalmi pozíciókba az embereket. Így feloldódna az ellentmondás az elitegyetem és a nép egészére vonatkozó nevelési elképzelések között, persze azzal a nem elhanyagolható megjegyzéssel, hogy Heidegger egyáltalán nem is utal az alap- és középfokú iskolázásra, melynek pedig nyilvánvalóan össze kellene kapcsolódnia egy ilyen rendszerrel.

Heidegger elsősorban nem jó technokratákat és szakembereket kívánt az egyetemen képezni, hanem a szellemi éberség és filozófiai nyitottság olyan szintjét akarta elérni (Heidegger, 2000, 304. skk., 2014, p. 140., 144. sk.), amely a korai görögökhöz hasonló szellemi teljesítményt tesz lehetővé. Heidegger ugyanakkor hosszú távra tervez: „A tudásváltás előkészítése évtizedeket vesz igénybe.” (Heidegger, 2014, p. 122.) E tudásváltás pontosabb megfogalmazásakor Heidegger visszatér az általa a 20-as években kidolgozott „echte Wissenschaft” koncepciójához, vagyis a tulajdonképpeniség és nem tulajdonképpeniség megkülönböztetéséhez a tudományok vonatkozásában. Az igazi tudomány a 20-as években szenvedélyes egzisztenciális elkötelezettséget, tárgyyszerűséget, radikális kérdezést, válságra való nyitottságot és a filozófia iránti érzéket jelentette.

A ’33-34-es szövegekben Heidegger egyfelől éppen ezt a tudományfogalmat tartja szem előtt, amikor az egyetemek és a tudományok radikális átalakítását, „*a tudomány fordulatát*” (Heidegger, 2014, p. 115.) tűzi ki célul. „Az eddigi ’tudományt’ nem tudjuk átalakítani, amíg az újat nem teremtettük meg. És ezt az újat nem tudjuk megteremteni a tudásakarás új szenvedélyének felébresztése nélkül.” (Heidegger, 2014, p. 139.) Emiatt a jelenlegi egyetem felszámolása és egy új intézmény létrehozása a cél. „Az egyetem új alkotmányára van szükségünk, amely a szellemi politikai vezetést biztosítja – és mi célból? Nem valami meglévő ’felépítése’ és újrafestése, hanem az egyetem szétrombolása (Zerstörung) céljából. Ez a ’negatívum’ azonban csak akkor fejt ki hatást, ha az egy új

nemzedék nevelésének a feladatát magára veszi.” (Heidegger, 2014, p. 115.) „Az egyetem halott, éljen a németek tudásra nevelésének jövőbeni magasabb iskolája.” (Heidegger, 2014, p. 125.)

A közös szellemi világ megteremtése az egyetem új célja, ehhez Heidegger szerint mindennek és mindenkinek radikális átalakuláson kell keresztül mennie: az egyetem szervezetének éppúgy, mint a professzori karnak és a többi tanárnak, és persze a diákoknak is fel kell emelkedniük e küldetéshez. „Az új egyetem csak akkor jön el, ha mindannyian *feláldozzuk magunkat érte*; ez a végzetünk [...]” (Heidegger, 2014, p. 111.)

Jaspers az akkori egyetempolitikai szituációban „soha vissza nem térő lehetőséget és veszélyt” látott: annak lehetőségét, hogy kikerüljék a bizottságokkal és egyetemi tényezőkkel való vég nélküli egyeztetést; és veszélyt, hogy a reformtörekvések a német egyetem lényegével szemben vakká válnak (Jaspers, 1993, 297. sk.). „A német tudomány valódi megújításának a lehetősége egyben a halálának a lehetősége is.” (Jaspers, 1993, p. 298.) Az átalakítás vezetői feltételét Jaspers abban látja, hogy a Führerprinzipnek⁴² megfelelően – egyetlen egy ember kezébe gondolja adni a teljes hatalmat. A bizottságok hatalmát, „az egyetemet korlátok nélkül uraló férfi, döntő rendelkezéseivel” lehetne ugyanis szerinte megtörni. Jaspers olyan kurátor kinevezését szorgalmazza, mely minden személyi döntést maga hajt végre.⁴³ Természetesen látja, hogy ebben az esetben ezen az egy emberen rendkívül sok múlik: „A döntéshozó személyiség felelőssége hatalmas.” (Jaspers, 1993, p. 298.)

Az egyetem mostani radikális újjászervezése, melyet Jaspers szerint kompromisszumok nélkül kell végrehajtani (Jaspers, 1993, p. 298.), lényegi módon különbözik attól a feladattól, melyet Humboldt idejében kellett véghezvinni. Humboldt idejében ugyanis rendkívüli személyiségek sokasága állt rendelkezésre, melyek segítségével „a legnagyobb egyetemet” hozhatta létre (Jaspers, 1993, p. 299.) Manapság viszont túl kevés rendkívüli személyiség van, akik ráadásul szétszóródottan tevékenykednek Németországban, továbbá a szellemi világ össze van zavarodva, alkalmatlan állapotban van arra, hogy az átalakulás támasza legyen. Ezért míg Humboldtnek elég volt a kiemelkedő személyiségeket a megfelelő intézménybe összegyűjtenie, addig jelenleg olyan intézkedésekre van szükség, hogy a tanárok és a diákok közös munkájának eredményeképpen „a német szellemi személyiség új alakja” létrejöjjön (Jaspers, 1993, p. 299.).

Jaspers az egyetemmegújítás politikai feltételeit is megpróbálta végiggondolni. Ha-

42 A „Führerprinzip” fogalmához lásd Schmitz-Berning, 2000.

43 „Egy élethosszig kinevezett – meghatározott egyetemért felelős – kurátor alkalmasabb a személyek kiválasztására, mint egy sok egyetemért felelős központi intézmény.” (Jaspers, 1993, p. 305.)

sonlóan Heideggerhez a nép és állam jelentik a fő kontextust, melynek keretei között az egyetem szerepét elhelyezi. „A nép, amely az államban mint olyanban még nem teljesen tud önmagáról, a tudásban hozza elő azt, amit mint szellemi hatalmat az állam által védelmezni akar, s melyet a nép az államban saját mélységéből napvilágra akar hozni.” (Jaspers, 1993, p. 299.) A tudomány és az egyetem szolgáltathatja tehát a nép számára az önmagáról való tudást, viszont ezt a folyamatot az államnak kell mozgásban tartania, a feltételeket biztosítania. Jaspers különös jelentőséget tulajdonít azoknak „a szellemi foglalkozásoknak (lelki pásztor, bíró, orvos, tanár)”, melyek a nép tudásának, öntudatának és önértetének kulcselemeit, mintegy az „önteremtés módján”, hordozzák (Jaspers, 1993, p. 299.).

Jaspers három alapeszmét fogalmaz meg, melyek mentén kellene, szerinte, az akkori szituációban az egyetem újralkítását megvalósítani.

„Az egyetem első alapeszméje a nép gyökereiből származó tudásakarás (Wissenswille), anélkül hogy tudásában célok által korlátozva lenne. A nép elnyeri az ő igazságát, ha egy területet az eredeti tudásakarás számára szabaddá tesz, s ezzel a tudáselmét kibontja.” (Jaspers, 1993, p. 300.) Figyelemre méltó, hogy e ponton Jaspers milyen mértékben enged a politikai elvárásoknak, illetve a korhangulatnak. Valószínűleg persze ’33-ban más egyetemi reformtervvel, mint amely a nép tudásakarásából és az állam központi szerepéből indul ki, teljesen felesleges lett volna előállni, mégis drámai látni, hogy egy ennyire önálló és erkölcsileg integer személyiség, mint Jaspers, ilyen mértékben elfogadja a rendszer játékszabályait. A nép tudásakarásából kiindulva ugyanakkor Jaspers arra következtet, hogy a tudományos igazsághoz „értelemről fosztott pusztá módszerrel”, illetve „az önmagából élő tudomány állítólagos autonómiája által” nem lehet eljutni, hanem „a lényegi az egzisztenciálisan megalapozott tudatából (aus dem existentiell begründeten Bewußtsein des Wesentlichen)” kell kiindulni (Jaspers, 1993, p. 300.). Ebben viszont a filozófia játszik kulcsszerepet. „Amennyiben a filozófia az eredetek és határok valóság közeli tudata, amelyből tudás és tett és a hivatáselmélel először létrejött, akkor a filozofálás minden valódi tudás alapviszonyulása az elkülönült tudományokban [...]” (Jaspers, 1993, p. 300.) A népben gyökerező tudománytól Jaspers a tudás és az igazság egzisztenciális megalapozottságán keresztül jut el a filozófia centrális jelentőségéhez, a hivatáselmélel egzisztenciális (népi) eredetszféréjét a filozófia képes leginkább megragadni.

Az egyetem második alapeszméjének felvázolásakor Jaspers „a szellemi foglalkozások eszméi (Ideen der geistigen Berufe)” irányában tájékozódik. E szellemi foglalkozások csakis akkor tudják a tevékenységüket magas színvonalon kiteljesíteni, ha e tevékenység „az emberlét egészére (lelki pásztorságban, orvosi tevékenységben, pedagógiai cselekvésben, igazgatásban és bíraskodásban) vonatkozik.” (Jaspers, 1993, p. 300.) E szellemi foglalkozá-

sokban éppen ezért kulcsfontosságú „a mindenkor sajátlagos hivatáseszme belsővé válása, amely nem engedi, hogy a feladatokat bizonyos véges célok érdekében gépezet módján végezzük el.” (Jaspers, 1993, p. 300.) A hivatáseszme közvetítése, belsővé tétele az egyetem második alapeszméje Jaspers szerint. (vö. Jaspers, 1993, 300. sk.)

A harmadik alapeszme pedig a tudás egysége. Semmilyen tudás sem ablaktalan, hanem nyitott a tudás egészére. A szellemi foglalkozások műveléséhez és tanításához is hozzátartozik az univerzalitás, enélkül e foglalkozások „a lelküket veszítik el.” (Jaspers, 1993, p. 301.)

Ami a konkrét egyetemi képzés átalakítását és a politikai szituációhoz való idomítását illeti, Jaspers itt bizonyos pontokon párhuzamosan halad Heideggerrel. Jaspers – ahogy Heidegger a rektori beszédben⁴⁴ – a tanulás mellett még két alapvető, az egyetemhez kötődő tevékenységi formát ad meg, a munkaszolgálatot (Arbeitsdienst) és a honvédelmi sportot (Wehrsport). „A munkaszolgálat és a honvédelmi sport a valósággal kötnek össze; a diák ezek által eleve az ittlétalapjaival és a nép egészével kerül érzésében kapcsolatba.” (Jaspers, 1993, p. 307.) A platóni gyökerek nyilvánvalóak, az egyetem az államélet közepére kerül, a nevelődési folyamat nem korlátozódik a hagyományos egyetemi képzésre, hanem – ismét, ahogy Heideggernél – népneveléssé válik, vagy legalábbis a szellemi elit⁴⁵ néphez való közelhozásáról van szó.

ÖSSZEGRZÉS

Míg Heidegger legalább 1-2 évig erősen belebonyolódott a nemzetiszocialista hatalomátvétel utáni német egyetempolitikába, addig Jaspers éppen csak egy halvány kísérletet tett az események befolyásolására. Mindenesetre mindketten kifejtették, hogy milyen változásokat tartanak kívánatosnak a nemzetiszocialista Németország egyetemein. Ha tehát a belebonyolódás mértéke és így a két gondolkodó felelőssége⁴⁶ rendkívül különböző is, a két koncepció és a bennük kifejeződő viszony a humboldti egyetemi hagyománnyal összevethető.

44 „A három kötődés – a népen keresztül az állam sorsához a szellemi elhivatottságban – a német lényeg számára egyformán eredeti. A belőle fakadó három szolgálat – munkaszolgálat, honvédelmi szolgálat és tudásszolgálat – egyformán szükségszerű és azonos rangú.” (Heidegger, 2000, p. 114., magyarul: Heidegger, 1992, 70.)

45 Jaspers, aki még Heideggernél is elitistábban gondolkodik az egyetemről, kifejezetten a „szellemi arisztokrácia érvényességét” hangsúlyozza az egyetemi képzés kapcsán (Jaspers, 2016, p. 45.)

46 Heidegger és Jaspers barátságának/kapcsolatának végletes fordulatait talán leginkább jelzi, hogy a háború után Jaspers adott szakvéleményt Heidegger politikai felelősségéről és azt javasolta, hogy ideiglenesen tiltsák el az egyetemi tanítástól. Jaspers teljes szakvéleménye olvasható Hugo Ott könyvében (Ott, 1988, 315. skk.). Heidegger gondolkodási módja, mely lényegileg nem szabad, diktatórikus, kommunikáció nélküli, ma a tanítás során végzetes hatású lenne.” (uo. 316.)

A berlini egyetem alapítása és ezáltal a humboldti modell létrejötte történelmi együttállásoknak volt köszönhető. Ahogy ezt Thomas Nipperdey, kiváló, „Preußen und die Universität” című tanulmányában (*Nipperdey*, 1986) kifejtette, a porosz fejlődés sajátossága többek között abban állt, hogy a létrejött „mesterséges” és „természetellenes” államképződmény (*Nipperdey*, 1986, p. 143.) önálló életet élt és szembe ment az egyébként fejletlen polgári-burzsoá érdekekkel éppúgy, mint a hagyományos feudális rendies szempontokkal. A végletekig racionális porosz államnak szüksége volt egy képzett elitre, melyet – a létszám korlátozottsága miatt – nem tudott kizárólagosan a nemesség soraiból verbuválni. Ez az elit az önállósult felvilágosult állam érdekeit és szempontjait képviselte, adott esetben „vezetési igényeket” tudott érvényesíteni a nemességgel és a királlyal szemben. (*Nipperdey*, 1986, p. 143.) Mivel ugyanakkor ez a bürokratikus elit nem kötődött a gyenge városi vállalkozó-kereskedő polgársághoz, a nyugatabbra sokkal erősebben reprezentált polgári-burzsoá érdekeket sem képviselte. Így alakult ki, hogy „a képzés társadalmi eszméje mégsem polgári, sem burzsoá, sem a tulajdonra és a gazdasági sikerre, sem a praktikus derekasságra orientált” (*Nipperdey*, 1986, p. 143.), hanem univerzalisztikus, általános észelvekre irányuló, a tudomány szabad művelését szem előtt tartó és a tudományosan vezérelt racionalitást irányadónak tekintő megközelítésnek adott teret.

A berlini egyetem alapítása és a humboldti egyetemeszme megjelenése Nipperdey elemzésében e porosz állam nagy tette, mellyel saját társadalmának partikularitását messze túllépett, és valami egyetemeset érvényesített. „Az állami maximák racionalitása és általánossága [...] megfelelt az egyetemalapítás új definíciójának: eloldódás a származástól és foglalkozási érdektől, a cselekvés általános elvek szerinti keresztülvitele, a tudomány öncélúsága és az egészre orientáltsága. Berlin, Breslau, Bonn már nem tradicionális tartományi, hanem fővárosi, összporosz, össznémet, sőt világszerte érvényesülő egyetemek; az új tudományegyetem univerzalizitása megfelel egy nem partikuláris, antiregionális észállam, igen a porosz állam modernitásának.” (*Nipperdey*, 1986, p. 144.)

Az ilyen alapokon kibontakozó porosz, aztán német egyetem filozófiaközpontúságát, a képzés egészre vonatkoztatottságát és univerzalisztikus jellegét később a műszaki és természettudományok előtérbe kerülése jelentősen visszaszorította (*Nipperdey*, 1986, p. 149.). E folyamatot részleteiben itt nem követve⁴⁷ csak annyit érdemes megjegyeznünk, hogy az a válságtudat, mely Heidegger és Jaspers egyetemi írásaiban is a 20-as évektől erőteljesen jelen van, részben legalábbis a filozófia és az egészre orientált képzésideál

47 *Ringer* a már említett munkájában (*Ringer*, 1969) a bölcsész tudományok visszaszorulását tágabb szociológiai összefüggésben vizsgálja.

visszaszorulására reflektál. Az üzemelő egyetem kritikája és a szakok szétesésének panasza egyértelműen összefüggésbe hozható a lassú funkcióváltásával, mely az iparosodó és nagyhatalommá váló Németország új igényeivel van összefüggésben.

Ha most újra feltesszük a kérdést, miként lehetséges, hogy e két filozófus a humboldti tradícióra való hivatkozással a kialakuló náci egyetempolitikát szerette volna alakítani, akkor azt lehetne válaszolni, hogy talán *a berlini egyetem alapítását lehetővé tevő különleges történelmi együttállás ismétlődésében reménykedhettek*. Amint láttuk, a különböző társadalmi csoportokkal szemben a porosz állam képes volt a saját univerzálisan felfogott szempontjait és elveit érvényesíteni. Németország 19. és 20. századi fejlődése veszélyeztetni kezdte az eredeti modellt, benne a filozófia centrális helyzetével, a Bildung elsőbbségével, az egészre vonatkoztatottsággal.

Jaspers csak óvatosan és vonakodva, Heidegger pedig lelkesen és eltökélten próbálta meg a radikális állami beavatkozás mentén a folyamatot befolyásolni. Az ellentmondás, hogy a humboldti elveket a Führerprinzip segítségével kísérelték meg érvényesíteni, értelmezésükben rejlett, hogy a konzervatív professzori kar hatalmának megtörését olyan szükségszerűségnek látták, mely rendkívüli intézkedéseket is megkövetel. Azt is érdemes emlékeztünkbe idéznünk, hogy a humboldti rendszer kialakítása egyértelműen állami akció volt, melyet filozófusok bevonásával hajtottak végre. E minta ott lebeghetett Heidegger és Jaspers szeme előtt: olyan magas rangú hivatalnokokat, politikusokat szerettek volna találni, akik megértik a céljaikat és támogatják őket a megvalósításban. A katasztrófa ismeretében természetesen marad a döbbenet: miként hihették azt, hogy a náci vezetés partner lehet egy ilyen terv megvalósításában.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ash, Mitchell G. (1999): Mythos Humboldt gestern und heute. In: Ash, Mitchell G. (hrsg.): Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Böhlau Verlag, Wien. 7-27.
- Beyme, Karl Friedrich von (1960): Brief an Johann Gottlieb Fichte vom 5. 9. 1807 aus Memel. In: Weischedel, Wilhelm (hrsg.): Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Walter de Gruyter Verlag, Berlin. 28.
- Denker, Alfred (2009): Martin Heidegger, Karl Jaspers und die Universitätsreform, 1919-1933 n: Denker, Alfred és Zaborowski, Holger (hrsg.): Heidegger und der Nationalsozialismus 2.: Interpretationen. Karl Alber Verlag, Freiburg, München. (Heidegger Jahrbuch, 5.). [HJ 5.]. 32-45.
- Ehrhardt, Walter E. (1990): Einleitung. In: Schelling, Wilhelm J.: Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums. Meiner Verlag, Hamburg. VII-XVIII.
- Fichte, Johann Gottlieb (1956): Über den Gelehrten. Aufbau-Verlag, Berlin. 9-72.
 magyarul: Fichte, Johann Gottlieb (1976): Az erkölcs tanrendszere. Gondolat Kiadó, Budapest. 475-586.
- Fichte, Johann Gottlieb (1960): Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. In: Weischedel, Wilhelm (hrsg.): Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Walter de Gruyter Verlag, Berlin. 30-105.
- Fisch, Stefan (2015): Geschichte der europäischen Universität: Von Bologna nach Bologna. Verlag C. H. Beck, München.
- Gadamer, Hans-Georg (1988): Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen. In: Eigen, Manfred, Gadamer, Hans-Georg, Jürgen Habermas, Jürgen et al.: Idee der Universität: Versuch einer Standortbestimmung. Springer-Verlag, Berlin. 1-22.

Haffner, Sebastian (2010): *Poroszország egy porosz szemével*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Heidegger, Martin (1987): Zur Bestimmung der Philosophie. In: Heidegger, Martin: *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. 56/57., [GA 56/57.]. Heimbüchel, B. (hrsg.). Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.

Heidegger, Martin / Jaspers, Karl (1992): *Briefwechsel 1920-1963*. Biemel, Walter és Saner, Hans (hrsg.). Piper, München; Klostermann, Frankfurt am Main.

Heidegger, Martin (1997): Der deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart. In: Heidegger, Martin: *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. 28., [GA 28.]. Strube, Claudius (hrsg.). Klostermann, Frankfurt am Main.

Heidegger, Martin (2000): Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges, 1910-1976. In: Heidegger, Martin: *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. 16. [GA 16.] Heidegger, Hermann (hrsg.). Klostermann, Frankfurt am Main. részlet magyarul: Heidegger, Martin (1992): *Az idő fogalma. A német egyetem önmegnyilatkozása. A rektorátus. 1933/34.* Fehér M. István (ford. és bev.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Heidegger, Martin (2009): Über Wesen und Begriff von Natur, Geschichte und Staat. Übung aus Wintersemester 1933/34. In: Denker, Alfred és Zaborowski, Holger (hrsg.): *Heidegger und der Nationalsozialismus I.: Dokumente*. K. Alber Verlag, Freiburg, München. (*Heidegger Jahrbuch*, 4.). [HJ 4.]. 53-88.

Heidegger, Martin (2014): Überlegungen II-VI (Schwarze Hefte 1931-1938). In: Heidegger, Martin: *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. 94., [GA 94.]. Trawny, Peter (hrsg.) Klostermann, Frankfurt am Main.

Hoeres, Peter (2004): *Krieg der Philosophen: Die deutsche und die britische Philosophie im ersten Weltkrieg*. Schöningh Verlag, Paderborn, München, Wien, Zürich.

Humboldt, Wilhelm von (1964): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden*, IV., Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. magyarul: Humboldt, Wilhelm von (1985): *Válogatott írásai*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 247-267.

- Jaspers, Karl (1993): Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung. In: *Karl Jaspers. Philosoph among Philosophers / Philosoph unter Philosophen*. hrsg. von R. Wisser, L. H. Ehrlich (hrsg.). Königshausen & Neumann, Würzburg-Rodopi, Amsterdam. 293-311.
- Jaspers, Karl (1993): Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung. In: *Jaspers, Karl: Philosoph among Philosophers / Philosoph unter Philosophen*. Wisser, R. és Ehrlich, L. H. (hrsg.). Königshausen & Neumann, Würzburg-Rodopi, Amsterdam. 293-311.
- Jaspers, Karl (1994): *Philosophie*. Band II. *Existenzerhellung*. Piper, München; Zürich.
- Jaspers, Karl (1998): *Filozófiai önéletrajz*. Osiris, Budapest.
- Jaspers, Karl (2016): *Schriften zur Universitätsidee*. In: Jaspers, Karl: *Karl Jaspers Gesamtausgabe* Bd. I., [KJG I/21.]. Immel, Oliver (hrsg.) Schwabe Verlag, Basel.
- Kant, Immanuel (1964): Der Streit der Fakultäten. In: Kant, Immanuel: *Werke in zehn Bänden*. 9., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Teil 1. Weischedel, Wilhelm (hrsg.) Wiss. Buchges., Darmstadt. 267-393., magyarul: Kant, Immanuel (1997): *Történetfilozófiai írások*. Mesterházy Miklós (ford.) Ictus, Szeged. 335-455.
- Karády Viktor (2005): *A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig*. Új Mandátum; Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. (*Társadalom és oktatás*, 29.)
- Kiesel, Theodore (2002): Heidegger als politischer Erzieher. Der NS-Arbeitsstaat als Erziehungsstaat, 1933-34. In: Lesniewski, Norbert és Nowak-Juchacz, Ewa (hrsg.): *Die Zeit Heideggers*. Lang Verlag, Frankfurt am Maine. 71-87.
- Kiesel, Theodore (2015): The Seminar of Winter Semester 1933-4 Within Heidegger's Three Concepts of the Political. In: Heidegger, Martin: *Nature, History, State, 1933-1934*. Bloomsbury, London; New Delhi; New York; Sydney. 127-149.
- Koch, Hans-Albrecht (2008): *Die Universität: Geschichte einer europäischen Institution*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Martin, Bernd (1988, hrsg.): *Martin Heidegger und das 'Dritte Reich': ein Kompendium*.
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

McClelland, Charles E. (2012): Die Universität am Ende ihres ersten Jahrhunderts –
MythosHumboldt? In: Tenorth, Heinz-Elmar és McClelland, Charles:
*Geschichte der Universität Unter den Linden. Band 1. Gründung und Blütezeit der
Universität zu Berlin 1810-1918*. Akademie Verlag, Berlin. 637-654.

Mikonya György (2014): *Az európai egyetemek története, 1230-1700*. ELTE Eötvös
Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/14100/14166/14166.pdf>

Nipperdey, Thomas (1986): Preußen und die Universität. In:
Nachdenken über die deutsche Geschichte. Beck Verlag, München.

Ott, Hugo (1988): *Martin Heidegger: Unterwegs zu seiner Biographie*. Campus,
Frankfurt, New York

Ringer, Fritz K. (1969): *The Decline of the German Mandarins:
The German Academic Community, 1890-1933*.
Harvard University Press, Cambridge.

Schelling, F. Wilhelm J. (1990): *Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen
Studiums*. Meiner Verlag, Hamburg. 32. magyarul: Schelling, F. Wilhelm J. (1985):
Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről.
In: *Magyar Filozófiai Szemle*, 29. 5-6. 813-922. 829.

Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen
Universität und ihrer Reformen*. Rowohlt Verlag, Hamburg.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1960): Gelegentliche Gedanken über
Universitäten in deutschen Sinn. In: Weischedel, Wilhelm (hrsg.): *Idee und
Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms
-Universität zu Berlin*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin. 106-192. magyarul: Tóth
Tamás (2001, szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatás-történeti
tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest. (*Magyar felsőoktatás könyvek*, 18.) 197-214.

Schmitz-Berning, Cornelia (2000): *Vokabular des Nationalsozialismus*.
Walter de Gruyter, Berlin; New York.

Schneeberger, Guido (1961): *Nachlese zu Heidegger:
Dokumente zu seinem Leben und Denken...* Buchdruck. Suhr, Bern.

Schwendtner Tibor (2016): Egyetemi autonómia versus német küldetés:
Megjegyzések Heidegger' 33-34-es egyetempolitikai tevékenységéhez.
In: *Magyar Tudomány*, 177. 4. 425-431.
http://epa.oszk.hu/00600/00691/00151/pdf/EPA00691_mtud_2016_04_425-431.pdf

Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Eine Universität zu Berlin: Vorgeschichte und
Einrichtung In: Tenorth, Heinz-Elmar és McClelland, Charles: *Geschichte der
Universität Unter den Linden*. Band 1. Gründung und Blütezeit der Universität
zu Berlin 1810-1918. Akademie Verlag, Berlin. 3-75.

Vetter, Helmuth (2014): *Grundriss Heidegger: ein Handbuch zu Leben und Werk*.
Meiner, Hamburg.

Weber, Max (1998): Tudomány mint hivatás. In: Max Weber: *Tanulmányok*.
Wessely Anna (ford.) Osiris, Budapest.

Zaborowski, Holger (2010): *Eine Frage von Irre und Schuld?
Martin Heidegger und der Nationalsozialismus*.
Fischer Taschenbuch Verl., Frankfurt am Main.

A középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülésének sarkalatos mozzanata: az egyetemi tanárképző intézetek megteremtése

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény a tanárképzés reformjával összefüggésben egy új szervezeti egységet⁴⁸ ír elő az állami felsőoktatási intézményekben. A 103. § első bekezdésében „**tanárképző központ**” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két karon folyik.

A törvényszöveg kijelöli a központ elvi síkon megfogalmazott fő feladatköreit. Eszerint ennek a szervezeti egységnek biztosítania kell „a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését” az intézményben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 103. §. 1. bekezdés). A következő bekezdésben a tanárképző központ feladatainak részletezésére is kitértek a törvényalkotók: „A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. § 2. bekezdés.) A központra vonatkozó két bekezdés közül az első egy elvi síkú feladatleírás, az utóbbi pedig – olvasatunk szerint – az előzőből emel ki és tesz hangsúlyossá konkrét feladatokat, amelyek elsősorban a képzés folyamatának szervezésére vonatkoznak.

48 A 2005. évi felsőoktatási törvény a törvényalkotói szándékot tekintve előzmények tekinthető, de a szövegezés csak az intézményi egységes szabályozás elvi előírására korlátozódott. A több karon tanárképzést folytató intézményekre bízta, hogy egy szervezeti egység vagy egy testület létesül-e a pedagógusképzés összehangolására. (A fogalomhasználat kissé megtévesztő, ugyanis a „tanárképzés” része a pedagógusképzés tágabb fogalmának.) 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. 145. § 5. bekezdés.

A tanárképző központ mint felsőoktatási intézményekben létrehozott szervezeti egység nem teljesen új, ha a magyar középiskolai tanárképzés másfél évszázados történetére tekintünk vissza. Funkcióját és működésének tartalmát tekintve több ponton előzményének tekinthető a magyar egyetemeken a 19. század végén létesített tanárképző intézet.

A következőkben e történeti előkép, a „tanárképző intézet” a kialakulásának és fejlődésének történetét tekintjük át. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon milyen módon töltötte be ez a sajátos intézmény a létrehozók szándékai szerint meghatározott feladatait abban a konkrét történeti korban és felsőoktatási kultúrában, amelyben funkcionált.⁴⁹

1. A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS SZERVEZETI KERETEINEK KIALAKULÁSA

1.1. VÁLTOZÓ KÖZÉPISKOLÁK, ÚJ KÉPESÍTŐ VIZSGA

A középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a 19. század közepéig az egyházak hatáskörébe tartozott, tartalmát és szervezeti kereteit a felekezetek határozták meg. A pesti egyetem bölcsész tudományi tanszékén – a bécsi egyetem mintájára – már 1814-től kezdődően rendszeresen tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat, ezek hallgatása viszont hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának (Mészáros, 1980). Ezek a választható tantárgyként felvehető pedagógiaelméleti stúdiumok jórészt a lelkipásztorok feladataival foglalkoztak és a korabeli nevelés és oktatás kérdéseit taglalták (Németh, 2012, 33. o.).

Alapvető változást hozott ezen a téren az ausztriai középiskolák szervezetét és képzési tartalmát újraalkotó reform. Ezt az erőteljes modernizációs törekvést tükrözte Leo Thun osztrák közoktatásügyi miniszter rendelete, amelyet 1849 őszén hagyott jóvá a császár. Az *Entwurf*⁵⁰ hatályát 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették. A rendelet a korábbi hatosztályos *humán gimnázium* évfolyamainak számát *nyolcra* emelte, a középiskolai tananyag tartalmában a humán és a reál ismeretek egyensúlyára törekedett. A tanulmányok végére érettségi vizsgát illesztett, amely a felsőbb tanulmányokra, illetve bizonyos köztisztviselői állások betöltésére jogosított. Ugyanez a reform hozta létre az előbb hat, majd később nyolcosztályos reáliskolát, amely a felsőfokú műszaki-technikai tanulmányokra készített elő.⁵¹

49 Az egykori tanárképző intézet története, inspirációs hatásként, megfontolandó lehet a jelen számára is, amikor az egyes felsőoktatási intézményekben napirenden van a tanárképző központ létesítése, konkrét feladatainak definiálása. Mindazonáltal, figyelembe kell vennünk azt is, hogy ez a szervezeti egység a maitól eltérő felsőoktatási feltételek és körülmények között funkcionált.

50 A rendelet teljes címe: „*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*”, azaz: Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve.

51 Az 1851/52-es tanév a pesti egyetem életében is döntő fordulatot hozott. A Leo Thun-féle reform hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi, a többi karra előkészítő „propedeutikus” szerepköréből, és a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált.

A Magyarországra is kiterjesztett német-osztrák tanügyi reform a középiskolai tanárképzés terén is alapvető változásokat hozott. Különös, de először az intézményesen még nem létező képzés „kimenetét” szabályozták: kötelezővé tették a független bizottság előtt abszolválandó *képesítő vizsgát* a tanárságra készülők számára. Ausztriában előbb ideiglenes jelleggel, majd 1856-tól törvényben meghatározott keretek között került sor a középiskolákba kinevezendő tanárok képesítő vizsgájára. *Tanárvizsgáló bizottságot* Magyarországon csak az 1862/63. tanévben állítottak fel, addig csak néhány külföldi városban – elsősorban Bécsben – vizsgázhattak a hazai jelöltek is (*Felkai*, 1983). A tanári vizsga előfeltétele a sikeres érettségi és legalább három év egyetemi tanulmány megléte volt. Három tantárgycsoportból kellett vizsgázni: (1.) klasszika-filológia, (2.) történelem és földrajz, (3.) matematika és természettudomány. A vizsgának négy összetevője volt: (1.) házi dolgozat, (2.) írásbeli vizsga, (3.) szóbeli vizsga, (4.) próbatanítás. Ez a rendszer a század végéig érvényben maradt, bár a próbatanítást 1884-ben megszüntették (*Németh*, 2012, 60. o.).

1.2. A HUMBOLDTI EGYETEM-ESZMÉNY

Az újkori közép-európai egyetem legjelentősebb archetípusa a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltségisményre épült, amelynek legfőbb képviselője Wilhelm von Humboldt (1767-1835) volt. Felfogása szerint az egyetemen feladata a tudományos kutatás és a tudomány tanítása, amely utóbbinak az emberi tartalmak kiteljesítése a „Bildung” (jellemformáló művelődés) révén kell végbemennie. Az ilyen, klasszikus közép-európai egyetem működésének alapvető feltétele a szabadság. Nem tűrheti az állam gyámkodását és ellenőrző-befolyásoló szerepét sem a tudományos kutatásban, sem pedig a tanításban. A kutatva-tanítás szabadságának humboldti eszménye nehezen egyeztethető össze a közéleti hivatásra felkészítő szakemberképző szereppel.⁵² Az egyetem falai között elsősorban a tanárok és a hallgatók elmélyült közös munkáján alapuló tudósképzés folyik, minden egyéb funkció járulékos.

Magyarországon az *1848. évi XIX. törvénycikk* deklarálta az egyetemi tanszabadságot. Hatására megszűntek a korábbi kötöttségek: a hallgatók maguk határozhatták meg a hallgatott előadások sorrendjét.⁵³ Az új gyakorlat azonban sokszor vezetett

⁵² A humboldti eszménnyel párhuzamosan, azt ellenpontozva létrejövő francia egyetem-koncepció a szakképző („szakiskola”) funkciót hangsúlyozza.

⁵³ Azt megelőzően az egyetem szoros állami felügyelet alatt állt. *II. József* intenciója érvényesült, miszerint

az oktatás és a tanulás parttalan szabadságához. A professzorokat senki sem kötelezte előadásaik témájának célszerű szempontok szerint való alakítására, a hallgatók pedig önkényesen válogathattak az előadások között. A tanítás és tanulás szabadságának értelmezéséről, illetve ennek a szabadságnak a célszerűen szervezett szakmai képzés érdekében történő korlátozásáról szenvedélyes hangvételű és hosszadalmas – a századfordulón is átívelő – vita vette kezdetét.

A középiskolai tanárképzés Magyarországon, az egyetemen intézményesedett, ezért a vita a fokozatosan kialakuló és szakmává váló tanárképzés tartalmát és szervezeti kereteit is érintette. A diskusszió főbb elemeire a későbbiekben térünk vissza.

2. A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS „PILLÉREI”

A fokozatosan kibontakozó professzionalizációs folyamat során a magyar középiskolai tanárképzés rendszere a következő négy – egymást kiegészítő – „pilléren” épült fel: (1.) egyetemi előadások a szaktudomány témaköreiből; (2.) egyetemi szemináriumok, kollégiumok, illetve gyakorlatok; (3.) középiskolai tanárképző intézet; (4.) gyakorló gimnázium. A „pillérek” tanárképzésben betöltött funkciójának a fejlődéstörténetét a következőkben tekintjük át.

2.1. EGYETEMI ELŐADÁSOK A SZAKTUDOMÁNY

ÁTFOGÓ VAGY SZŰKEBB TÉMAKÖREIBŐL

A tizenkilencedik század végére a szabad előadás műfaja kiszorította a korábban gyakran alkalmazott szövegmagyarázatokat és a diktálást. Az uralkodóvá vált felfogás szerint az előadás alkalmas arra a hallgatóságnak, hogy „bepillantson a tudomány műhelyébe, a tudós búvárlatba” (Kármán, 1895, 77. o.). A tudomány művelése mellett folytatott rendszeres egyetemi oktatás ekkorra már a kutató tudósok nagy részének belülről fakadó szükséglete lett: „Az a tudós, aki soha nem adott elő, vagy csak hosszabb ideig szünetelt tanári tisztében, tapasztalta, hogy büntetlenül nem hagyhatni abba a tanítást évek során át. A nyilvános előadás arra kötelez, hogy a tudománynak, mellyel foglalkozunk, sorban fölkaroljuk minden részletét különös vonatkozásaiban, valamint más tudományokkal kapcsolatban.” (Pasteurt idézi Kármán, 1895, 77. o.) Figyelemre méltó, hogy a kortársak

„az ifjaknak az egyetemen ne tanítsanak olyasmit, amit ők vagy igen ritkán, vagy talán éppenséggel nem értékesíthetnek az állam javára, mivelhogy az egyetemek lényeges tudományai csakis állami hivatalnokok képzésére valók”. (Idézi: Schneller, 1900, 154. o.)

a jó előadás ismérveként nem csak a minden ízükben kimunkált tudományos rendszerek bemutatását tartották számon, hanem elismerően nyilatkoztak az olyan előadóról is, aki „őszintén feltárja hallgatósága előtt kétségeit, számot ad: leküzdésökben a tudomány készlete mennyiben nyújthatott segítséget, hol szorult az akadályokkal szemben új eszközök szerzésére, elütő eljárás módok kieszelésére: e vallomásszerű nyíltságában, személyiségének varázsával nem versenyezhet semmi más módja a tanításnak...” (*Kármán*, 1895, 77-78. o.)

A humboldti neohumanista egyetemismény megvalósulása a német, az osztrák és a korabeli magyar egyetemek⁵⁴ gyakorlatában felemás eredményeket hozott. Mint arra már korábban utaltunk, a korabeli kritikák főleg a professzorok parttalan tanítási szabadságát és előadásaik öncélú elmélet-központúságát vették célba. Kármán Mór például így ír erről: „A philosophiai kar, mely az alapvetés munkáját se tudta eddig egyetlen egy szakban sem czészerűen szervezni, következetesen, az egész tanfolyam végéig sem törődött növendékeinek későbbi hivatásával. Pedig a közművelődés érdeke [...] erősen megköveteli a tanítás mennél gyakorlatibbá tételét. [...] De a tanárképzés szempontjából a philosophiai kar munkássága még elméleti irányban is oly pótlást követel, mely nélkül eddig tudósképző feladatát is csak fogyatékosan teljesíthette”. (*Kármán*, 1895, 142. o.) A hazai bölcsészkarok oktatás rendszabálya például csak a heti tíz (majd a század utolsó évtizedétől heti 20) óra felvételének igazolását várta el. Az előadások körének meghatározását a tanszabadság elvével ellentétesnek tartották (*Ladányi*, 2008, 28. o.).

Az egyre nyilvánvalóbbá váló anomáliáknak az orvoslására szerveződtek előbb az egyetemi szemináriumok, illetve később, a század második felében – egyebek között – e célból jött létre a pesti egyetem tanárképző intézete.

2.2. EGYETEMI SZEMINÁRIUMOK, KOLLÉGIUMOK, GYAKORLATOK

Már az 1830-as évektől kezdve felmerült az igény Európa nagy egyetemén arra, hogy az egyetemi tanárok elméleti előadásait gyakorlatokkal egészítsék ki.

A skót és az angol egyetemeken ennek következtében alakult ki az előadás (lecture) és a tutori gyakorlat (tuition) kettős rendszere. Szükségesnek látták, hogy az egyoldalú, tanárközpontú ismeretközlést, amely ha mégoly lelkesítő és magával ragadó is, mégis csak a hallgatóság figyelmére és tudásbefogadására alapoz, kiegészítsék a tanulóknak a tanár által irányított egyéni munkájára épülő gyakorlatokkal, amely az öntevékenysé-

⁵⁴ A 19. században, Magyarország területén, Pesten és Kolozsváron működött egyetem. (Az előbbi a nagyszombati egyetem jogutódja, 1784-ben Budáról telepítették Pestre, az utóbbit pedig 1872-ben alapították.)

get, az önálló elemzéseket, a tudás alkalmazását hivatott fejleszteni. Egy korabeli angol szerző a következő szavakkal indokolta a tudomány és a gyakorlat összekapcsolásának szükségességét: „Az egyetem a professor számára való, a collegium a tutor számára: az egyetemé a bölcséleti fejtegetés, beszédes előadás vagy alapos meghányás; a collegiumé az egyszerű, dialogikus oktatás. [...] Fiatal embernek nem könnyű dolog, hogy megbizonyosodjék benne, teljesen megértette-e azt a mit tanárától hallott; gondos kérdés megfelelés, és minden látszatot kerülő vizsgálat, vajjon képes-e ismereteit kellően kifejezni és számot adni róluk, lesz még szükséges, hogy jeles tanárait igaz haszonnal hallgassa; mindezt tutora adja meg neki a collegiumban.” (Newmant idézi Kármán, 1895, 85. o.)

A professor és a hallgató közös munkájának eszménye a korabeli francia felsőoktatásban hangsúlyos elvárásként jelent meg: „A felsőbb oktatásnak – írta a Sorbonne egy tanára – tulajdonkép, par excellence a családias társalgás az alakja, a conference a szó igazi értelmében. Nem ismeretekkel tömött elmék képzendők, hanem a kik képesek kutatni és önmaguk gondolkodni [...] Ily oktatás formája a lelkes beszélgetés, egy tudósnak tevékeny együttes munkálkodása tanítványaival laborotiumában”. (Mariont idézi Kármán, 1895, 95. o.) A francia egyetemeken ekkor már a tudósképzés mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjait is hangsúlyozottan figyelembe vették.⁵⁵

A német egyetemek fejlődése más úton haladt. Szemináriumokat már a 18. században létrehoztak, melyek feladata eredetileg – a tudósképzés mellett – a tanári pályához szükséges szaktudományos ismeretek nyújtása volt. Ez a szempont azonban a 19. század elejére háttérbe szorult. A gyakorlati szemináriumok létesítését az egyetemeket felügyelő állami szervek is szorgalmazták. Poroszországban maga a kultuskormányzat figyelmeztette az egyetemi professzorokat abbéli kötelességükre, hogy az előadások mellett alkalmazzanak olyan módszereket is, mint például a tanár és a diák dialógusára épülő megbeszélés, a beszélgetés és a vizsgálat. Ez a felülről induló kezdeményezés kezdetben erős visszatetszést váltott ki a tanárság körében azokon a német egyetemeken, ahol elsősorban a tudomány művelését és nem a gyakorlati életre való felkészítést tartották a fő célnak. Így alakulhatott ki az a helyzet a század második felére, hogy a német egyetemi szemináriumokba nem azok a hallgatók kerültek be, akik személyes tanári segítségnyújtásra szorultak az anyag feldolgozásában, hanem a kiváló képességűek gyakorlati tudósképzésének – és a középiskolai tanárságra való szaktudományos felkészítésének – a műhelyei alakultak ki itt.

55 A párizsi Sorbonne természettudományi kara például, már 1837-ben kifejezte szándékát arra, hogy az ezakt tudományos előadások mellett célja a hallgatóság felkészítése a tanári pályán megkövetelt vizsgákra. Az *École Normale Supérieure* feladata pedig kifejezetten a tanári szakképzettség nyújtása volt.

A német mintát követve a pesti egyetemen már a század ötvenes éveinek elején szerveztek olyan szemináriumokat, ahol a szaktudományos kutatómunka módszereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kívánták. E kettős cél összeegyeztetése azonban itt sem járt sikerrel, és „tanári ügyesség” megszerzése háttérbe szorult a „tudós búvárlatba” való bevezetéssel szemben.

Más felfogást képviselt az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem pedagógia professzora, *Schneller István*. „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, a századfordulón közzétett tanulmányában behatóan foglalkozott az egyetemi szemináriumok kérdésével. Véleménye szerint, a professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégedhet meg előadások tartásával. Annak érdekében, hogy hallgatóiban a tudomány szeretetét felkeltse és ápolja, „szakszemináriumokat” kell szerveznie. Gyűjtse maga köré a lelkes hallgatókat, s vezesse be őket a tudományos önmunkásság módszereibe. A szakszemináriumok azonban kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt, s nem kapcsolhatók össze a gyakorlati életre, a tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel (*Schneller*, 1900, 124-174. o.).

2.3. KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZŐ INTÉZET

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1848-ban megoldást keresett a középiskolai tanárképzés problémáira. „A magyar egyetem alapszabályai” címmel tervezet készített, amelyben megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsészakara mellett felállítatni.” (Idézi *Felkai*, 1983, 285. o.) A tervezetnek az országgyűlés elé való terjesztését a szabadságharc kitörése akadályozta meg.

Eötvös második kultuszminisztersége idején a tervezet már valóra vált, és 1870. május 3-án jóváhagyta a *Középtanodai Tanárképző* (későbbi nevén *Középkolai Tanárképző Intézet*) szervezeti szabályzatát. A pesti egyetemen felállított „képezde” célja eszerint az, hogy „azon egyetemi hallgatókat, s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”. (Közli: Kármán, 1895, 50-62. o.)

A tanárképző intézet feladata volt tehát, hogy a középiskolai tanárságra készülő hallgatókat egyidejűleg ösztönözze a szaktudományos búvárkodásra és a szaktár-

gyak tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítására. Az első években a tanárképző intézet keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen az a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b) történelmi-földrajzi, a c) mennyiség- és természettani, a d) természetrajzi és e) pedagógiai. Ez utóbbit, a vele együtt létesített gyakorló gimnáziummal együtt, 1872-ben hozták létre. Szervezésében és működési rendjének meghatározásában kulcsfontosságú szerepet játszott *Kármán Mór*, a tanárképzési reformmunkálatok kiemelkedő pedagógus egyénisége (Közli: *Kármán*, 1895, 60-62. o.).

A szabályzat szerint a pedagógiai szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedhettek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásában már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumi munkával már feldolgozták –, hanem a „*gymnasialis paedagogia*” speciális kérdéseit tanulmányozták. Így került sor a „középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az abbeli iskolai életnek a jó nevelés, a helyes fegyelem követelményeinek megfelelő megszervezésére”. (Közli: *Kármán*, 1895, 60. o.) A szakosztály célja tehát, kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” elsajátítása volt. Ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, az oktatás gyakorlati kérdéseit tárgyaló előadásokat is.

A hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Trefort Ágoston* 1873 őszén átszervezte a tanárképző intézetet. Az új szabályzat két ponton tért el az eredeti, Eötvös-féle elvektől: 1. egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés addig két különálló intézetét, 2. ezt az összevont intézetet az egyetemi tanács hatásköréből a bölcsészettudományi kar⁵⁶ tanácsa mellé rendelte (*Kiss Istvánné*, 1991, 6. o.). Ennek következtében a tanárképző intézet a bölcsészkar mellett működő, de attól szervezetileg független intézmény lett, amely közvetlenül a minisztérium alá tartozott.

A szakosztályok száma az új rendszerben háromra (nyelvészeti-történelmi, mennyiségtan-tervezettudományi és nevelés-oktatástani) csökkent. A szabályzat előírta, hogy minden hallgatónak legalább két középiskolai tantárgy oktatására kell képesítést szereznie. A legjelentősebb lépés a tanárképzés tantervének a bevezetése volt: a státútum nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen.” Ennek kidolgozásakor „alapelvül szolgáljon az, hogy kezdetben az elméleti és gyakorlati oktatás középpontját a szorosan vett szaktárgy oly terjedelmű és modorú kezelése képezze. Mint a milyen a középtanoda

56 Önálló természettudományi kar a pesti egyetemen akkor még nem létezett. A nem orvosi jellegű természettudományi tanszékek is a bölcsészeti karon működtek.

közvetlen érdekeinek és igényeinek leginkább megfelel...” (Közli: *Kármán*, 1895, 62-64. o.) A Trefort-féle szabályzat intenciója jó példája annak, ahogyan az állam egy konkrét cél, a korszerű tanárképzés igényeinek való megfelelés érdekében korlátozni kívánta az egyetemi karokon folyó oktatás addigi szinte parttalan szabadságát.

A tanárképző intézet vezetése ugyanis ettől kezdve a tanterv alapján egységesen előírta a jelöltek számára, hogy az egyetemi és műegyetemi karokon mely szaktudományos előadásokat hallgassák és mely szemináriumokon vegyenek részt. Ezekkel párhuzamosan, az intézetben a tanári pályához szükségesnek vélt pedagógiai szempontú előadásokat és gyakorlatokat szerveztek. Az ezeket előadó, illetve vezető oktatók továbbra is az egyetemi tanárok köréből kerültek ki.⁵⁷

Kármán Mór a tanárképzés fejlesztésének kérdéseit taglalva hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak jogai és kötelességei vannak a tanárképzés terén: „A tanárképzés csak az egyetemet illeti meg: egyetemünk bölcsészeti karának a kötelessége, hogy rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze.” (*Kármán*, 1895, 147. o.) A filozófiai kar tehát, nem húzódnak az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött. A „tanszabadság versus tervszerűség”-vita most már a tanárképzés területére is kiterjedt. Kialakult egy – azóta is tartó – országos méretűvé terebélyesedő diskusszió a tanárképzés célszerűnek vélt tartalmáról, a szaktudományok, a pedagógiai-módszertani ismeretek és a gyakorlatok egymáshoz viszonyított kívánatos arányáról. A képzésben részt vevő intézmények kapcsolata továbbra is problematikus maradt, ezért a vita kiterjedt a tanárképző intézet kompetenciájára, hatáskörére és a befolyásolás vagy kooperáció kérdésére is. A legnagyobb gondot a tanárképző intézeti tagság „fakultatív jellege” okozta, ez ugyanis a tanárjelöltek számára az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbe lépéséig *nem volt kötelező*.

A fentebb már említett diskusszió egyik érdekes fejleménye volt az a felterjesztés, amelyet a pesti egyetem bölcsészettudományi kara 1878. március 21-én nyújtott be *Trefort Ágoston* kultuszminiszternek. A *bölcsészkar vezetése* ebben hevesen támadta a tanárképző intézetet. Kiállt amellett, hogy a középiskolai tanárképzés kizárólag az

57 *Kármán Mór* már 1875-ben síkra szállt a tanárképző intézet saját tanári karának felállításáért: „...a képezde sajátképi feladatának, mely a tanulmányok gyakorlati elsajátítására, a kellő jártasság s ügyesség megszerzésére, s főleg leendő tanáraink általános műveltségének öregbítésére vonatkozik, sem felelhet meg kellő mértékben mindaddig, míg e célra egyedül az egyetem s műegyetem illető szaktanárai csak mellékesen vétetnek igénybe és a képezdének sajátos főladata szerint szervezett, külön önálló tanártestülete nincs.” (*Kármán*, 1875. In: *Kármán*, 1895, 2. o.)

egyetemi kar ügye legyen. Kifogásolta, hogy az egységesen írja elő a tanárjelölt hallgatók számára a célszerűnek vélt egyetemi előadásokat és szemináriumokat, és nem figyel a tanárjelöltek egyéni tudására, felkészültségére. Ezek a minden jelölt számára kötelező tanrendek és órarendek túlterheléshez vezetnek, lehetetlenné teszik a hallgató „önálló gondolkodásának” és „egyéni hajlamainak” a fejlődését. A tanárképzés szervezésében egy formális, „élet- és szellemtelen külső mechanizmus nyúgja” uralkodik (*Kérékgyártó*, 1879. In: *Kármán*, 1895, 20-30. o.) A felterjesztés a „tanárképezde” megszüntetését kérte a minisztertől. Helyette a bölcsészkar szemináriumok számának növelését javasolta, a képzés időtartamának három évről négyre történő emelése mellett. *Trefort* a bölcsészkar indítványát véleményezésre továbbította szakmai tanácsadó és véleményező testületéhez, az Országos Közoktatási Tanácshoz. A Tanács jelentésében kitért arra, hogy a bölcsészkart múltja „nem jogosítja fel azon önértékes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tisztének” tekintse. A karon hirdetett előadások ugyanis „a leglényegesebb tárgyakban az iskola szükségletének majdnem teljes mellőzését” mutatják (*Ladányi*, 2008, 22-23. o.).

2.4. GYAKORLÓ GIMNÁZIUM

Fentebb már említettük, hogy a pesti egyetemen az 1870-től működő tanárképző intézetben – *Kármán Mór* koncepciója alapján – 1872-ben jött létre a nevelés-oktatástani szakosztály. Ennek szabályzata a pedagógiai és módszertani előadások mellett a gyakorló iskolát is nevesítette, meghatározva annak célját, szerkezetét és irányítását: „86. §. A gyakorló iskola a gyakorlati kiképzésre szolgál, Feladata, hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.” (Idézi: *Kármán*, 1895, 61. o.) A gyakorló gimnázium nyilvános jelleggel⁵⁸ bíró állami intézmény volt, tantervét, óra- és ügyrendjét az igazgató és a tanár kar értekezlete határozta meg, és a közoktatási miniszter hagyta jóvá. A nyolcosztályossá kiépülő iskola az 1872/73. tanévben két osztállyal (I. és III.) indult, meglehetősen nehéz anyagi körülmények között. Első igazgatója *Bartal Antal* klasszika-filológus professzor volt. *Kármán Mór* tanította a filozófiát és pedagógiát, *Heinrich Gusztáv* a történelmet és a földrajzot, *Lutter János* a természettant és a matematikát,

58 Az *Entwurf* óta a hazai középiskolák nyilvános vagy magánjellegűek lehetnek. A nyilvános jelleggel bíró gimnáziumok államilag érvényes bizonyítványokat adhatnak ki, érettségi vizsgákat tarthatnak. Nyilvánossági jogot a kultuszminiszter adhatott.

Staub Mór a természetrajzot. A tanári kar tagja lett később *Beke Manó*, *Csengery János*, *Négyesy László* és *Petz Gedeon* is. A gyakorlóiskola sajátosan új, pedagógiai-módszertani műhely jellegének kialakításában meghatározó szerepet játszott Kármán Mór, aki egyben a tanárképző intézet tanára, az *Országos Közoktatási Tanács* jegyzője és a pesti egyetem magántanára is volt. A bölcsészkar pedagógia tanszékével az iskolának nem volt formális kapcsolata.

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzés három fő tevékenységtípusban öltött testet: (1.) hospitálás, gyakorlótanítás, megbeszélés; (2.) heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; (3.) iskolaelméleti előadások (korabeli nevükön: teoretikumok) (*Kiss Istvánné*, 1991, 15. o.). A gyakorlati képzés leglényegesebb része a több hétig tartó önálló tanítás volt. Erre a jelöltek csak akkor kaptak engedélyt, ha a hospitálások végeztével, óratervekkel is tudták igazolni felkészültségüket a vezetőtanár számára. Az óratervek alapján folyó gyakorlati tanítást mindenki látogathatta. *Kármán Mór* kezdeményezésére a hospitálók számára látogatókönyveket nyitottak, amelyekbe bejegyezheték észrevételeiket, kritikai megjegyzéseiket. Az egykori tanárjelölt, *Marczali Henrik*, történelem professzor így emlékezett vissza az óralátogatások alapján készült véleményekre: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk, ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből aztán éles válaszok és keserű viszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelő minden irányban megtanultunk érdeklődni.” (*Marczali Henrik* visszaemlékezését idézi: *Kiss Istvánné*, 1991, 15. o.) *Kármán* mintagimnáziumának belső élete hozzásegítette a jelölteket ahhoz, hogy kritikusan és önkritikusan gondolkodó, a középiskola minden tárgya iránt érdeklődő, sokoldalú tanárokká válhassanak, akik nyitottak és felkészültek az új oktatási módszerek kipróbálására is.⁵⁹

3. DISKURZUSOK A TANÁRKÉPZÉSRŐL, A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET FELADATÁRÓL

A középiskolai tanárképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiről folyó viták a későbbiekben sem vesztek intenzitásukból.

⁵⁹ Az addig szinte kizárólagosan alkalmazott és a tananyag mechanikus átadására korlátozó közlő-prelegáló módszerekkel szemben itt alkalmazták először a diákokat aktivizáló, találékonyságukra építő, heurisztikus, „kitaláltató” módszert. (*Felkai*, 1983, 270. o.)

Eötvös Loránd a középiskolai tanárképző intézet létjogosultságát is megkérdőjelezte. *Wlassics Gyula* kultuszminiszterhez felterjesztett memorandumában a következő szavakkal szállt síkra a tanárok minél alaposabb tudományos képzéséért 1896-ban: „...mert fődolog a tanárképzésben a tudományos képzés. A középiskolai tanár ne csak járatos legyen a maga szakmájában, hanem igazi tudományos szellemben foglalkozott legyen vele. [...] Igaz, hogy a középiskolai tanár csak a tudományok elemeit közli – mégpedig fejletlen elmékkel – de rendszerint mennél magasabban áll a maga tudományában, annál jobban tud leszállni a fejletlen elmékhez. A didaktika művészetének is, melynek értékét nem kicsinyeljük, csak a tudományosan képzett ember tudja igazán csak a hasznát venni. E nélkül a didaktika dressurához vezet, s a legkitűnőbb dressura sem nevel jó tanárokat.” (Közli: *Kiss Istvánné*, 1991, 9. o.)

Arra is volt példa, hogy az egyes álláspontok az évtizedekig tartó folyamatos diskusszió során alakultak, fejlődtek. *Schneller István*, kolozsvári pedagógia professzor a huszadik század első évtizedének végéig egy olyan középiskolai tanárképzés vízióját vetette papírra, amelyben élesen elkülönül az elméleti és a gyakorlati képzés. Koncepciója szerint a legfontosabb elméleti tanárképzés maga az egyetemi stúdium a szaktudományos előadásokkal és a szemináriumot és könyvtárat egyesítő „dolgozóintézetekben” folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek legfontosabb eszköze a tanulmányozás minden bürokratikus kötöttségétől mentes szabadsága. „E szellemben való bevezetés, e szellemtől való áthatás a tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az egyetem maga – a legfontosabb tanárképző.” (*Schneller*, 1910, 175. o.) Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni – ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. *Külön tanárképző intézet felállítása sem helyes*, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és a nevelés mesteriségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit, a professzor koncentráljon az elméleti pedagógiai kérdések szakszerű tárgyalására. Külön gyakorlógimnázium felállítására sincsen szükség – hangoztatta ekkor még *Schneller István*. A jelöltek gyakorlati kiképzése az egyetemről független, kiemelkedő színvonalú középiskolákban szervezendő, gyakorlati tanárképző intézményekben, az úgynevezett „szeminárgimnáziumokban”, „középiskolai szemináriumokban” – kiváló szaktanárok vezetésével.

Schneller Istvánnak korábban e kérdésről kialakított véleménye még 1906-ban is változatlan maradt, amikor kinevezték a kolozsvári egyetem mellett működő (a buda-

pesti mintát követő) tanárképző intézet élére, igazgatójává. A gyakorlati tanárképzésről alkotott felfogása a század második évtizedében viszont már gyökeresen megváltozott. 1917-ben az ő koncepciója alapján hozták létre a tanárképző intézet fennhatósága alá tartozó kolozsvári gyakorló reform-középiskolát.

A fentiekkel ellentétben, *Kármán Mór* mindvégig egy kiegyensúlyozott, minden összetevőjét tekintve az egyetemhez kötődő koncepciót képviselt. Az *Országos Középiszkolai Tanáregyesület* 1891. júliusi közgyűlésén mondott beszédében határozottan síkra szállt amellett, hogy a középiszkolai tanárok elméleti képzése a bölcsészettudományi kar feladata. Mindemellett elhatárolódott azoktól a felmerülő újabb nézetektől, amelyek a tudományos képzés szerepét lebecsülték és a tanárképzést szervezetileg le kívánták választani az egyetemről (*Ladányi*, 2008, 31. o.). A tanárnak „a műveltség és a tudományos képzés legmagasabb fokára kell törekednie, a legmagasabb képzésnek helye minden nagy tudományos szakra nézve pedig egyes egyedül az egyetem. [...] a tanár pálya sokoldalú, széles körű műveltséget követel. [...] Ily széles körű tudományos műveltséget máshol nem szerezhetni, mint csakis az egyetemen.” (Közlí: *Ladányi*, 2008, 31. o.)

4. A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZŐ INTÉZETEK SZEREPÉNEK ALAKULÁSA A HÚSZAS, HARMINCAS ÉVEKBEN

A magyarországi középszintű iskoláztatás történetében az 1920-as évek hoztak jelentős változásokat. Az évtized elején hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Klebensberg Kuno* intenciói alapján végrehajtott reform célja a tananyag korszerűsítése és a középiszkolák rendszerének differenciálása volt. A középosztály körében addig előnyben részesített humán jellegű stúdiumok és az azok révén megszerzett egyoldalú szaktudás akkor már nem felelt meg a kor követelményeinek. A miniszter ezért erőteljesen szorgalmazta a középiszkolai tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását. A modernizálást szolgálta az iskolarendszer differenciálása is: a *nyolcosztályos* humán gimnázium és a reáliskola közé az új típusú *reálgimnáziumot* illesztették be. Ez az iskolafajta a tantárgyak közé a humán gimnáziumból átvette a latint és a németet (ez utóbbi mindhárom iskolatípusban kötelező volt). Melléjük felvett még egy modern nyelvet (az angolt, a franciát vagy az olaszt). A humán gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt tanítottak, a reáliskolából hiányzott a latin és a görög. A matematika és a természettudományos tárgyak oktatására fordított idő viszont a reáliskolában volt a legmagasabb. Mindhárom középiszkola-típusban azonos súllyal szerepeltek az úgynevezett nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). Új fejlemény volt az

„egységes jogosítás” elvének érvényesítése is, amelynek értelmében mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája jogosított valamennyi felsőoktatási intézménybe történő felvételre. Az új középiskola-rendszert az 1924. évi XI. törvény szentesítette.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló új törvénytervezet előkészítési munkálatai már az évtized elején elkezdődtek. Szakmai fórumokon, időközben ismét új fejezet kezdődött az évtizedek óta folyó „tanárképzés-vitában”. Az évtized elején megerősödtek azok a törekvések, amelyek a tudós- és a tanárképzés szétválasztására törekedtek. Az előzőt a továbbra is érintetlen autonómiával és tanítási szabadsággal rendelkező egyetemi karokra, az utóbbit pedig a tanárképző intézetben alkalmazott középiskolai tanárookra bízták volna. E törekvés térhódításának eredményeként a tanárképző intézetek felügyeletét *Haller István* kultuszminiszter a középiskolai ügyosztály feladatkörébe utalta át, ahonnan azt csak az 1931 augusztusában hivatalba lépő *Klebsberg Kunó* helyezte vissza az egyetemi ügyosztály feladatkörébe. (*Ladányi*, 2008, 52. o.).

A képzés elemeit szétválasztó, „prakticista” paradigmával való határozott szembefordulás látványos mozzanata volt az a megnyitó előadás, amelyet *Fináczy Ernő*, a budapesti egyetem pedagógia professzora, a *Magyar Pedagógiai Társaság* elnöke tartott a 1922. február 18-án megrendezett közgyűlésen. *Fináczy* meggyőző erejű, kritikus leírását adta az egyetemi tudóképzésnek, amely a tanárképzés szempontjait továbbra sem veszi figyelembe. Az egyetemet végzett jelölt „...nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes tudományos készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy hallotta és nem úgy dogozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhassa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezeken is inkább kutató, mint tanító céllal mozgott. Nem történt gondoskodás arról, hogy szerves egymásutánban és egymáson felépülő fokozatokban vegye birtokba szaktudományának anyagát. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát. Nem kapott áttekintést szaktudománya összes részein, s így nincsen egységes szempontja, melynek mértékével élhessen, mikor a tudomány nagy anyagából kell merítenie az iskola számára”. (*Fináczy*, 1922, In: *Simon*, 1959, 361. o.) *Fináczy* a tanárképzés szempontjai szerint elégtelen egyetemi tudóképzés heves bírálata után kiállt a képzés egységének megtartása mellett: „A tudóképzésnek és a tanárképzésnek éles elkülönítése óhatatlanul leszállítaná középiskolai tanárságunk tudományos készültségének színvonalát, de végső elemzésben középiskolai oktatásunk színvonalát is.” (*Fináczy*, 1922, In: *Simon*, 1959, 363. o.). A gyakorlati képzés a budapesti gyakorló főgimnáziumtól eltekintve

teljesen szervezetlen.⁶⁰ A vezetőtanárok sem minden esetben alkalmasak tisztségük betöltésére. (Fináczy, 1922, In: Simon, 1959. 366-367. o.).

A korabeli középiskolai tanárképzés részletekbe menő bírálata után koncepcionális javaslatokat is olvashatunk Fináczy Ernő elnöki megnyitó előadásában. Ezek szerint törvényben kell kötelezővé tenni a tanárjelölteknek a tanárképző intézetbe való belépését.⁶¹ A tanárképzést az egyetemnek a tervszerűen összeállított szaktudományos képzéssel, a pedagógia egyetemi tanárának általános pedagógiai, neveléstörténeti és gyermeklélektani stúdiumokkal, a középiskolai tanárképző intézetnek pedig a középiskolák tanulmányi rendjét, valamint az egyes tantárgyak oktatásának „speciális módszertanát” taglaló előadásokkal kell segítenie (Fináczy, 1922, In: Simon, 1959. 366-367. o.).

Fináczy javaslatait a budapesti egyetem tanárképző intézetének tanácsa is támogatta. A tanácstag professzort egyben felkérték a tanárképzésre vonatkozó törvényjavaslat szövegezésének elkészítésére. (A másik törvényjavaslat a középiskolai tanárok képesítésével, a tanárvizsgáló bizottságok működésével foglalkozik. Ennek megszövegezése a *Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság* elnökének, *Szinnyei Józsefnek* a nevéhez fűződik.)

A Nemzetgyűlés elé beterjesztett törvényjavaslat, lényegét tekintve, a Fináczy-féle koncepció alapult. A vita nyitányaként *Klebensberg Kuno* egy nagy ívű expozéban fogalmazta meg a tanárképzési reform legfőbb elemeit. A törvényjavaslat szövegét a vita után egyetlen érdemi kiegészítéssel fogadták el. *Erdélyi Aladár* módosító javaslata alapján kerül be az a kitétel, miszerint „a középiskolai elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely a vallás- és közoktatásügyi minster felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessék.” (Idézi: *Ladányi*, 2008, 57-58. o.) Ez a kiegészítés –

60 A négy éves egyetemi és tanárképző intézeti tanulmányokat követő „próbaévet” nem volt kötelező a budapesti gyakorló gimnáziumban elvégezniük a jelölteknek. (Befogadóképességnek korlátai miatt erre nem is volt lehetőség.) A szegedi egyetemen működő tanárképző intézet pedig ekkor még nem rendelkezett gyakorló középiskolával, mivel az 1917-ben Kolozsvárott létesített gyakorlóiskola székhelyén maradt. Később, az 1922/33-as tanévtől kezdve a szegedi *Baross Gábor Állami Főreálgymnázium* hivatalosan is a gyakorlati tanítások színhelye lett, de gyakorló gimnázium rangot az 1941/42. tanévtől kapott. A nőhallgatók gyakorlatai a *Szent Erzsébet Leánygimnáziumban* folytak. Péccsett 1926-ban, Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium.

61 Az érvényben levő középiskolai törvény (1883. évi XXX. t. c.) a tanárjelöltek számára nem tette kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot. Gyakorlati képzés gyanánt a négy év egyetemi tanulmány után legalább egy évig középiskolában kellett tanítania a tanárjelöltnek, amelyet magánháznál folytatott nevelői gyakorlattal is helyettesíteni lehetett.

amelyet a betervező miniszter teljes mértékben támogatott – *expressis verbis* megfogalmazza a bölcsészkarok⁶² feladatát és felelősségét a tanárképzés szaktudományos alapját jelentő egyetemi előadások és kollégiumok tartalmának és sorrendjének tervszerű átszervezése terén.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló *1924. évi XVII. törvény* egyedülálló a maga nemében. A magyar felsőoktatás történetében sem azt megelőzően, sem azóta nem került sor e képzési terület önálló törvény keretei között történő szabályozására.

Az új törvénnyel újtárra indított tanárképzési reform legfontosabb elemei a következők:

1. Mind a négy magyarországi tudományegyetem (budapesti, szegedi, debreceni, pécsi) mellett egy-egy középiskolai *tanárképző intézetet szervezett* (illetve a budapesti és a szegedi mellett újjászervezte a meglévőket).
2. A tanárképző intézet a *vallás- és közoktatásügyi miniszter fennhatósága* alá tartozott. Élén az elnök és a tanárképző intézeti tanári testületből szervezett igazgatótanács állt.
3. Az intézet tanári testülete az egyetem azon nyilvános rendes és rendkívüli tanáraiból állt, akik előadások és gyakorlatok tartására vállalkoztak. Ez a kör kiegészülhetett a miniszter által felkért egyetemi (műegyetemi) magántanárokkal, főiskolai és *középiskolai tanárokkal*.
4. A középiskolai tanárságra készülők számára a szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányaikkal párhuzamosan, *kötelezően* előírta a négy évig tartó tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek igazolniuk kellett, hogy az egyetemi (műegyetemi) és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vettek.
5. A fent jelzett tanulmányok elvégzése után legalább még egy évig valamely nyilvános középiskolában, „elsősorban a tanárképző intézettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában” *tanítási gyakorlaton* kellett részt venniük.⁶³ A törvény, ezzel párhuzamosan, előírta a tanárképző intézetek székhelyén, gyakorló középiskolák felállítását.
6. A középiskolai tanárok képesítő vizsgáját továbbra is a tudományegyetemek

62 A mai olvasó számára meglepő lehet az, hogy a törvény csak a bölcsészettudományi karokat említi a tanárképzés szaktudományos részének gazdájaként. Ennek oka az, hogy az 1949-ig csak a Kolozsvárról Szegedre telepített egyetemen működött matematikai és természettudományi kar.

63 A kötelező tanítási gyakorlat definiálása az *1883. évi XXX. törvényt* írta felül, amely még megengedte a legalább egy éves középiskolai tanítási gyakorlat helyett a magánnevelői, magántanítói gyakorlat igazolását is.

székhelyén működő állami vizsgálobizottságok előtt kellett letenni. A törvény előírása szerint a szóbeli és írásbeli részből álló tanárképesítő vizsga témakörei – egyebek mellett – a szaktárgyak oktatásmódszertanára is kiterjednek.

A törvény végrehajtásának első mozzanataként 1925 nyarán egyetemközi bizottság alakult, amely megtárgyalta és elfogadta a budapesti tanárképző intézet *Fináczy Ernő* által kidolgozott új szervezeti szabályzatát. Ezt tekintették alapnak a szegedi, valamint az újonnan szervezett debreceni és pécsi tanárképző intézetek statútumainak elkészítésekor is (*Ladányi, 2008, 59. o.*). Ezek a szabályzatok a képzés szervezésére vonatkozó részletesebb útmutatásukkal jelentős előrelépést jelentettek a reformelképzelések végrehajtása felé, de megalkotásuk során már bizonyos „szerepkonfliktusokra” utaló vélemények is napvilágot láttak.

A következő két évtizedben az ország mind a négy tudományegyetemén, illetve a mellettük működő tanárképző intézetekben az ehhez hasonló reform-szabályzatok szabták meg a képzés kereteit. Változást csak az 1948/49. tanévben bevezetett reform hozott, amely megszüntette a tanárképző intézeteket, és a középiskolai tanárképzést a bölcsészettudományi és természettudományi karok feladatává tette. Ennek az újabb tanárképzési reformnak a részletei és a tanárképző intézet nélküli évtizedek már nem képezik jelen tanulmányunk tárgyát.

Áttekintve a magyarországi középiskolai tanárképzés történetének ezt a több mint ötven esztendőss szakaszát, a középiskolai tanárképző intézet szerepét a következőkben összegezhethetjük:

1. A magyarországi középiskolai tanárképzés intézményesülési folyamatával párhuzamosan zajlott a képzésben részt vevő szereplők diskurzusa a képzés tartalmairól és az azt szolgáló szervezeti formákról. Az évtizedekig tartó folyamatos vitában az egyik markáns paradigmát az egyetemi autonómiából fakadó tanítási szabadságra hivatkozó professzorok képviselték. Az e felfogással vitatkozó elméleti és gyakorló pedagógusok a bölcsészkarai képzés öncélú, tudósképző jellegét kritizálva a középiskolai tanári pálya szempontjait kívánták érvényesíteni a képzésben. (Szélsőséges álláspontként szólaltak meg olykor azok a hangok, amelyek a tanárképzést az egyetemről teljesen le kívánták választani.)
2. Az *Eötvös József* által 1870-ben megalkotott középiskolai tanárképző intézet célja az egyetemi autonómia viszonylagos korlátozása volt a középiskola szempontjainak határozott megjelenítésével. Ezt szolgálta az intézet fennhatósága alá tartozó budapesti gyakorló középiskola is, amely az új szakmódszertani eljárások kidolgozásának és alkalmazásának „laboratóriuma” lett.

3. Az évtizedek során világossá vált, hogy a középiskolai tanárképző intézet nem rendelkezik kellő mérvű érdekérvényesítő erővel ahhoz, hogy az autonóm egyetemi képzést számottevően befolyásolja. Döntő fordulatot hozott e téren az 1924. évi XXVII. törvény, amely az új szabályzatokkal együtt már kellő nyomatókat biztosított a tanárképző intézetek véleményének az egyetemi diskurzusokban. Így teremtődött meg a garancia arra, hogy a tanárképzés egyes összetevői (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógia, lélektan, gyakorlati képzés) többé ne csak mozaikszerű elemek rendezetlen halmazaként jelenjenek meg egymás mellett. A tanárképző intézet hatására az egyetemi karokon is kezdetét vette egy tananyagszervező folyamat, amelyben már a középiskola gyakorlatias szempontjai is egyre fontosabb szerephez jutottak.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az *Eötvös József által megteremtett tanárképző intézet* a húszas évektől a negyvenes évek végéig töltötte be adekvát módon azt a szerepet, amelyre az adott kor felsőoktatási struktúrája lehetőséget teremtett. Tehette ezt azért, mert egy – azóta is egyedülálló – tanárképzési törvény erős legitimációjával és az arra épülő szabályzatokban lefektetett egyértelmű jogosítványokkal rendelkezett. Megítélésünk szerint ez az a tanulságos történeti tapasztalat, amit a mai egyetemi tanárképzés szervezésekor is célszerű szem előtt tartani.

IRODALOMJEGYZÉK

A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In: Kármán Mór (1895):

A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány. Eggenberger, Budapest. Függelék.

A pesti magy. kir. tudomány egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata.

Életbelépett az 1870/1. tanévvel. In: Kármán Mór (1895):

A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány. Eggenberger, Budapest, Függelék.

A tanárképezde újjáalakítása. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest, Függelék.

Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából.*

Tankönyvkiadó, Budapest.

Fináczy Ernő (1922): Elnöki megnyitó a Magyar Pedagógiai Társaság 1922. évi február 18-án tartott XXX. közgyűlésén. Magyar Paedagogia, 5. sz. 65-72.

In: Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931).* Tankönyvkiadó, Budapest, 360-370.

Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. MagyarTanügy.

In: Kármán Mór (1895): *A tanár képzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest, Függelék.

Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest.

Kerékgyártó Árpád (1879): A m. kir. Egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy.

In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék.

- Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a Budapesti Egyetemi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának jegyzőkönyveiből, 1924-1944.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. *A magyar neveléstörténet forrásai VII.* [!8.]
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. In: *Magyar Pedagógia*, **80.** 1. sz. 38-57.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. In: *Educatio*, **18.** 3. sz. 279-290.
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf/503.pdf>
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I., 1775-1945.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Perjés István és Schwendtner Tibor (2016): Az elég jók igazsága: az intézményesült nevelés filozófiai narratívái. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **66.** 1-2. sz. 41-66.
http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_1-2_nyomdai.pdf
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. In: *Pedagógiai Szemle*, **39.** 11. sz. 1045-1055.
- Pukánszky Béla és Nóbik Attila (2015): *A magyar iskoláztatás története a 19-20. században.* SZTE, Szeged.
- Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok.* Első kötet. Horánszky, Budapest.
- Schneller István (1910): *Paedagogiai dolgozatok.* Harmadik kötet. Hornyánszky, Budapest.
- Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931).* Tankönyvkiadó, Budapest.

Az egyetem és a Bildung (képzés, műveltség) eszméje Gadamer hermeneutikájában⁶⁴

Tanulmányomban a következő kérdéseket járom körül: (1.) A hermeneutika fogalma – Gadamer személyes hangvételében – univerzális létszemlélet, nem mechanikusan alkalmazandó módszer; (2.) A „Bildung” értelmezése; (3.) Elmélet és gyakorlat – teória és praxis; (4.) Az egyetem mint a kutatás és az oktatás egységes színtere – Gadamer néhány egyetemen tartott előadásának tanulságai.

1. A HERMENEUTIKA FOGALMA

– GADAMER SZEMÉLYES HANGVÉTELÉBEN – UNIVERZÁLIS LÉTSZEMLÉLET, NEM MECHANIKUSAN ALKALMAZANDÓ MÓDSZER

Először néhány Gadamer-idézettel szeretném érzékeltetni, hogy számára a hermeneutika mennyire nem egyszerűen alkalmazandó módszer, hanem egyfajta univerzális létszemlélet. 1990-ben, 90. születésnapja alkalmából készült vele az az interjú⁶⁵, amelynek néhány gondolatát fölöttébb kifejezőnek és plasztikusnak érzékelhetjük. Mi is a hermeneutika lényege? „A hermeneutika olyan szó, amit a legtöbb ember nem fog megismerni, és nem is szükséges, hogy megismerjen. A hermeneutikai tapasztalás mindazonáltal mindenkit érint.” „A hermeneutika annak művészete, hogy megértsük a másik nézetét.” (Mersch és Breuer, 1992, 20. o.) A másik megértésén át persze önmagunkat (önmagunk létlehetőségeit?) is megismerjük: „A másik ember az út, amelyen haladva önmagunkat megismerjük.” (Mersch és Breuer, 1992, 21. o.) A hermeneutika ugyanakkor nem

⁶⁴ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

⁶⁵ Lásd: Művészet, amely szerint nem lehet igazunk. Dieter Mersch és Ingeborg Breuer interjúja Hans-Georg Gadamerrel (Mersch és Breuer, 1992)

a szigorúan verifikálható igazság megfogalmazását tűzi ki céljául. Ennek jegyében utal Lessingre: „Ha egyik részről az igazságot, másik részről az igazság keresését nyújtják, azt mondanám, tartsátok meg az előbbit, és adjátok nekem az utóbbit.” (Mersch és Breuer, 1992, 21. o.)

Egy nyelvfilozófiai előadás-sorozat keretében különösen világosan fogalmazza meg a hermeneutika univerzális aspektusát: „Mit jelent *magunkat a világban megérteni*? Azt jelenti: másokkal szót érteni. És másokkal szót érteni, ez annyi, mint: a másikat megérteni. És ez morálisan, nem logikailag értendő. Ami tulajdonképpen a lehető legnehezebb emberi feladat – különösen számunkra, akik egy a monologikus tudományok által formált világban élünk.” (Gadamer, 1991d, p. 10.)

A 'Bildung' (műveltség) kifejezés Hegelre utaló meghatározása szintén egyik fontos tétele ennek az előadásának: „A műveltség annyi, mint hogy a dolgokat tudjuk egy másik álláspont felől tekintetbe venni.” (Gadamer, 1991d, p. 13.)

Fő művében, az *Igazság és módszerben*, egyrészt a megértés és az emberi lét együvé tartozását hangsúlyozza: „A megértés nem a szubjektum egyik viselkedésmódja, hanem magának a jelenvaló létnek (Dasein) a létmódja.” (Gadamer, 1984, 12. o.) Másfelől az igazság az előbb már jelzett hermeneutikai értelmezésének nyit utat: „A hagyomány megértése során nemcsak szövegeket értünk meg, hanem belátásokra teszünk szert, és igazságokat ismerünk meg.” (Gadamer, 1984, 21. o.)

Ezenkívül, itt is kiemeli, hogy a hermeneutikát nem lehet a tudományos módszer kérdésére szűkíteni: „Mivel az ismeret és az igazság fogalmának a tisztázása és igazolása területén a modern tudomány uralkodik, ennek a kérdésnek, úgy látszik, nincs igazi legitimitása. S mégis az a helyzet, hogy a tudományon belül sem lehet kitérni előle. A megértés jelensége nemcsak az emberi világvonatkozásokon húzódik át. A tudományon belül is önálló érvénye van, s ellenáll minden kísérletnek, hogy a tudományos módszer kérdésévé értelmezzék át.” (Gadamer, 1984, 21. o.)

2. A 'BILDUNG' ÉRTELMEZÉSE

Gadamer hermeneutikai filozófiájának egyik fontos kiindulópontja a humanista tradíció „előhívása”, vagyis a modernitás szellemiségével való termékeny ütköztetése. Nem valamiféle merev hagyománytiszteletről van itt szó, hanem a hagyományok megújításáról. Ebben az értelemben fordul például a filozófiatörténet klasszikus gondolkodóihoz is: „A filozofálás egyik elemi tapasztalata, hogy a filozófiai gondolat klasszikusai, ha megpróbáljuk megérteni őket, maguktól érvényesítenek egy olyan igazságigényt, melyet

a jelenkori tudat nem képes sem elutasítani, sem felülmúlni. A jelenkor naív önérzete persze fellázadhat az ellen, hogy a filozófiai tudat lehetségesnek ismeri el: saját filozófiai belátása nem olyan rangos, mint Platóné és Arisztotelészé, Leibnizé és Kanté vagy Hegelé. Sokan talán a jelenkori filozofálás gyengeségének tartják, hogy saját esendő voltát bevallva lát hozzá klasszikus hagyományainak értelmezéséhez és feldolgozásához. De egész biztos, még nagyobb gyengeség, ha valaki elzárkózik az ilyen megmérettetés elől és inkább önállóan bohóckodik. Hogy ezeknek a nagy gondolkodóknak a szövegeit megértve olyan igazságot ismerünk meg, melyet más úton nem lehet elérni, azt akkor is be kell vallanunk, ha ez ellentmond a kutatás és a haladás mércéjének, mellyel a tudomány méri magát.” (Gadamer, 1984, 22. o.). Gadamer számára ebből az alapállásból kitüntetett jelentőségű olyan „humanista vezérfogalmak” vizsgálata, mint a képzés, a *sensus communis*, az ítélőerő vagy az ízlés. Azt is látnunk kell, hogy nála a megértés és értelmezés „nem elvekből való konstrukció, hanem egy messziről eredő történet továbbfolytatása”. (Gadamer, 1984, 23. o.)

Nézzük meg most már közelebről a *Bildung* fogalmának gadameri analízisét. Először arra utalnék, hogy a szó többféle magyar fordítást is lehetővé tesz. Jelenthet *képzést*, *kiképzést*, ugyanakkor művelődést, illetve műveltséget is. Az *Igazság és módszer* magyar fordítója, Bonyhai Gábor, a képzést használja, amellyel elsősorban a német szó etimológiájához kapcsolódik. Eredetileg ugyanis a „természeti képződmény” fogalmával volt szoros összefüggésben. De jelentette a testrészek kiképzését, jól megformáltságát is. Egyébként, ebben a jelentésében, a képzés szó latin megfelelője a *formatio*. A képzés szóhasználat emellett azt a folyamatot is érzékelteti, amelynek során művelté válik az ember. Tanulmányom címében azért használtam a műveltség kifejezést, mert már itt utalni kívántam arra, hogy Gadamer nem valamiféle szakképzésre gondol a *Bildung* kapcsán. A magyar nyelvhasználatban viszont óhatatlanul van ilyen mellékíze a szónak, gondoljunk csak a didaktikában gyakran használt képzés és nevelés fogalom párra.

Gadamer a felvilágosodás korából Herder meghatározását tekinti kiindulópontnak, amelynek lényege, hogy az ember a képzés révén felemelkedhet a humanitásig, amely egyszerre jelent széleskörű ismeretekkel való rendelkezést, valamint erkölcsiséget is. Érezhetően, a kultúra fogalmával kerül szoros kapcsolatba a szó. Kant a cselekvő szubjektum szabadságának aktusaként beszél a képesség „kultúrájáról”, ezen kívül arról is szól, hogy önmagunk iránti kötelességünk a tehetségünk kiművelése. Humboldt meghatározását azután azért idézi, mert pontosan megfogalmazza a *Bildung* tágasabb jelentéskörét: „de amikor mi a mi nyelvünkön képzést mondunk, akkor valami magasabbra és ugyanakkor belsőre gondolunk, tudniillik arra az érzékre, mely a teljes szellemi

és erkölcsi törekvés ismeretéből és érzéséből árad ki harmonikusan az érzésmódra és a jellemre.” (Gadamer, 1984, 31. o.)

Gadamer arra is utal, hogy a képzés szóban a kép is benne rejlik, a kép pedig, „titokzatos kétoldalúsággal”, egyszerre jelent képmást és mintaképet (Nachbild, Vorbild). A képzés ugyanakkor nem egy előre pontosan megformázott minta követését jelenti, hanem egy állandó folyamatról van szó: „a képzés eredményét nem a technikai célkitűzés módjára állítjuk elő, hanem a formálás és a képzés belső folyamatából ered, s ezért állandó továbbképzés marad.” (Gadamer, 1984, 32. o.) A görög phüszisz, természet szóhoz is azért hasonlítja a képzést, mert egyik sem ismer önmagán kívüli célokat. Gadamer meglehetősen iróniával utal a folyton „képzési célokat” kitűző, egyoldalúan prakticista oktatási gyakorlatra: „A képzés voltaképpen nem lehet cél, mint olyat nem lehet akarni, legfeljebb a nevelő reflektált tematikájában.” (Gadamer, 1984, 32. o.) A képzés végső soron olyan folyamat, amelynek során a megszerzett műveltségben „semmi sem tűnik el, hanem minden megőrződik”.

Gadamer kiemelten fontosnak tartja Hegel Bildung-felfogásának az értelmezését. Hegelnél a képzés lényege az *általánossághoz való felemelkedés*, ami elméleti és gyakorlati képzést egyaránt jelent, a partikularitás háttérbe szorítását: „Aki átengedi magát a partikularitásnak, például: aki mértéket és arányt nem ismerve enged vak dühének, az képzetlen. Hegel kimutatja, hogy az ilyen embernek alapjában véve az absztrakciós ereje fogyatékos: nem tud eltekinteni önmagától, s egy általánosra tekinteni, mely az ő különösségének mértéket és arányt kölcsönözne.” (Gadamer, 1984, 33. o.) A képzetlenség tehát nem csupán elméleti fogyatékoság ebben az értelmezésben, hanem egyúttal a hübrisz, a mértéktelenség vétkéét idézi elő. Hegel a képzést tehát általános emberi feladatnak tekinti, s ezzel összefüggésben beszél a munkáról, valamint a munkavégző tudatról. Ez utóbbi „a dolgot képezve önmagát képzi”. A munkálkodó tudat saját önérzetre tesz szert azáltal, hogy elsajátít egy jártasságot. Ebben az önérzetben olyan mozzanatokat vehetünk észre, mint a személyes vágyainknak a korlátozása, azon kívül valami általánosnak az elismerése. Mai szemmel „korszerűtlennek” tűnik az, ami a *pályaválasztással* kapcsolatban itt felvetődik. Napjainkban többnyire az önmegvalósítás privát céljait, valamint a praktikus, hasznossági szempontokat szokás ezzel kapcsolatban emlegetni. Ezzel szemben Hegel a hivatás betöltését hangsúlyozza, illetve azt, hogy minden hivatásban van valami „sorsszerű”, „külső szükségyszerűség”, és így olyan feladatokat követel tőlünk, melyeket privát célként nem tűznénk ki. A hivatás betöltése egyfelől önmagunk korlátozását jelenti, de egyúttal azt, hogy a hivatásunkat a magunk ügyévé tesszük, s így végső soron mégsem jelent korlátot. Úgy vélem, Gadamer jogosan

tapint rá ennek a felfogásnak az aktualitására. A pályaválasztás bármennyire is mindenkinek személyes ügye, az ebben való döntés olyan etikai kötelezettségeket is maga után von, amelyeknek csak valamely közösségre vonatkoztatva van értelme. Magunkat választva egyúttal a másikat is választjuk – fordíthatnánk át a személyiségetika nyelvére az előbbi gondolatot. Természetesen, ezzel nem azt akarom sugallni, hogy próbáljuk meg a hegeli filozófiát mintegy „összebékíteni” a rendszerfilozófiájával éppen ellentétes kiindulópontú szemléletekkel. Inkább csak arra kívántam ezzel is felhívni a figyelmet, hogy termékeny dolognak bizonyulhat, ha nem merev sémákkal közelítünk a filozófia klasszikus szövegeihez.

A gadameri hermeneutika egyik kulcsszava a *dialogus*. A történelmi hagyomány értelmezése éppúgy dialógikus viszonyt előfeltételez értelmező és „szöveg” között, mint a műalkotások befogadása. Hegel ebből a szempontból is tanulságos Gadamer számára. Az *elméleti képzés* eszméjében ugyanis az a mozzanat is benne rejlik, hogy „megtanulunk valami mást is érvényesülni hagyni”. A régi nyelvek és világok vizsgálatát azért tartja alkalmasnak az elméleti érdekek kialakításában, mert ezek elősegítik az elméleti vizsgálódáshoz szükséges távolságtartás kialakítását, de egyúttal az „önmagunkhoz való visszatérés” kiindulópontjai is. A régi koroknak ezt a hegeli értékelését ugyan Gadamer egyfajta klasszicista előítéletből eredezteti, de az alapgondolatot helyesnek tartja: „Az idegenben felismerni a sajátot, otthonossá válni benne – ez az alapmozgása a szellemnek, melynek léte csak abban áll, hogy a máslétből visszatér önmagához. Ennyiben minden elméleti képzés, az idegen nyelvek és képzetvilágok feldolgozása is, egy olyan képzési folyamat pusztá továbbfolytatása, mely sokkal korábban kezdődik. Minden egyes individuum, amely természeti lényéből a szellemibe emelkedik, népének nyelvében, erkölcsében, intézményeiben előre adott szubsztanciára talál, melyet, miként a nyelvtanulásban, el kell sajátítani. Így az egyes egyén eleve mindig a képzés útján halad, s állandóan csökkenti saját természetiségét, mert a világot, amelybe belenő, a nyelvben és az erkölcsben az emberek képzik.” (Gadamer, 1984, 34. o.)

A *Bildung* fogalmának értelmezése során Gadamer az *emlékezet* kategóriájához is fontos reflexiókat fűz. Egyrészt nem valamiféle adottságnak tartja. Azt emeli ki, hogy a megőrzés, az elfelejtés és az újraemlékezés szorosan összetartoznak, és „az ember történetének és képzésének egy darabját alkotják”. Az emlékezetet is képezni kell, hogy képes legyen értelmesen szelektálni. A felejtés nem csupán hiány, hiszen „a felejtés révén válik lehetővé a szellem teljes megújulása, az a képessége, hogy mindent friss szemmel nézzen, úgy, hogy a rég ismert sokrétű egységgé olvad össze az újonnan látottal”. (Gadamer, 1984, 35. o.) Gadamer itt nyilván arra gondol, hogy az információk mérhetetlen

tömege sokszor inkább blokkolja az összefüggések átlátását és megfogalmazását, rutinszerűvé teszi ítéleteinket. Ugyanakkor hadd jegyezzem meg, hogy Gadamer nem fordít igazán figyelmet arra az ellenkező előjelű problémára, ami a manipulatíván szelektív emlékezetből fakad. A volt szocialista országok rendszerváltó éveinek egyik tanulsága például éppen az, hogy a személyes érdekek mennyire befolyásolják, sokszor eltorzítják az emlékezet működését. Egyébként, nagyon is az előbbihez hasonló játszódott le Németországban a fasizmus emlékeinek feldolgozásával, illetve fel nem dolgozásával a II. világháború után.

A képzettséghez, illetve műveltséghez hozzátartozik egyfajta „tapintat” is. Ezt a kategóriát főként Helmholtz nyomán járja körül Gadamer. A szónak jól ismert a társas érintkezéssel kapcsolatos jelentése. Valami kényelmetlent tapintatosan elhallgatunk, megkerülünk. Ha valamit tapintatosan mondunk, a szituáció lényegéhez akkor is hozzátartozik valaminek a kimondhatatlansága. Ez a fajta tapintat nyilvánvalóan hozzájárul az emberek intim szférájának a megőrzéséhez. Ugyanakkor a tapintat „megismerésmód” és „létmód” is, az esztétikai és a történeti iránti érzéket jelent: „Az esztétikai és a történeti iránti érzékünk kell hogy legyen, vagy ki kell képeznünk érzékünket, hogy a szellemtudományi munkában rábízassuk magunkat a tapintatunkra.” (Gadamer, 1984, 35. o.) Ez a tapintat csak részben adottság, hiszen bizonyos műveltséggel rendelkezős alakítja ki a működését. Az érzékek közvetlenségével viselkedik, tehát választ és értékel, csak éppen nem tudja döntését szakszerűen megindokolni. Akinek van esztétikai kvalitásérzékenysége, az meg tudja különböztetni a jelentős alkotást a silány fércműtől, még ha nincs is tisztában az esztétikai kategóriák elméletével, sőt arra is akad példa, hogy jelentős művészetelméleti tudás nem párosul biztos esztétikai érzékkel. Persze nem célszerű eltúlozni ennek az érzéknek az ösztönös jellegét. A műalkotások értéke iránti fogékonyság nem alakulhat ki gyakori művészeti élmények nélkül.

A történeti érzékkel rendelkező tudja, „hogyan egy kor számára mi lehetséges és mi nem, s van érzéke a múlt mássága iránt, mely megkülönbözteti a jelentőt”. Ennél a magától értetődő kijelentésnél azért érdemes megállnunk. Úgy tűnik, napjaink Magyarországa nem kedvez a történeti érzék kialakulásának, hiszen lépten-nyomon találkozhatunk történelmi múltunk ideologikus, propagandaízű kisajátításával, modern kategóriák jogosulatlan visszavetítésével. Az pedig kifejezetten megoldatlan kérdés, hogy miként lehetne és kellene közelmúltunk dokumentumait elemezni, illetve bemutatni. A személyiségi jogok védelmének elve a gyakorlatban sokszor ütközik a történelmi igazság feltárásának szintén jogos, etikai szempontból is indokolható igényével. Vajon lehetséges-e a jelzett problémákat pusztán jogszabályokkal megoldani? Bizonyosan nem.

Ehelyett talán meg lehetne próbálni olyan műveltséget magunkban kialakítani, amely az *erkölcsi érzéktől* elválaszthatatlan. Gadamer összefoglalása a képzés általános jellemzőjéről éppen ehhez nyújthat támpontot: „...ily módon általánosabb szempontokat tartunk nyitva a másik, a mások számára. A képzésben benne rejlik az általános érzék a mérték és a távolságtartás iránt, s ennyiben az is, hogy önmagunk fölé emelkedünk, az általánossághoz. Mert hiszen önmagunkat és saját céljainkat distanciával szemlélni azt jelenti: úgy nézni, ahogy a többiek nézik.» (Gadamer, 1984, 35. o.)

3. TEÓRIA ÉS PRAXIS

Teória és praxis egymástól elválaszthatatlansága már magát a hermeneutikai szemléletmódot jellemző alapelv Gadamernél. Nála a hermeneutika eleve nem hagyományos értelemben vett értelmezéstan – amelynek a szabályait egyértelműen meg lehetne, illetve meg kellene fogalmazni –, hanem megértés, értelmezés és alkalmazás együttes megvalósítása. Az alkalmazás pedig nem egy már előzetesen megértett szövegnek, illetve elméletnek az utólagos átfordítása a gyakorlatba (mint ahogyan pl. sokan a jogi hermeneutikát elképzelik, mintha ott egyszerűen normaszövegek „alkalmazásáról” lenne szó), hanem az értelmezés szerves része. Lásd például, hogy a műalkotások különböző előadásai (zene, drámaköltészet) mennyire termékenyen járulnak hozzá az adott mű sokféle jelentésrétegének a feltárásához.

Arra itt most csak utalnék, hogy Gadamer hermeneutikájában többször is visszatér gyakorlati filozófia és etika viszonyára. Egy korábbi írásomban (Loboczky, 2009) ezt már részletesen elemeztem, ezért most elsősorban a teóriával és részben a praxissal kapcsolatos gadameri reflexiókra kívánok kitérni.

Tudjuk, hogy Gadamer tudatosan kerüli a szigorú, analitikus jellegű definíciókat. E kérdéskör kapcsán sem ezzel operál, hanem mintegy történeti működésében világítja meg a két fogalom jelentéskörét. Napjainkban, amikor nem csupán a gazdasági-műszaki élet, hanem a tudományipar és a felsőoktatás is a praxis társadalmi hasznosságáról, és nem ritkán ezzel együtt a teória luxusáról szónoklók karától hangos, külön is érdekes, hogy Gadamer 1980-ban, *Lob der Theorie* ('A teória dicsérete') címmel tartott egy nagy ívű beszédet. De lehet-e, a témához illő dolog-e, laudációt mondani az elmületről? – kérdezhetnénk. Nem inkább valamilyen hűvösen tárgyilagos stílusra kellene itt váltani? Egrészt, amikor hangsúlyosan teória és praxis egzisztenciális, mondhatni személyes aspektusairól esik szó, nyilván nem meglepő az idézett cím. Másrészt Gadamer maga utal arra, hogy régi korok beszédművészetében a teóriának szentelt élet is alkalmat kínált a dicsérő szónoklatra.

Gadamer ebben az előadásában először is arra hívja fel a figyelmet, hogy a görög *theoria* szó eredetileg a következő jelentésekben volt használatos: valamit, pl. a csillagok állását megfigyelő; egy színdarab nézője, azután pedig egy ünnepi küldöttség résztvevője. Ezekkel kapcsolatban ugyanakkor arra teszi a hangsúlyt, hogy nem egyszerűen olyan „nézőről” van szó, aki információkat igyekszik gyűjteni és tárolni azért, hogy a „kéznél-levőt” leírja, rögzítse. Sokkal inkább olyan ’contemplatióról’ beszélhetünk itt, amelynek lényege egy „területen” elidőzni”, ott tartózkodni, ’nála-lenni’ (Dabei-Sein). A szó etimológiája nem véletlenül utal egy ceremóniában vagy rituáléban való részvételre, valamiben való részesedésre. A *theoria* nem olyan tudás, amelynek révén egy tárgyat birtokba vesz az ember, illetve az értelmezése során rendelkezésre állóvá teszi. A *theoria* olyan javakra (Güter) irányul, amelyeket meg lehet osztani, nem pedig kizárólagosan birtokolni és fel- vagy elhasználni. A teória, ebben az értelemben, még a játékban való elmerüléshez is közel áll, távol minden hasznossági szemponttól, „komoly dologtól”. Tanulságos ebből a szempontból, ahogyan pl. Kalliklész Platón *Gorgiasz*ában igencsak csúfondárosan beszél a filozófiát még meglelt korukban is művelő emberekről.

Ugyanakkor arra is érdemes felfigyelnünk, hogy az első görög filozófusok nagyobb-részt poliszuk aktív polgárai voltak, s hírnevüket, többek között, politikai és gazdasági kérdésekben megnyilvánuló előrelátásuknak köszönhatték. A teoretikus életideál tehát, éppen nem elfordulást jelentett a gyakorlati élettől, sokkal inkább egyfajta belépést a politika, tehát a városállamot érintő közügyek világába. Platón híres barlang-hasonlata azután másféle megvilágításba helyezi a kérdést. Gadamer úgy értelmezi az egész történetet, hogy a barlangban lent élők ellenségesen fogadják a fentről, a fény, a tiszta tudás világából visszaérkező embert, ami a teória ellenséges megítélését is jelenti a politikai közösség szemében. Másfelől Platón „filozófus-királya”, aki a jó ideájának megismerése nyomán képes csak jó vezetővé válni, arra utal, hogy a teoretikus élet eszméjének nála is megvan a politikai jelentősége, értelme.

*Arisztotelész*nél a teória bizonyos értelemben elméleti és gyakorlati tudás egysége, amely egyáltalán az emberi természet sajátossága, ahogyan azt a *Metafizika* első mondata is megállapítja: „Minden ember természeténél fogva törekszik a tudásra”⁶⁶.

Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a tudás révén saját természetének a betöltésére vágyódik. Nyilván ez rejlik abban az arisztotelészi felfogásban, hogy az ember számára a legnagyobb boldogságot a „tiszta teóriának” szentelt élet jelenti. Gadamer itt azt

66 *Arisztotelés: Metaphysica. 980a 21. Lásd: (Arisztotelész, 1992)*

hangsúlyozza, hogy Arisztotelésznél elsősorban annak a szerepnek a helyes felméréséről van szó, amelyet az *ész játszik* a helyes cselekvésben. Ebből a szempontból különösen tanulságos a phronészisz (egyfajta gyakorlati tudás, életbölcesség) kategóriájának arisztotelészi elemzése. Főleg azokat a vonásait emeli ki, amelyek a *tekhné*től megkülönböztetik. A tekhné, a mesterségbeli tudást megtanulhatjuk, de el is felejtethetjük. A kézműves számára előzetesen adott az előállítandó tárgy eszményképe. A phronészisz kapcsán, amely az „erkölcsi tudást” segíti elő, arról alkothatunk képet, hogy milyennek kell lennünk. A szemünk előtt lebeghet a bátorság, illendőség, igazságosság, józan mértéktartás stb. eszménye, de ezek nem valamilyen rögzített mércék, amelyeket először megismerhetünk, majd az egyes esetekre alkalmazhatunk: „Tehát nem normák, melyek a csillagokban léteznek, vagy az erkölcsök valamiféle természeti világában foglalnak el változatlan helyet úgy, hogy csupán fel kell őket ismerni. Másfelől azonban nem is pusztán konvenciók, hanem valóban a dolog természetét adják vissza, ámde a dolog természete mindig csak az eszményeknek az erkölcsi tudat által való alkalmazása révén határozza meg önmagát.” (Gadamer, 1984, 226. o.) A *phronészisz*hez, a „higgadt megfontolás erényé”-hez kapcsolódik Arisztotelésznél a *megértés*, amely itt az erkölcsi megítélés egyik módjaként lép eléink. Akkor beszélhetünk erről, ha a másik ember cselekvésszituációjának konkrétságába helyezzük magunkat. A tapasztalt ember azáltal érti helyesen a cselekvőt, hogy ő is a helyeset akarja, a másikkal tehát ez a közösség kapcsolja össze.

Gadamer a „gyakorlati filozófia” ideáját egyébként részletesen elemzi *Die Idee des Guten* (Gadamer, 1991, p. 128-227.) című hosszabb tanulmányában, amely Platón és Arisztotelész felfogását hasonlítja össze. Itt, többek között, arra hívja fel a figyelmet, hogy Arisztotelész logikailag is elemzi a gyakorlati észhasználatot. Minden értelmes következtetés leképezhető szillogisztikus formulára, mivel a gyakorlat területén a végkövetkeztetés nem egyszerűen állítás, hanem végső döntés. Ugyanakkor szembevetendő, hogy a görög filozófus nem praktikus-erkölcsi, hanem pragmatikus-technikai döntéseket hoz példaként az előbb említett logikai sémákra. Föltehetően azért, mert a technika területén tényleg arról van szó, hogy az adott célokhoz megfelelő eszközöket ki kell választani, mintegy a különöst az általános alá szubszumáljuk. Az erkölcsi döntésnél nem egészen erről a sémáról van szó. Ezen a területen az, hogy szilárdan tartjuk magunkat valamely elvhez, illetve erényhez, nem csupán logikai teljesítmény. A gyakorlati okosság itt nem csak azt jelenti, hogy a megfelelő eszközöket megtaláljuk, hanem azt is, hogy szilárdan tartjuk magunkat a megfelelő célokhoz. Ezen az alapon határolja el egymástól Arisztotelész az *okosságot* (*phronimos*) az *ügyességtől* (*deinos*). A technikai és gyakorlati-erkölcsi tudás különbségét Arisztotelész azzal is hangsúlyozza, hogy az utóbbinál nem

igazán beszélhetünk olyan értelemben taníthatóságról, mint a tudomány és a technika esetében. A gyakorlati-erkölcsi tudásnál nem az általános konkretizálásáról van szó, sokkal inkább a konkrét általánosításáról. Végső soron, Arisztotelész felfogása arra nyújt jó példát, hogy az ún. „gyakorlati filozófiában” is filozófiával, vagyis elmélettel, teóriával van dolgunk, amelynek tárgya, persze a praxis. Az emberi gyakorlat számára éppen azért olyan fontos az éthosz, mivel aki nem képes az indulatain uralkodni, arra sem képes, hogy a logoszra hallgasson, tehát nem képes értelmesen cselekedni, sőt nem képes a teoretikus gondolkodásra sem. Bizonyos értelemben a gyakorlati filozófia és teória összefüggésével kapcsolatos az a kérdés is, hogy Arisztotelész a gyakorlati élet és a teoretikus életeszmény közül melyiket részesíti előnyben. Első megközelítésben azt a gyakran hangoztatott választ adhatjuk, hogy az utóbbit. Az emberi praxis magának az emberlétnek a legtokéletesebb beteljesítésére irányul, így egyúttal túl is mutat önmagán, ami a teoretikus életeszmény felé mutat. Ugyanakkor az ember – éppen természetének sokrétűsége miatt – nem tudja magát tartósan a tiszta teoretikus szemlélődésnek szentelni. Ezért a két életeszmény nem áll egymással szigorúan hierarchikus viszonyban. Másképpen úgy is fogalmazhatnánk, hogy Arisztotelész a tiszta teóriát mint a legmagasabb rendű gyakorlatot ragadta meg.

A tudás iránti vágy tehát az emberi természet jellemzője, ahogyan az előbb Arisztotelész nyomán kiemeltém. Gadamer, a rá jellemző finom etimológiai értelmezéssel arra is kitér, hogy ehhez már a késői hellenizmus korában kapcsolódik a *curiositas*, a kíváncsiság, az új iránti érdeklődés. (Gadamer, 1991a, p. 32-33.) Ez itt még nem negatív értelmű kifejezés, hiszen az ember természetes megismerés-vágyát jelenti. Emellett Gadamer arra is utal, hogy a *cura* (dicséretes igyekezet, gondoskodás, gondviselés, törődés, fáradozás) szóból származik a *curiosus*, amely egyaránt jelentette azt, hogy kíváncsi, valamint azt, hogy gondos, szorgalmas. Sőt, ez utóbbi eredetileg a paraszti nyelvben volt használatos, abban az értelemben, hogy az előrelátó gondoskodás képes távol tartani a váratlanul betörő, kárt okozó, szokatlan dolgot. Ezzel együtt Augustinus a *curiositas*nak már inkább negatív jelentést tulajdonít, tudniillik a kíváncsiság mindenféle új iránti felszínes érdeklődést, az új iránti valamiféle mohóságot takar. Hozzátehetjük, hogy az 'új'-nak ezzel a leértékelő jelentésével a görögöknél alig találkozunk, annál inkább az új iránti tudásszomj dicséretével. A középkori keresztény teória-felfogás, amely a spekulatív tudás elsőbbségén alapult, nyilván elősegítette a kontemplatív életeszmény megvalósítását, amely a szerzetesi életformában nyilvánult meg a legtisztább formában. Persze arról sem feledkezhetünk meg, hogy éppen a szerzetesek írásművészete hagyományozta át a későbbi korok számára is az antik műveltséget és tudományt. Ez azután

elősegítette a teoretikus és a gyakorlati kutatási energia kibontakozását is.

Teória és praxis viszonyának modernkori szituációja kapcsán, Gadamer értelmezése nyomán, a következőkben az interszubbektivitás problémájára térnek ki. Nála a szellemtudományi megismerés alapelve, hogy a másik ember éppolyan mértékben egy „Én”, mint én magam, ezért itt csak egy valódi dialógikus viszonyban működik a megismerés. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozza a 'Vertrautheit' (ismerőség, bizalmaság, otthonosság, meghittség) jelentőségét. (Gadamer, 1991a, p. 41-44.) Ez jelenti a másik világának az elismerését, annak megismerése érdekében, távoli korok és idegen népek esetében is. Emellett jelenti az ember és ember között létrejövő barátságot, amelyben olyan meghittség alakulhat ki, hogy a másikat nem mint másikat, nem mint a saját nálam-való-létnek (*bei-mir-Seins*) a határát tapasztalom, hanem mint saját létemnek kiegészítését, mintegy meghatványozását, fokozását. De hasonló otthonosság, ismerőség nyilvánul meg pl. a szülőföld, az anyanyelv vagy a gyermeki tapasztalat varázsában. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy ez nem más, mint az egyesnek a beilleszkedése személyes és társadalmi vonatkozásainak otthonosságába.

A következőkben a praxis, a gyakorlat kifejezéshez fűzött gadameri reflexiók néhány jellegzetességét emelem ki. Ennek kapcsán is hangsúlyozni kell az antik görög, főleg az arisztotelészi hatást Gadamernél. A *Nikomakhoszi etika* első könyvében Arisztotelész köztudomásúan azt hangsúlyozza, hogy a politika, az államtudomány az, amely az általában vett jóval foglalkozik. Erre utalva állapítja meg Gadamer egyik tanulmányában, hogy az etika itt tulajdonképpen a politika része. (Gadamer, 1987, p. 185.)

Másrészt, az is sokat mondó jelzés, hogy Gadamer egy másik, a praxis mibenlétével foglalkozó tanulmányának (*Was ist Praxis?*) alcíme: *Die Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft* ('A társadalmi / közös / kollektív értelem / ész feltételei'). (Gadamer, 1987a, p. 216-228.)

Ebben az írásában a gyakorlat fogalmával kapcsolatban először is azt emeli ki, hogy napjainkban ezt egyszerűen az elmélet ellentétéként szokás meghatározni. Az igazi változást az antikvitáshoz képest nem is csak ebben, hanem az elmélet fogalmának átalakulásában látja, mivel ez mára az eredeti *theoria* jelentéséhez képest technicizálódott, az igazság kutatásának *instrumentális* fogalmává vált. A praxis ebben a vonatkozásában az elméleti tudományos ismeretek alkalmazása. Ugyanakkor a modernitásban a tudomány konstrukciós ideálja válik meghatározóvá, amelynek lényege, hogy a tudományos-módszertani konstrukció alapvetően a technikai létrehozást szolgálja. A technika egyre újabb lehetőségei, egyfelől ugyan tágítják az ember életlehetőségeit, másfelől, a tevékenység-lehetőségeink vonatkozásában, bizonyos

értelemben az emberi szabadságot, pontosabban, a szabad kreativitást korlátozzák, még ha ez nem is szembeötlő. A technikai lehetőségek alkalmazása a természeti erők feletti uralom céljáról egyre inkább áttevődik a társadalmi élet uralásának elképzelésére. A régebbi korok kézművesét a szakértő váltja fel, aki még a társadalmi folyamatokat is modellezni és uralni képes. A mindenhatónak gondolt tervszerű racionalitás azonban – így Gadamer – a társadalmi és gyakorlati tapasztalatot nem képes pótolni. Sőt, ahogy Heidegger egyik filozófiai versében nagyon találóan és frappánsan megfogalmazta: „Mentől tolakodóbbak a számolók, annál mértéktelenebb a társadalom”. (Heidegger, 1995, 207. o.) Gadamer 1974-ben megfogalmazott diagnózisa szerint a modern kommunikációs formák a véleményformálás technicizálódásához, ez pedig a szellem manipulációjához vezet. Az információözön nem segíti a társadalmi ész fejlődését, inkább az egyén identitásának elvesztéséhez, a kreativitás lehetőségeinek beszűküléséhez vezet. Az pedig, hogy a társadalom különböző színterein, intézményeiben az alkotó képességek helyett inkább az alkalmazkodási képességet jutalmazza, végső soron éppen a gyakorlat hanyatlását és a társadalmi ésszerűtlenségeket eredményezi. (Heidegger, 1995a, 218-219. o.) Gadamer mindezen jelenségek felvázolása nyomán gondolja át a praxis filozófiai jelentését. Először is azt kell kiemelni, hogy a gyakorlatot nem elszigetelt egyének tevékenységeként jellemzi, hanem valamiféle közösségi életgyakorlatként.

Gadamer a praxis mellett a teória antik görög jelentésének azt a sajátos értelmét hangsúlyozza, amelynek lényege a 'valaminek szentelt élet' (Weggegeben-Sein), mármint olyan dolognak szentelt élet, amely – szemben más javakkal – attól éppen nem lesz kevesebb, hogy többen vesznek részt benne, hanem inkább gyarapodik. (Heidegger, 1995a, 221. o.) Tulajdonképpen a teóriának ebből a közösségi mozzanatából születik meg a gyakorlati ész fogalma – Gadamer értelmezésében. Emellett a szabadság pozitív értelmét is az egyénnek a közösségben, a közösséggel való identitásában látja. Napjainkra viszont sokkal inkább a szükségleteknek való alárendelődés, s ezzel együtt az identitás elvesztése a jellemző.

Gadamer fontos gondolata, hogy a gyakorlat fogalma indirekt módon az utópiát is magában foglalja. Az utópia nála dialektikus fogalom. Egyfelől a jövőre irányuló példázatosság formája, másfelől nem a tevékenység előrevetítése, hanem a jelenkor kritikája. Platón *Államát* is így értelmezi, azzal együtt, hogy éppen nem a platóni kényszeres rendben látja valamiféle igazságos társadalom lehetőségét, hanem a valódi szolidaritásban és közösségiségben. Az utópia praktikus értelme abban nyilvánulhat meg, hogy nem elsősorban a tevékenységre, hanem reflexióra késztet.

A praxis karakterisztikus formáját végül is úgy összegzi Gadamer, hogy az közös ügyek közös meghatározása a tevékenység által. A gyakorlat társadalmi értelemben nem csupán valamiféle absztrakt norma-tudaton alapul, hanem az adott közösség hagyományai, konvenciói által konkrétan motivált.

Mindezek fényében mi is akkor a gyakorlat, a praxis átfogó értelmében? „A szolidaritás alapján való viselkedés és cselekvés” – összegzi Gadamer⁶⁷. Vagy másképpen szólva – Hérakleitoszt parafrázálva –: „A logosz mindenki számára közös, az emberek mégis úgy viselkednek, mintha mindenkinek csak privát, személyes esze lenne. Vajon így kell ennek maradnia?”⁶⁸ – kérdezi Gadamer.

Mi is tehát a teória és praxis együvé tartozásának lényege Gadamer szerint? Az emberi lét maga teória és praxis egysége, amely mindenkinek lehetőség és feladat. Ebben egyszerre van jelen a magamtól való „eltekintés” gesztusa és a másakra való „odanézés”. Egy olyan kiművelt tudat aktusa, aki megtanulta a sajátjával együtt elgondolni a másik szempontját is. (Gadamer, 1991a, p. 41-43.) Az ember kitüntetettsége talán éppen abban mutatkozik meg, hogy a társadalmi gyakorlat működtetése és a „tisza tudás” iránti odaadása egyaránt jellemzője. Az ember így válhat a legmélyebb értelemben „teoretikus lényé”.

4. AZ EGYETEM MINT A KUTATÁS ÉS AZ OKTATÁS EGYSÉGES SZÍNTERE – GADAMER NÉHÁNY EGYETEMEN TARTOTT ELŐADÁSÁNAK TANULSÁGAI

Gadamer nem fogalmazott meg valamiféle sajátos egyetem-koncepciót, inkább azt mondhatjuk, hogy számára az egyetem a tudományok és a gondolkodás magától értetődő, természetes színterét jelenti. Nem véletlen, hogy számos írása eredetileg valamelyik egyetemen megtartott előadás vagy beszéd volt. Mindenesetre az érzékelhető, hogy egyetemen alapvetően a humboldti ihletésű univerzitást értette. Ugyanakkor számtalan rövidebb írásában is foglalkozott a tudomány, tudományosság és persze a szellemtudományok kérdésével (pl. *Über die Ursprünglichkeit der Wissenschaft*) (Gadamer, 1995a, p. 287-295.); (*Die Universität Heidelberg und die Geburt der modernen Wissenschaft*) (Gadamer, 1995, p. 336-346.); (*Wissenschaft und Öffentlichkeit*) (Gadamer, 1991b, p. 77-88.); (*Wissenschaft als Instrument der Aufklärung*) (Gadamer, 1991c, p. 88-103.); (*Vom*

67 „Praxis ist Sich-Verhalten und Handeln in Solidarität.” Lásd: (Heidegger, 1987a, p. 228.)

68 „Das Logos ist allen gemeinsam, aber die Menschen benehmen sich, als hätte ein jeder seine Privatvernunft. Muß das so bleiben?” Lásd: (Heidegger, 1987a, p. 228.)

Wandel in den Geisteswissenschaften) (Gadamer, 1995b p. 179-185.); (*Der Mythos im Zeitalter der Wissenschaft*) (Gadamer, 1993, p. 180-189.). Előadásom befejező részében három, különböző időben, különböző német egyetemeken elmondott beszédének néhány, a témánkkal összefüggő vonatkozását emelem ki.

A tudomány eredendőségéről szóló írása tulajdonképpen a lipcsei egyetem 1947-es újraindítása alkalmából elmondott ünnepi beszéd. A helyszín és a történelmi szituáció nagyon is sokat mondó, hiszen alig vagyunk a szörnyű világegés után. Ebben a történelmi felelősségre is figyelmeztető, retorikai fordulatokban is gazdag szövegben némi tudománytörténeti áttekintés után oda fut ki az egész gondolatmenet, hogy milyennek kellene lennie a tudomány emberének, akiben a tudomány valóságos hatalom. Tehát, hogy milyen életforma tartozik hozzá. Az első jellemző vonása a szellemi értelemben vett megszállottság, elmerülni tudás a vizsgálódás tárgyában, illetve föltétlen benne állás a dolgok világában. A második: a kutatás során törvényszerűen jelentkező képtelenség ellenére is, a saját ítélet és föltétlen határozottság a felismert összefüggések megfogalmazásában. A harmadik: szerénység, abban az értelemben, hogy vegye észre lehetőségeinek a határát és a megoldandó tudományos feladat nagyságát, s így képes lesz a társadalomban meghonosodott előítéletekkel szembeni belső szabadság elérésére. Ami még igazán érdekes, ahogyan mindhárom tulajdonság leírását afféle refrénnel zárja, amely a tudósok felelősségét kéri számon a náci rezsimmal kapcsolatban: „Ha lett volna a tárgyilagosságnak / határozottságnak / szerénységnek elég ereje a német tudomány minden képviselőjében, a nemzetiszocialista rezsimnek való megfelelés semmilyen kísértése nem jelentkezett volna.” (Gadamer, 1995a, p. 293.)

A tudomány és a nyilvánosság kérdéseit feszegető írásában (1977. Marburg) (Gadamer, 1991b) a tudományoknak a modern társadalomban és államban megváltozott szerepét járja körbe. Alapvetően azt az ellentmondásos szituációt emeli ki, amely a tudomány belső logikája, működése és a társadalmi elvárások között feszül. Az egyik oldalról, érthetően, hasznossági szempontok hangoztatása, szigorúan racionalizált kutatási tervek elvárása, formális és bürokratikus minőségbiztosítási követelmények nyilvánulnak meg. A tudomány ezzel szemben azt hangsúlyozhatja, hogy a kutatások során nem lehet állandóan tekintettel lenni a külsődleges elvárásokra, a tudományos vizsgálódás nem ismer kompromisszumot. Ráadásul gyakran a tudós a kutatás során valami mást talál, fedez fel, mint amit előre vetített. A kutatást ezért nem lehet pusztán bürokratikus eljárásokkal ellenőrizni. A hatalom kontrollja egyébként is mindig csak a hatalom újabb körét szüli meg. Még egy érdekes felvetés: a teória éppúgy eredendően antropológiai jellegű szférája az emberi létnek, mint a gyakorlati és politikai hatalom.

Így e két emberi erőt újból és újból egyensúlyba kell hozni egymással, nem pedig egymással szemben kijátszani. A szellemtudományoknak a tudományok világán belüli sajátosságát abban látja, hogy a „társadalmi világ tapasztalatát a természettudományok induktív eljárásával nem lehet tudománnyá tenni. ... a cél nem az, hogy ezeket az általános tapasztalatokat megerősítsük és bővítsük, s így eljussunk egy törvény ismeretéhez, például arról, hogy az emberek, a népek és az államok általában hogyan fejlődnek, hanem azt akarjuk megérteni, hogy ez az ember, ez a nép, ez az állam, hogyan lett azzá, ami, – általánosan szólva: hogyan történhetett, hogy így van.” (Gadamer, 1984, 28. o.)

A heidelbergi egyetem alapításának 600. évfordulójára (1986) elmondott ünnepi beszédében (Gadamer, 1995) különösen tanulságos, ahogyan éppen a 19. század utolsó harmadában, éppen Heidelbergben működő természettudós, Helmholtz kapcsán mutat rá a természettudományi és szellemtudományi megismerésmód lényegi különbségeire, valamint arra a folyamatra, amely a felvilágosodástól kezdve a romantikán át elvezetett a modern tudomány, illetve tudományszemlélet megszületéséhez. Helmholtz ugyanis a matematikai indukció mellett egyfajta „művészi (künstlerische) indukcióról” is beszélt, amelynek révén valamiféle, nem szigorúan racionalizált összehasonlítás és általánosítás történik. Pontosabban egy másfajta racionalitásról van szó – felfogása szerint – a humántudományokban, amely egyáltalán nem jelent valamilyen alacsonyabb rendű tudást a matematikához vagy a természettudományokhoz képest. Az objektivizmus hatáira jó példaként említi az orvostudományokat, ahol nem véletlenül szoktuk emlegetni az „orvoslás, gyógyítás művészetét”. A tudós orvos nem „csinálja, létrehozza az egészséget”, hanem bizonyos értelemben elősegíti, hogy a természet önmaga segítsen.

A természet és a kultúra racionalitása ugyan különbözik egymástól, de a sejtés, vélekedés, újrafelismerés minden tudományban jelen van, melyek a kutatói invenciót, „fantáziát” életre keltik, felélénkítik. E nélkül pedig, pl. jelentős tudományos felfedezés nem igen képzelhető el. Még a fogalmak képzésénél sem csak arról van szó, hogy a sok egyedi esetből absztrahálunk, hanem a megfelelő szó megtalálásának invenciózus művészetéről.

Egy 1988-ban megjelent előadásában (Gadamer, 1988, p. 1-22.) a humboldti egyetem-eszme 19. századi megvalósulása mellett igazából az egyetem jelenkori helyzetének ellentmondásait részletezi. Számára ugyan továbbra is alapvetően fontos a *Bildung*ot középpontba állító tradíciónak a továbbvitele, de nagyon is reálisan veszi sorra a tömegegyetemek világát, egyfajta háromszoros elidegenedésnek (Entfremdung) nevezve a kialakult helyzetet. Az első abból adódik, hogy sok a diák és ehhez képest kevés a professzor, így alig-alig van közvetlen kapcsolat a tanárok és a hallgatók között. A második

probléma, hogy a tudományok és a szakok szétaprózódása miatt, mintegy a tudományok, illetve fakultások is elidegenedtek egymástól, az egyetemi képzés „üzemszerű” működése nyomán az egyes szakok, illetve részdiszciplínák alig tudnak egymásról, minden partikuláris marad. A harmadik tényezőt tartja talán a legsúlyosabb gondnak. Humboldtra utal itt vissza, aki azt hangsúlyozta, hogy az egyetemi diákságnak nem egyszerűen az a feladata, hogy részt vegyen előadásokon, teljesítse a vizsgákat, konkrét feladatokat oldjon meg, hanem az egyetem eszméje hassa át egész életét (Leben in Idee). (Gadamer, 1988, p. 12.)

A mai társadalmi szituációban, amikor a konkrét célorientált eredményesség a döntő elvárás, éppen ezt a legnehezebb megvalósítani. Ugyanakkor Gadamer nem egyszerűen borong a kialakult helyzeten, hanem a lehetséges megoldás perspektíváját villantja fel. Egyfelől leszögezi, hogy illuzórikus valamiféle garantált akadémiai szabadságot elvárni, inkább a megváltozott kihívásokhoz alkalmazkodva kell ennek az új legitimációját megteremteni. A kutatás és tanítás új, szabad tereit kell megtalálni új kérdések felvetésével, hogy ezáltal lehetővé váljon a kutatás és tanítás során egyfajta „új szolidaritás” létrehozása. (Gadamer, 1988, p. 22.)

Befejezésül még egyszer hangsúlyoznám, hogy az egyetem Gadamer számára azt a szellemi teret jelentette, ahol a heidelbergi beszédben szereplő kettősség, kétféle tudás, egyaránt jelen van: „Können, das sich verhält, und Weisheit, die sich bescheidet.” (A tudás / képesség valamihez viszonyul / aránylik, a bölcsesség pedig az, ami mértéket tart.) (Gadamer, 1995, p. 345.)

IRODALOMJEGYZÉK

Arisztotelész (1992): *Metafizika*. Ferge Gábor (ford.). Logos, Budapest.

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Bonyhai Gábor (ford.). Gondolat, Budapest.

Gadamer, Hans-Georg (1987): Über die Möglichkeit einer philosophischen Ethik.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Neuere Philosophie*, II. *Probleme Gestalten. Gesammelte Werke*, Bd. 4. [GV 4.]. Mohr, P. Siebeck, Tübingen. 175-188.

Gadamer, Hans-Georg (1987a): Was ist Praxis? Die Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft. In: Gadamer, Hans-Georg: *Neuere Philosophie*, II. *Probleme Gestalten. Gesammelte Werke*, Bd. 4. [GV 4.]. Mohr, P. Siebeck, Tübingen. 216-228.

Gadamer, Hans-Georg (1988): Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Idee der Universität: Versuch einer Standortbestimmung*. Springer-Verlag, Berlin. 1-22.

Gadamer, Hans-Georg (1991): Die Idee des Guten zwischen Plato und Aristoteles.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Griechische Philosophie*, III. *Gesammelte Werke*, Bd. 7. [GV 7.]. Mohr P. Siebeck, Tübingen. 128-227.

Gadamer, Hans-Georg (1991a): Lob der Theorie. In: Gadamer, Hans-Georg: *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 26-50.

Gadamer, Hans-Georg (1991b): Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: Gadamer, Hans-Georg: *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 77-88.

Gadamer, Hans-Georg (1991c): Wissenschaft als Instrument der Aufklärung.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 88-103.

Gadamer, Hans-Georg (1991d): *A nyelvek sokfélesége és a világ megértése*. Egyedi András (ford.). I. köt. Athenaeum, Budapest.

- Gadamer, Hans-Georg (1993): Der Mythos im Zeitalter der Wissenschaft.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Ästhetik und Poetik, I. Kunst als Aussage. Gesammelte Werke*, 8. [GV 8.]. Mohr P. Siebeck, Tübingen. 180-189.
- Gadamer, Hans-Georg (1995): Die Universität Heidelberg und die Geburt der modernen Wissenschaft. In: Gadamer, Hans-Georg: *Hermeneutik im Rückblick. Gesammelte Werke*, Bd. 10. [GV 10.]. Mohr P. Siebeck, Tübingen. 336-346.
- Gadamer, Hans-Georg (1995a): Über die Ursprünglichkeit der Wissenschaft.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Hermeneutik im Rückblick. Gesammelte Werke*, Bd. 10. [GV 10.]. Mohr P. Siebeck, Tübingen. 287-295.
- Gadamer, Hans-Georg (1995b): Vom Wandel in den Geisteswissenschaften.
In: Gadamer, Hans-Georg: *Hermeneutik im Rückblick. Gesammelte Werke*, Bd. 10. [GV 10.]. Mohr P. Siebeck, Tübingen. 179-185.
- Heidegger, Martin (1995): Intések. In: *Költemények: A gondolkodás tapasztalatából. Dichtungen: Aus der Erfahrung des Denkens, 1910-1976*. Németül és magyarul. Ferge Gábor (vál., szerk. és utószó), Keresztury Dezső (ford.).
Utószó: A költészet mint a lét nyelve, a filozófia és a teológia határterületén. Societas Philosophia Classica, Budapest. 207-208.
- Heidegger, Martin (1995a): Az élő Rimbaud. In: *Költemények: A gondolkodás tapasztalatából. Dichtungen: Aus der Erfahrung des Denkens, 1910-1976*. Németül és magyarul. Ferge Gábor (vál., szerk. és utószó), Keresztury Dezső (ford.). Utószó: A költészet mint a lét nyelve, a filozófia és a teológia határterületén. Societas Philosophia Classica, Budapest. 217-222.
- Loboczký János (2009): Gyakorlati filozófia és etika Gadamer hermeneutikájában.
In: Loboczký János (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI. Sectio Philosophica*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 112-120.
http://filozofia.ektf.hu/anyagok/Filoz%C3%B3fia_Konferencia-k%C3%B6tet_szerkesztett_4_boritoval.pdf

Mersch, Dieter és Breuer, Ingeborg (1992): Művészet, amely szerint nem lehet igazunk:
Interjú Hans-Georg Gadamerrel. Krémer Sándor (ford.).
In: *Gondolat – Jel*, 1992. II. Chiron Bt., Szeged.

Intézményi kultúrák és vezetői szerepek a felsőoktatásban⁶⁹

AZ ÉRTELMEZÉSEK SOKSZÍNŰSÉGE A FELSŐOKTATÁSBAN: NARRATÍVÁK ÉS KULTÚRÁK

Alfred Kieser, német szervezetkutató így indítja a konstruktivista szervezetelméleteket bemutató írását: „A szervezetek nem azért »működnek«, mert célirányosan kialakított »struktúrájuk« van, hanem mert a tagok »fejében« határozott elképzelések élnek arról, hogy miként kellene a szervezeteknek működniük. Ezeket az elképzeléseket részben a kultúra tartalmazza, részben »meg kell állapodni« ezekről, illetve meg kell értetni ezeket a szervezeten belül, s a »trial and error«, azaz próbálkozás és tévedés folyamatában kell begyakorolni őket. Ebből kiindulva a szervezetek nem objektív adottságok, hanem lényegében a szervezet tagjainak és a velük interakcióban állóknak megismerésén alapulnak. Ez azt jelenti, hogy ha meg akarunk tudni valamit a szervezetekről, mindenképp azt kell kipróbálnunk, hogy mi megy végbe az egyének fejében.” (Kieser, 2008) E megközelítés szerint tehát, az egyetem nem azért működik egy adott módon, mert a szabályzatai azt így írják elő, hanem azért, mert a működésmód az egyetem polgárainak és külső érintettjeinek tudatos vagy nem tudatos elképzeléseiből, meggyőződéséből következik.

Ezt szem előtt tartva, induljunk képzeletbeli sétára egy egyetemen, és kérdezzük meg a szembejövőket arról, hogy hogyan is működik, illetve hogyan is kellene működnie az egyetemnek.⁷⁰

⁶⁹ A tanulmány megírása során erőteljesen (néha szövegszerűen is) támaszkodtam a témában megjelent korábbi írásaim közül az alábbiakra: Kováts 2005, Kováts 2009 és Kováts 2012.

⁷⁰ Az alábbi idézetek hipotetikusak. Nem egy konkrét kutatásból származó idézetek, hanem kutatói és tanácsadói tapasztalataim alapján írtam őket.

Első interjúalanyunk így látja a helyzetet:

„Az egyetem célja nem lehet önmagában az üzleti sikeresség, hanem csak egy társadalmi funkció betöltése: az igazság keresése, a nemzeti kultúra védelme. Ha az egyetemek elkezdnek úgy viselkedni, mint a profit-orientált vállalkozások, akkor mi fogja őket ezektől megkülönböztetni? Nem lenne jó, ha csak azért szüntetnénk meg szakokat vagy kutatásokat, mert azokra nincsen elég nagy piaci kereslet. Hiszen az egyetem egyik feladata éppen a nevelés, azaz az egyéni preferenciák (azaz a kereslet) megváltoztatása. A másik feladata az alapkutatások végzése, amelyek jövőbeli haszna nem megjósolható. Ezért ezekben nem a rövid távú hasznosulás alapján, hanem a tudományos fejlődés szempontjából kellene döntenie. Erre való az egyetem, erre valók a professzorok. Sokan kritizálják az egyetem jelenlegi működését, például azt, hogy a Szenátusban milyen lassan születnek meg a döntések. Szerintem ez a demokrácia ára. A rektort vagy a dékánt nem azért választjuk, hogy uralkodjon rajtunk, hanem azért, hogy működtesse a demokráciát. És a gazdasági apparátust sem azért fizetjük, hogy megmondja, mit oktassunk vagy kutassunk, hanem azért, hogy az egyetemi döntéseket szakértelemmel hajtsák végre.”

E megközelítés a tudomány önértékét, belső hajtóerejét helyezi a középpontba („igazság keresése”, illetve, ezen alapulva a nemzeti kultúra védelme, például a történelmi, nyelvi és irodalmi kutatások során). Ezt nem írhatják felül piaci szempontok, aminek az egyik záloga a professzor szabadsága, a másik záloga pedig az oktatók elsőbbsége az irányításban, akiknek alárendelve működik az adminisztráció. Ki nem mondott feltevés, hogy az oktatók és kutatók, bizonyos alapértékeket tekintve, hasonló nézeteket vallanak. Elfogadják például a tudományos közösségeket jellemző mertoni normákat (univerzalizmus, kommunalizmus, pártatlanság és a szervezett szkepticizmus; lásd *Merton*, 1946/2002). A szervezetet meritokrácia jellemzi, hiszen – az idézet szerint – a tudományos fejlődést a *professzorok* (és nem általában az oktatók) képviselik. A közösség teljes jogú tagjává válni csak hosszú, többlépcsős folyamat révén lehet, amelynek során a jelölt teljesítményéről és norma-elfogadó magatartásáról a közösség már meglévő tagjai döntenek. E megközelítést a továbbiakban a *tudósok közösségének* fogom nevezni.

Képzletbeli egyetemünkön egy másik interjúalany másként látja a helyzetet:

„Az egyetem voltaképpen egy óriási gépezet. Sok ezer hallgatót nem is lehet másként kezelni. Ennyi ember esetén már rendszerszintű megoldásokat kell találni, aminek a kulcsa a megfelelő szabályozás. A szabályokat be kell tartani és be kell tartatni, ez pedig a vezető felelőssége. Az lenne jó, ha mindenki azt csinálná, amihez ért. A kutató kutasson. Az oktató oktasson. A vezető meg vezessen és alkosson ésszerű szabályokat. Valójában azonban, nálunk az oktató dönt a pénzügyi kérdésekről, az adminisztrátor arról, hogy mit kellene oktatni, a vezető meg oktat. Egyébként pedig lehet, hogy az egyetemen demokrácia van, de gondolja, hogy egy egyetemi tanár és egy tanársegéd egyenlő?”

E megközelítés – nevezzük a továbbiakban *bürokráciának* – két központi kategóriája az egyenlőség és a hatékonyság. Nagy méretű szervezetek esetén csak megfelelő szabályozással és standardizálással biztosítható az egyenlő bánásmód, a „termékek” megbízhatósága (például a diplomás hallgatók hasonló tudásszintje) és az erőforrások hatékony felhasználása. Ez a személytelenebb szabályozási mechanizmusokat helyezi előtérbe, és kihangsúlyozza az egyetem rendszer jellegét, amelyben mindenki valamely részfeladat elvégzéséért felel, az összhangot pedig a vezetőknek kell biztosítaniuk, ami a szervezet hierarchikus működését teszi szükségessé. A bürokráciát hangsúlyozó megközelítésben a felsőoktatás továbbra is olyan autonóm szféraként jelenik meg, amelyet alapvetően a saját normái és hagyományai vezérelnek, és a professzionális adminisztráció szerepe az egyetem belsőleg definiált céljának hatékony, szakszerű megvalósítása.

További véleményekkel is találkozhatunk:

„Nincs olyan, hogy »**egyetem**«. Gondolja, hogy az informatikusnak és a bölcsésznek van bármilyen kapcsolata? Az egyedüli, ami közös bennük, hogy mindketten a parkolóhely hiányára (és a finanszírozás elégtelenségére) panaszkodnak. Valójában itt kis, kvázi-független közösségek vannak. Az egyetem nem tudná felvenni a versenyt a többi oktatási és kutatási szervezettel, ha az oktatók, a karok és a tanszékek nem ápolnák a saját kapcsolataikat, ha nem követnék figyelemmel a saját környezetük alakulását, ha nem figyelnének oda partnereik igényeire. A rektor legfeljebb csak terelőkutya, aki összetartja a nyáját. Kijelölheti ugyan az irányt, amerre a nyájnak haladnia kell, de ezt aligha kikényszerítheti ki. Ha mégis ezt tenné és ezért hirtelen

minden egyetemi szintre kerülne, akkor elveszítenénk a kapcsolatot a saját szféránkkal, mert mi tudunk rugalmasak lenni a partnereinkkel, a központi adminisztráció viszont nem. Ezzel az egész egyetem rosszabbul járna.”

Az e szemléletmódban tükröződő egyetem-kép legfontosabb eleme a szolgáltatói attitűd. Az egyetem sikeressége attól függ, milyen mértékben képes az új igények felismerésére (vagy megteremtésére) és azok kielégítésére. A központi kategória az innováció, amely nagyfokú rugalmasságot igényel, mind a belső működést, mind a partnereket, leendő felhasználókat illetően. Annak érdekében, hogy a szolgáltatói / innovációs attitűd minél inkább érvényesülni tudjon, az egyetemnek biztosítania kell a megfelelő feltételeket, például célszerű a döntéseket a megrendelőhöz a lehető legközelebb hozni, mert ez biztosítja a megrendelő igényeihez való rugalmas alkalmazkodást, érdemes megfelelő ösztönzőrendszert kialakítani stb. Az egyetem tehát, végső soron, kis, vállalkozói közösségek számára nyújt kereteket, ezért e szemléletmódot nevezzük a továbbiakban *vállalkozói egyetemnek*.

És ismét egy vélemény:

„Tudomásul kell venni: a felsőoktatás egy piac, az egyetem pedig ennek egy szereplője. Azt a tevékenységet, amit a fogyasztó, az állam vagy a megrendelő nem tud vagy nem akar finanszírozni, és az egyetem számára nem biztosít ésszerű időtávon belül kézzelfogható előnyöket, meg kell szüntetni. A piacon való jelenlét hatékonyságot, professzionalizálódást igényel. Szakképzett, profi vezetőkre van szükségünk az oktatásigazgatás, a gazdálkodás és az egyetemi adminisztráció minden egyéb területén, akik képesek az egyetem lehetőségeit és a fogyasztó igényeit felmérni, előre jelezni és az intézmény működését ennek megfelelően alakítani. Az egyetem nem csak más hazai és külföldi intézményekkel, hanem vállalati egyetemekkel, tanácsadó és kutató cégekkel is versenyre kényszerül. A túlélés záloga, hogy nem elég csak léteznünk, hanem nap mint nap be kell bizonyítanunk és el kell magyaráznunk a fogyasztóknak, hogy miért nálunk tanuljanak, miért minket válasszanak partnerül.”

E vélemény központi eleme az egyre fokozódó verseny, amelybe újabb és újabb szereplők (piaci szereplők, más intézmények) kapcsolódnak be. Az egyre növekvő verseny permanens krízishelyzetet eredményez, amely abból fakad, hogy az intézmény ki van szolgáltatva a nehezen kontrollálható környezetnek, azaz erős a környezettől való

függés. A cél, éppen ezért, a függőség és az ezzel járó kiszolgáltatottság csökkentése. A teljesítménykényszer állandó.

Ebben a helyzetben nem megengedhető a stratégiai tervezés és a felelősségvállás alacsony szintje, az intézmény iránti alacsony elkötelezettség, a konfliktuskerülés, a tisztázatlan hatáskörökből és a testületek túlzott szerepéből adódóan, a döntéshozás rendkívüli időigényessége (Davies, 2001). A helyzet az erőforrás-felhasználás hatékonyságának javításával, az erőforrások megszerzésére vonatkozó intézményi erőfeszítések összehangolásával, a megfelelő ösztönző rendszerek kiépítésével és az intézményi prioritások, fókuszpontok kijelölésével, azaz a hosszabb távú, stratégiai szemlélet érvényesítésével biztosítható. Ennek eszköztárszerét az erőforrás-felhasználás tudatosságát középpontba állító módszerek bevezetése és adaptálása jelenti, amelyeket az üzleti szférában már régóta alkalmaznak, ami miatt e megközelítést *vállalati egyetemnek* is nevezhetjük. Ezt egészítik ki a megfelelő hatáskörök és felelőségek, illetve a pénzügyi ösztönzők bevezetése. Mindezek kialakítása a menedzsment feladata, a karok és tanzsékek szerepe alárendelődik.

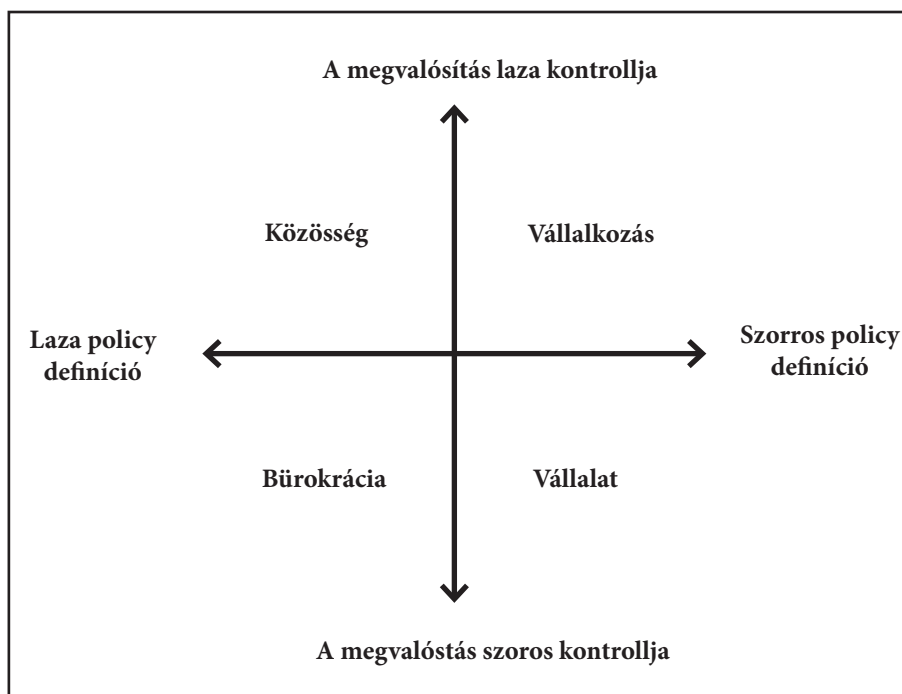
Legtöbbünk bizonyára találkozott már az ilyen és ehhez hasonló megnyilvánulásokkal. A sor folytatható lenne még újabb és újabb narratívák bemutatásával, de az üzenet talán így is érthető: az egyetem sokszínű intézmény, amelyben a tagok fejében sokféle – gyakran nem tudatos és csak részben konzisztens – elképzelés él arról, hogy

- milyen alapértékre vezethető vissza az egyetem tevékenysége, azaz mitől tekinthető legitimnek az egyetem működése (és mitől nem),
- mi az egyetem feladata (és mi nem),
- hogyan értelmezendő a felsőoktatás viszonya a társadalomhoz és a felsőoktatási rendszer működése (és hogyan nem),
- kik a felsőoktatási rendszer domináns csoportjai (és kik nem),
- milyen az egyetem működésének kívánatos módja (és milyen a nem kívánatos),
- mi az egyetem főbb belső szereplőinek – így az akadémiai vezetőknek, az adminisztrációban dolgozóknak, az oktatóknak és a hallgatóknak – a feladata, szerepe és helyzete (és mi nem).

Mindezek a narratívák – ha kollektívvé válnak – az egyetemet alkotó kisebb-nagyobb közösségek intézményesült kultúrájaként is megtestesülhetnek. Ilyen módon az egyetemek többsége nem egyetlen homogén kultúrával, hanem egyéni szemléletmódok és különböző kultúrával rendelkező kisközösségek heterogén egyvelegeként írható le, amelyek közül egy-egy szemlélet átmenetileg megerősödhet, míg mások az intézmény egy-egy részébe szorulhatnak vissza.

Az felsőoktatás-kutatással foglalkozók közül többen is megkísérelték megragadni a kultúrák és / vagy narratívák különbségét. Ezek egy részében az üzleti vagy általános szervezetkutatási modelleket alkalmazták a felsőoktatásra vonatkozóan (így például *Handy* vagy *Quinn* kultúra-típológiáját, lásd *Bakacsi*, 1999), más esetekben önálló modelleket dolgoztak ki (pl. *Birnbaum*, 1989; *Bergquist*, 1992; *Middlehurst*, 1993; *Bergquist and Pawlak*, 2007).

A fent bemutatott idézetek és értelmezések különbségei (és hasonlóságai) legjobban *McNay* (1995) modelljével ragadhatóak meg, amely két kérdést feltéve emeli ki a különbségeket. Az egyik kérdés a döntések (a policy) megszületésének módjára, a másik kérdés pedig a döntések megvalósításának szorosságára vonatkozik.



1. ábra

Az egyetem narratívái

(*McNay*, 1995, p. 106.)

Noha a korábbiakban az egyes idézetek kapcsán már bemutattam az egyes narratívák lényegét, az alábbi táblázatban tömören összefoglalom a legfontosabb különbségeket.

1. táblázat. Az egyetem narratíváinak főbb jellemzői

	Szempont	Közösség	Bürokrácia	Vállalkozás	Vállalat
Értékek, misszió	Legitimáció forrása	Felvilágosodás	Társadalmi igazságosság	Fogyasztói igények kielégítése, hasznosság	Verseny, túlélés
	Domináns érték	Szabadság és kiválóság	(Esély)egyenlőség és hatékonyság	Hozzáértés és megfelelés	Lojalitás és eredményesség
A felsőoktatási rendszer jellemzői	A felsőoktatási rendszert koordináló csoport	Akadémiai oligarchia	Állam (mint bürokrácia)	Market policy	Állam (mint policy maker)
A szervezeti működés jellemzői	Idealizált szervezeti forma	Idealizált szervezeti forma	Szakértői bürokrácia	(operatív) adhokrácia	Divizionális szervezet
	Handy kultúra-megfelelője	Személy-kultúra	Szerep-kultúra	Feladat-kultúra	Hatalom-kultúra
	Quinn kultúra-megfelelője	Támogató orientált	Szabály-orientált	Innováció orientált	Célorientált
	Működési fókusz	Belső (szervezet)	Belső (szervezet)	Külső (környezet)	Külső (környezet)
	Domináns szervezeti egység	Tanszék/egyén	Kar/biztosságok	Alegység/projekt-csapat	Intézmény/felső vezetés
	Döntési aréna	Informális döntési háló	Bizottságok, adminisztratív megbeszélések	Projektek, teamek	Munkacsoporthoz, felsővezetői csapat
	Az irányítás stílusa	Konszenzusos	Formális, racionális	Decentralizált leadership	Politikai, taktikai
	A központi autoritás	Megengedő	Szabályozó	Támogató (ösztönző?)	Utasító

	Szempont	Közösség	Bürokrácia	Vállalkozás	Vállalat
A szervezeti működés jellemzői	Környezeti illeszkedés	Evolúció	Stabilitás	Turbulencia	Válság
	Változás természet	Organikus innováció	Reaktív alkalmazkodás	Taktikai rugalmasság	Proaktív átalakítás
	A változás kezdeményezői	Professzorok, oktatók	Vezetők, Adminisztráció	Vásárlók, ügyfelek	Felső vezetés
	Külső referenciapont	Láthatatlan kollégium	Minisztérium, szabályozó testületek,	Vásárlók, szponzorok	Policy makerek mint véleményvezetők
	Belső referenciapont	A tudományterület	Szabályok	Piaci erősségek, hallgatók	Tervek, tervszámok
	Az értékelés alapja	Peer review	Audit eljárások	Ismétlődő megbízások	Teljesítményindikátorok
Szerepek a felsőoktatási intézményben	A vezetők	Primus inter pares	Racionális tervezők	Vizionáló leaderek	Kontrolláló menedzserek
	A vezetői autoritás forrása	Tudományos kiválóság	Formális pozíció	Meggyőző vízió, szakértelem	Erőforrás-kontroll
	A hallgatók	Tanítványok	Ügyfelek*	Vásárlók	Erőforrás-egységek
	Az oktatók	Az oktatók	Az oktatók	“államilag támogatott vállalkozók”	“tudásmunkások”
	Az adminisztráció	A közösséget szolgálja	A bizottságot szolgálja	A külső és belső klienseket szolgálja	A felsővezetőt szolgálja
	Bizottságok, testületek szerepe	Közösségi rituálé, közösségi kultúra fenntartása	Döntéshozás, koordináció	Ötletelés, feladatmegoldás helyszíne (projekt)	Döntések legitimálása, illetve előkészítése

(Forrás: saját szerkesztés; McNay, 1995, 2003; Clark, 1983; Mintzberg, 1981, 1991; Weick, 1976; Slaughter and Leslie, 1997 felhasználásával)

VEZETŐI SZEREPEK A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

Az egyes narratívák nemcsak a főbb értékekre és a felsőoktatási intézmények működésére vonatkozóan tartalmazznak különböző elképzeléseket, hanem a felsőoktatás alakítóinak – a hallgatók, az oktatók, az adminisztrációban dolgozók, továbbá a vezetők és a külső szereplők (ügyfelek, megrendelők, állam) – szerepére, irányultságára és viszonyrendszerére is.

A *tudósok közössége* narratívában az egyetemi élet központi szereplői az oktatók és kutatók. Az autonómiának megfelelően ők döntenek az oktatási és kutatási kérdésekről és a gazdasági kérdésekről is. A hallgatókra elsősorban, mint az igazság keresésének kultúráját (és módszerét), azaz az oktatást és kutatást befogadó tanítványokra tekintenek. A gazdasági és ügyviteli adminisztráció alapvetően alárendelt szerepet játszik, feladatuk pusztán a javaslatétel és a döntések végrehajtása, nem azok megkérdőjelezése vagy befolyásolása.

Az egyetemi vezetők elsők az egyenlők között. A feladatuk „kevésbé a parancsolás mint inkább a hallgatás, kevésbé a vezetés mint inkább a szakértői ítéletek összegyűjtése, kevésbé a menedzselés mint inkább a támogatás, és kevésbé az utasítás mint inkább a rábeszélés és tárgyalás” (*Baldrige et al.*, 1978. p. 45.). Ebben a narratívában a vezetőket a közösség választja, de nem elsősorban a döntések meghozatalára, hanem a döntéshozás támogatására, levezetésére és a protokolláris funkciók ellátására. Mindebből adódóan vezetői készség nem szükséges, hiszen a döntés ügyis a közösség (és az azt szimbolikusan képviselő szenátus és más választott bizottságok) kezében van. A vezető feladata tehát nem a változtatás kezdeményezése, hanem a fennálló értékrend, a gondolkodási minták megerősítése és szimbolikus közvetítése, mind az intézményen belüli kommunikációban (ceremóniamester, testületek vezetése), mind pedig az intézmény és a külvilág kapcsolatában (szóvivő). A vezető nemcsak megtettesíti, hanem meg is erősíti a közösség értékeit, meggyőződéseit, sőt, követendő példává is válik, így a választás alapja leginkább a tudományos teljesítmény, az akadémiai kiválóság. A vezető az intézményen belül aktívan segíti a közösség többi tagját a fennálló értékrend elsajátításában (mentor), és felhívja a figyelmet az ezzel ellentétes trendekre. Az intézményen kívül a vezető a közösség felhatalmazásával jár el, és lencseként gyűjti össze, szintetizálja és fókuszálja az intézményben felmerülő véleményeket, és ennek segítségével lobbizik az intézményi álláspont érvényre jutásáért. A vezető emiatt nem a közösségen kívül álló személy, önmagára mint az oktatói közösség részére tekint.

A *bürokrácia* narratívában a hallgató elsősorban ügyfél, aki az adminisztratív és akadémiai szakértők által előre kidolgozott és megtervezett oktatási folyamaton megy keresztül, amely végül jól meghatározott és igazolt ismeretanyaggal ruházza őt fel. Ügyfélként lehetnek ugyan elvárásai és igényei, helyzete mégis alapvetően kiszolgáltatott, hiszen többnyire nincs annak a képességnek a birtokában, aminek a segítségével a képzés helyénvalóságát meg tudná ítélni. Ezt részben az állam szabályzatai szavatolják, de a szabályok alkalmazása, intézményi szintre történő lefordítása, illetve az egyenlőség és hatékonyság érvényesítése továbbra is az intézményi akadémiai közösség ügye marad. Minél erősebb és sokrétűbb azonban a szabályozás, annál inkább megnő az adminisztratív szakértők szerepe, és így az intézmény működésének közvetett alakításában, azaz jelentős – bár korlátozott – önállóságra tehetnek szert. A bürokráciában két tényező korlátozza az adminisztráció túlzott önállósodását: az akadémiai vezetés és a testületi döntéshozás.

A döntéshozás legfontosabb terei az oktatókat és adminisztratív személyzetet is tömörítő testületek, amelyek idejük jelentős részét a szabályzatok felülvizsgálatával és elfogadásával töltik. A kommunikáció formális csatornáinak nagy a jelentősége. Az eseményeket dokumentálni kell: a kérelmeket, jelentkezéseket és panaszokat írásban kell megtenni, a megbeszélésekről, ülésekről pedig jegyzőkönyvet kell vezetni (néha még a diákokkal való találkozókról is).

Az egyetemi vezetők egyik feladata az intézményben az oktatáshoz, a kutatáshoz és a tanuláshoz szükséges feltételek biztosítása. Ennek részeként az oktatók és hallgatók adminisztrációs terheit igyekszik csökkenteni, például az adminisztráció racionalizálásával és hatékony megszervezésével, a kívülről érkező feladatok ellátásával vagy az ilyen jellegű feladatokhoz nyújtott támogatással. Tevékenysége így vonatkozik a tájékoztatás és a kommunikáció megszervezésére, az értékelések, akkreditációk és előléptetések hatékony lebonyolítására, a bizottságok és testületek működési feltételeinek megteremtésére, a gazdasági-pénzügyi és oktatás-adminisztrációs feladatok ellátására, az adminisztráció irányítására, a nyilvántartások pontos vezetésére és általánosságban véve, a rend fenntartására.

A vezetőnek nemcsak az adminisztráció működtetése a feladata, hanem az adminisztráció működésének felügyelete is, azaz annak biztosítása, hogy a testületi döntésekben megnyilvánuló akadémiai szempontok valóban érvényesüljenek az adminisztráció döntés-előkészítési és végrehajtási folyamataiban. Az egyetemi vezetőkkel szemben elvárás ezért az adminisztratív szakértelem és a szakismeret (*Baldrige et al., 1978*). A vezető önmagára elsősorban mint az egyetemi adminisztráció professzionális működtetőjére, és nem mint az oktatói közösség részére tekint.

A *vállalkozói egyetem* a vevői igényeket helyezi a középpontba, akiknek nem szabványtermékeket kíván eladni, hanem testre szabott megoldásokat. A sikeresség kulcsa, hogy az egyetem mennyiben képes megragadni és kielégíteni a vásárló – gyakran nem tudatos – igényeit, és mennyiben képes teremteni, formálni és előre jelezni az igényeket. A vállalkozói egyetemen nemcsak a hallgatók, hanem minden szereplő vevőként jelenik meg (az oktatók például az adminisztráció belső vevői), akiknek a helyzetét, igényeit meg kell érteni. Az igények személyre szabott kielégítése pedig folyamatos innovációt igényel az oktatásban, a kutatásban és a szolgáltatásban egyaránt.

A vezető figyelme elsősorban kifelé, azaz új piaci vagy társadalmi igények felismerésére, illetve ezek alapján új szakmai, pályázati ötletek kitalálására és megvalósítására irányul.

A vezető maga is ötleteket generál. Ennek alapját az adja, hogy egyfelől a vezető állandó kapcsolatban áll a potenciális vevőkkel (pl. hallgatókkal, vállalati partnerekkel), másfelől a vezető szakmailag (tudományosan) is aktív marad, ismereteit naprakészen tartja, kapcsolatrendszerét bővíti. Ez utóbbi fontos feltétele annak is, hogy a vezető az intézményen belüli hitelességét képes legyen megőrizni.

Innovatív ötletek azonban nemcsak magától a vezetőtől származhatnak, hanem a külvilágból vagy az egyetem más tagjaitól is. A vezetői pozíció lehetővé teszi az igények, ötletek és lehetőségek áramoltatását, szakértelme pedig az új ötletek felismerését, generálását és azok kreatív összekapcsolását. A vezető képes a kívülről érkező igényeket az intézmény nyelvére lefordítani, az alulról érkező javaslatokat pedig felkarolni és becsatornázni más, alulról vagy kívülről érkező kezdeményezésekbe.

A vezető azonban nemcsak brókerként működik – összekapcsolva az ötleteket és igényeket –, hanem fontos feladata az ötletelési folyamat stimulálása, és az ezt támogató olyan szervezeti megoldások kialakítása, azaz az „egyetemet átható vállalkozói kultúra” és az „erős és stimulált akadémiai háttér” megteremtése (Clark, 1998). Ezt a célt szolgálja például a különböző projektek és csapatok összekapcsolása, az innovatív ötleteket támogató belső finanszírozási rendszer kialakítása, a mátrix megoldások alkalmazása stb. A vezető ezért nemcsak „entrepreneur”, hanem „intrapreneur” is egyben, azaz nemcsak maga innovatív, hanem másokat inspirálva képes az intézmény egészének innovációs képességét fokozni, katalizálni. A vállalkozói egyetem sikerességének feltétele végső soron az, hogy a vezető milyen mértékben képes partnerré, „társ-vállalkozóvá” tenni az egyetem oktatóit és kutatóit, mennyire képes őket bevonni az ötletelésbe, az új ötletek megvalósításába. Ebben nemcsak a vezető szakmai hitelessége, hanem a vevőkről, a jövőbeli trendekről való víziójának meggyőző ereje is fontos szerepet játszik.

A vállalként működő egyetemen a vezetők (menedzsment) tevékenysége a környezeti függőség (kockázatok) csökkentésére irányul, mert a környezet biztosítja a működése szempontjából fontos erőforrásokat (pénzügyi erőforrások, presztízs, legitimáció, lobbierő, kapcsolatrendszer, hallgatókhoz és kutatási pénzekhez való hozzáférés stb.). Tevékenységének fókuszában e függő helyzet csökkentése áll, amelyet részben az erőforrás-igény csökkentésével (azaz a belső működési hatékonyság javításával), részben pedig az erőforrások feletti kontroll növelésével és a kockázat csökkentésével biztosít. A vezető így főként a tervezésre, a környezet (a termékek és piacok) értékelésére, az oktatók és tanszékek teljesítményének értékelésére és az ezt elősegítő objektív rendszerek kiépítésére (vagy az ezt szolgáló egyetemi rendszerek bevezetésére) koncentrálnak. A környezettől való függőség csökkentése egyben a vezető intézményen belüli pozíciójának megerősödésével is jár.

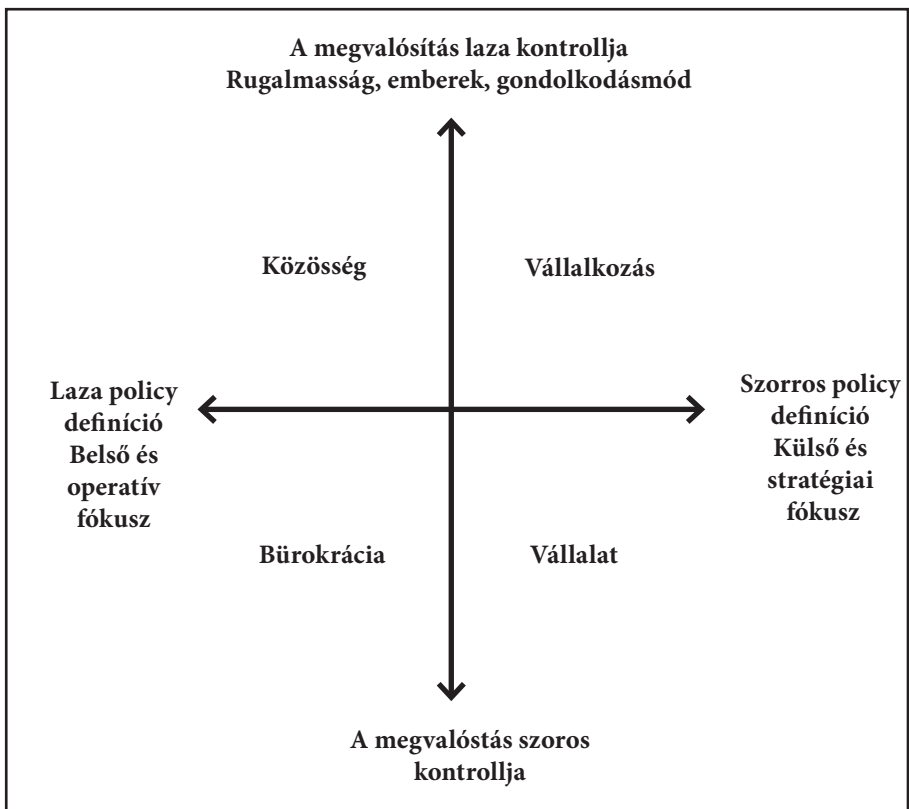
Az oktatók feladata az oktatás és a kutatás végrehajtása (ennek minőségéért már a menedzsment a felelősség), illetve az ahhoz közvetlenül kapcsolódó adminisztratív tevékenységek. Az oktatók között is elkülönülés jön létre, részben az oktatás és kutatás szétválasztásával (csak oktatással és csak kutatással foglalkozók megjelenése), részben pedig az átmeneti kapacitás-kiegyenlítés érdekében felvett óraadó oktatók, valamint a részeitős és a teljes idős oktatók közötti határvonal erősödésével.

E megközelítésben mindennek az határozza meg az értékét, hogy milyen erőforrásokat igényel, illetve milyen mértékben járul hozzá a kulcs-erőforrások feletti kontroll növeléséhez, és ezáltal a függőség csökkentéséhez. A vezető önmagára inkább mint menedzserre, és kevésbé mint az oktató közösség tagjára tekint.

A különböző vezetői szerepeket összehasonlítva, érdemes kiemelni, hogy az egyes narratívákban a vezetők fókusza különbözik: míg a tudósok közössége és a bürokrácia-narratíva alapvetően az intézmény belső működését és annak konzisztenciáját hangsúlyozza, addig a vállalati és vállalkozói egyetem narratíva a külső környezethez való illeszkedésre, a külső tényezőktől való függésre és az ezekből levezethető válaszkényszerekre helyezi a hangsúlyt.

A vezetők számára a döntések megvalósításának kontrollja azt a kérdést veti fel, hogy a vezető milyen eszközökre támaszkodjon a döntések érvényre juttatása során. Az egyik lehetőséget a munkavégzést befolyásoló folyamatok és rendszerek jelentik, mint például az oktatás-adminisztráció, tervezés, költségvetés, ösztönzés-bérezés, teljesítményértékelés, hallgatói tájékoztatás. Ezek alakítása révén biztosítható a standardizáltság, az összemérhetőség, az erőforrások nyomonkövethetősége, ami átláthatóbbá és ezáltal felügyelhetőbbé teszi az intézmény működését (bürokrácia, egyetem mint vállalat na-

rratívák). A másik lehetőség az oktatók (döntéshozók) motivációinak, gondolkodásmódjának, gondolkodási mintáinak befolyásolása, amely a döntéseknek egy lazább, ám rugalmasabb megvalósítását teszi lehetővé (közösség és vállalkozói egyetem narratíva). Mindezekből tehát más-más fókusz következik a vezető számára: a vállalkozó egyetem és a tudósok közössége inkább a rugalmasságot, a hasonló gondolkodásmód és értékrend kialakítását helyezi a középpontba, míg a bürokrácia és a vállalat-szerű egyetem narratívája inkább a szabályok, folyamatok és a rendszer alakítását hangsúlyozza.



2. ábra

Az egyetem narratívái és a vezetői fókuszok

(Forrás: saját kiegészítés McNay, 1995. p. 106. felhasználásával)

A narratívák nem a cselekvőktől függetlenül léteznek, hanem épp a cselekvésekben nyilvánulnak meg. Amikor tehát a vezető dönt vagy cselekszik, akkor megvalósít egy szerepet, de ezzel nem csak az adott szerepértelmezés, hanem egyben egy adott narratíva reprodukálódásához, megerősödéséhez is hozzájárul. Például döntésével, megnyilvánulásával és érveivel jelentőséget ad egyes témáknak (másoknak viszont nem). Ezzel egyben megerősíti az adott jelenség bizonyos értelmezési módját is. Jelentősége azonban nem csak annak van, hogy a vezető milyen témákat tart fontosnak (és milyeneket nem), illetve hogy milyen álláspontot foglal el az adott kérdésben (és milyeneket nem), hanem annak is, hogy mindez folyamatában hogyan zajlik (pl. a vezető kezdeményez vagy csak reagál, konzultál, javasol vagy dönt stb.). Megnyilvánulásai tehát befolyással vannak arra, hogy az egyetemen milyen témákkal, miért és hogyan kell foglalkozni (mi a narratíva), csakúgy mint arra, hogy a vezetőknek milyen témákkal, miért és hogyan kell foglalkozni (mi a vezető szerepe).

Kétségtelen, hogy egy adott jelenség többféle értelmezésének a vezető is tudatában lehet, azaz a narratív sokszínűség felismerhető. A *döntés* azonban (amely lehet akár a nem döntés, a döntés elhalasztása vagy másra hátrítása is) már egy bizonyos értelmezés mentén fog megtörténni, azaz a vezetők az egyes szerepek megvalósítása révén és során hozzájárulnak valamely narratíva megerősödéséhez is. Itt válik a szerep igazán személyes kérdéssé: milyen gondolkodási minták, értelmezési keretek megerősödéséhez, és ezzel milyen egyetem megvalósulásához járul hozzá a vezető a döntéseivel? Milyen egyetemet szeretne ő maga? És vajon lehetséges-e másként dönteni, másféle szerepet megvalósítani és ezzel másféle egyetemet létrehozni?

A narratívák közötti választás nehézségét az jelenti, hogy a racionalitási kritériumok maguk is az értelmezési keretrendszerek részei, ezért a maga módján mindegyik narratíva legitim és racionális. Alternatív lehetőségként kínálkozik valamilyen kompromisszum keresése. A vezető helyzetére lefordítva ez azt jelenti, hogy a szerepek között nem „vagy-vagy”, hanem „és” logika érvényesül. A sikeres vezetőnek nem az egyik szerepbe helyezkedve kell jól teljesítenie, hanem egyszerre kell(ene) mindegyik szerepben helyt állnia. E feladat nehézsége abból fakad, hogy a szerepek révén a vezető narratívákat is közvetít, azaz a szerepek összehangolása az *egymáshoz nem illeszkedő* narratívák összehangolását, hiteles közvetítését is megköveteli. Azaz a kompromisszum mint logika, azt kívánja meg, hogy a vezető egyszerre legyen saját maga (a saját szerepében) és valami más (egy másik szerepben). De vajon lehetséges-e ez?

Mindezzel kapcsolatban érdekes lehetőségeket vet fel a magyar felsőoktatásban bevezetett kancellári rendszer is, amely az állami felsőoktatási intézményeket kettős

vezetésű szervezetté alakította. A rektor és a kancellár a szervezetnek egyenlő hierarchiaszinten lévő, egymásnak nem alárendelt felsővezetője. A kettős vezetés lehetővé teszi azt, hogy a vezetők megosszák a szerepeket egymás között: míg a rektor elsősorban a közösségi és vállalkozói narratívának megfelelő szerepekre koncentrálhat, addig a kancellár a bürokrácia és az egyetem mint vállalat narratívából fakadó követelményeknek próbálhat megfelelni. Bár a szerepmegosztás révén elkerülhető a szerepkonfliktusok egy része, ez csak akkor jelent valódi előnyt, ha a rektor és a kancellár közötti kapcsolat harmonikus. (Kováts, 2016)

A SOKSZÍNŰSÉG OKAI

Az előző pontban bemutattam, hogy milyen sokféle módon lehet gondolkodni az egyetem céljairól, főbb szervezeti elveiről, az egyes szereplők szerepeiről. Miből fakad az egyetem sokszínúsége, az egyetemi polgárok előfeltevéseinek sokfélesége? Úgy vélem, hogy e sokszínúség visszavezethető az egyetemek néhány alapvető, egymással is szorosán összefüggő jellemzőjére, hajlamára (részletesen lásd: Kováts, 2009, 2012). Ezek közül az alábbiakat emelem ki:

- **Az oktatás, a kutatás és a szakértői munka nehéz kontrollálhatósága:** az egyetem alapfeladatai jellemzően nagy komplexitású, szakértői típusú feladatok. A szakértői munka jellemzője a nagyfokú autonómiaigény, amelynek alapját a tevékenységek komplexitása jelenti. Ennek oka, hogy az oktatás és a kutatás folyamata, illetve eredménye (outputja) nehezen standardizálható. Az előbbi gátolja, hogy a jó oktatás és kutatás eljárásai csak nagyon absztrakt szinten általánosíthatóak, míg az utóbbi gátját egyfelől a felsőoktatás rendkívül hosszú visszacsatolási ciklusai, másfelől pedig az oktatás és kutatás outputjainak heterogenitása jelenti. Ez leginkább az ún. magatartás-kontrollnak nyit teret, amelynek során leginkább az oktatók és kutatók habitusát, hozzáállását igyekeznek felmérni – jellemzően más szakértők bevonásával.
- **Töredezettség:** minden szervezetre jellemző bizonyos fokú töredezettség. Az egyetemhez hasonló szakértői szervezetek mindegyikében az egyik legnyilvánvalóbb törésvonal a háttértámogatást nyújtó adminisztráció és az alaptevékenységet végző szakértők között van: míg az adminisztrációt az üzemszerűség jellemzi, amelyben nem az újszerű feladatmegoldáson, hanem a stabil, megbízható működésen van a hangsúly, addig az akadémiai szférában a munkavégzést az

autonómia, a minimális munkamegosztás, az ellátott feladat egészéért vállalt felelősség és a hierarchikusság alacsonyabb foka jellemzi. Magát az akadémiai szférát is jelentős megosztottság jellemzi azonban, mert az egyetemeket – más szakértői szervezetekkel (például a kórházakkal, a könyvelő cégekkel stb.) szemben – nem dominálja egy-egy szakmacsoport, és így annak értékrendje nem is hathat integrálóan a működésére (Clark, 1983). Az egyetemeken, egy időben számos szakmai csoport létezik, amelyet legkönnyebben a tudományterületek közötti különbségekkel ragadhatunk meg. Az egyes diszciplínák nem csak a tudás sajátos koncepcióját jelenítik meg, hanem sajátos közösséget is alkotnak, amelynek tagjai sajátos identitással, normákkal, nyelvezettel rendelkeznek (Becher and Trowler, 2001). Mindez strukturálisan a kari / tanszéki tagozódásban jelenik meg, hiszen bizonyos fokig minden kar és tanszék adott tudományterület tudományos közösségének helyi (szervezeti) leképeződésének tekinthető.

- **Célbizonytalanság:** minthogy minden egyes karnak, tanszéknek, oktatónak megvannak a saját céljai, elvárásai és érintetti köre, ezért az egyetemen a célok egyeztetése soha le nem záruló folyamat. Az egyetem célstruktúráját „[s]okkal inkább gondolatok laza gyűjteményeként lehet jellemezni, nem pedig koherens struktúraként; sokkal inkább feladatokon keresztül kerülnek a preferenciák a napvilágra, mintsem preferenciák alapján történne a feladatok végrehajtása” (Cohen et al., 2005/1972 p. 103.), ezért állandóan jelentős célbizonytalanság (goal ambiguity, Cohen és March, 1974) áll fenn. A hivatalos stratégiák és célkitűzéslisták jobb esetben a tárgyalási folyamat pillanatfelvételének tekinthetőek, rosszabb esetben csak látszólagos – a szereplők által mérvadónak semmiképpen sem tekintett – célok, melyeket a külső elvárásoknak való megfelelés érdekében fogalmaztak meg (Peeke, 1994; Patterson, 2001).
- **Felpuhult szervezeti határok:** míg a szervezetek többsége esetében a külső környezettel és érintettekkel való kapcsolattartás általában a vezetők és egy-egy szervezeti egység (pl. az értékesítés, az ügyfélszolgálat) feladata, addig a szakértői szervezetek közös jellemzője, hogy a szakértők (oktatók és kutatók) egyszerre ágyazódnak be a szervezetbe és a saját szakmai közösségükbe (tudományterületükbe). Ráadásul az oktatók és kutatók szakértői tudása – diszciplínaként különböző mértékben – átváltható gazdasági, kapcsolati vagy társadalmi tőkévé (privát tanácsadás, vállalatvezetés, szerkesztőbizottsági tagság, kormányzati felelősség). Sok esetben a valódi, naprakész ismeret feltételezi, hogy az oktató vagy kutató megfelelő kapcsolatrendszerrel rendelkezzen. Ennek egyik követ-

kezménye, hogy erősödik az oktatók és kutatók alkupozíciója az intézménnyel szemben. A másik következmény, hogy az egyes oktatói közösségek más-más külső közösségekkel kerülnek kapcsolatba, így az intézmény kívánatos működéséről is másféle elképzelésük alakulhat ki. Növekszik tehát az egyetem töredezettsége és sokszínűsége.⁷¹

- **Az autoritás sajátos eloszlása:** a szakértői szervezetekben gyakran alakulnak ki státuszinkonzisztenciák, azaz az egyetemen gyakran nem világosak a hierarchiák és nem egyértelmű, hogy ki kinek a főnöke, és az sem, hogy „főnöknek lenni” pontosan mit is jelent (Nagy, 2007). Ezt több tényező is előidéz. (1) A döntéshozási folyamatokba könnyű belépni, a belépési korlát alacsony. A döntésben tevőlegesen közreműködők kiléte elsősorban attól függ, hogy a szervezet egyes tagjai milyennek észlelik az adott probléma súlyát, kritikusságát. A döntés kimenetele a döntésben részt vevő szereplők érdekérvényesítő képességén múlik. (2) Egy személy érdekérvényesítő képessége attól függ, hogy milyen mértékben képes hozzáférést biztosítani az egyetem számára kritikus erőforrásokhoz (Pfeffer and Salancik, 1974). Egyes oktatók és kutatók („sztárok”, „primadonnák”) érdekérvényesítő képessége – elismertségük, külső kapcsolatrendszerük révén – meghaladja a felette álló vezetőket. A vezetők előnye abból fakad, hogy nekik dedikált idejük van arra, hogy a döntéshozási fórumokon részt vegyenek. (3) A szakértői munka komplexitása miatt minél feljebb lépünk a hierarchiában, annál kevésbé képesek a vezetők tartalmilag megítélni, kontrollálni az oktató és kutató munkájának minőségét, így a kontroll tartalmi érvényesítése nehéz. (4) Az egyetemen egy-egy szereplő egyidejűleg több pozíciót is betölthet, és így egyszerre lehet alá- és fölrendeltje egy másik szereplőnek. (Például egy dékánná váló docens egyszerre felettese és alárendeltje azon egyetemi tanárnak, akinek a tanszékéhez docensként tartozik.)

E hajlamok összességében azt eredményezik, hogy a felsőoktatási intézményekben egyidejűleg sokféle elképzelés, meggyőződés van jelen a kívánatos működésmódot illetően. Természetesen, számos külső és belső tényező befolyásolhatja azt, hogy e hajlamok

71 A szervezeti határok bizonytalanságához érdemes azt a sajátosságot is hozzátenni, hogy a szervezetek többsége esetében viszonylag könnyen eldönthető, hogy ki számít külső érintettnek, például vevőnek (noha a vevők egyre erőteljesebb bevonása a folyamatokba elmosza ezt a határt). Az egyetem esetében azonban nem egykönnyen válaszolható meg az a kérdés, hogy a hallgatókra a szervezet belső érintetteiként tekintünk-e (hiszen pl. részt vesznek a döntéshozásban), vagy külső érintettként (szervezeti tagságuk csak ideiglenes és közvetett, szolgáltatást vesznek igénybe, vevőként viselkednek).

mennyire tudnak érvényre jutni. Szerepet játszhat például a tudományos piac mérete és fejlettsége (mennyire monopolizálhat egy intézmény egy tudományterületet egy országban), a tudányszervezés országos mikéntje (központosított vagy nem), az intézmény profilja és nemzetköziesedettsége (a kutatás és a szakértői munka súlya), az adott intézményben jelen lévő tudományterületek száma, az intézmény mérete stb. Fontos szerepe van az intézményi menedzsment hozzáállásának is, amely erősítheti vagy gátolhatja a sokféleség kialakulását, érvényesülését.

A SOKSZÍNŰSÉG KÖVETKEZMÉNYEI

A sokszínűség fontos következménye, hogy egy-egy szervezeti esemény vagy jelenség az egyes nézőpontokból különböző értelmet nyer. Például a szenátusra tekinthetünk úgy, mint (1) a döntések legitimitációját biztosító szervezetre, (2) a döntések és szabályok megalkotójára, (3) a koordináció és információ-megosztás egyik helyszínére, (4) a hagyomány és tradíció megtestesítőjére, (5) bűnbakra, amely hibáztatható a rossz döntésekért, (6) az új vezetők kiválasztódásának terepére stb. (lásd: *Birnbaum*, 1989)

Ehhez hasonlóan, a kari autonómia pártolása például értelmezhető úgy, mint a saját befolyás megőrzésére való törekvés vagy a központi kontrolltól és teljesítményértékeléstől való menekülés (vállalat-szerű egyetem narratívája), a rugalmasság és alkalmazkodóképesség megőrzésének racionális megoldása (vállalkozó egyetem narratíva), az oktatási és kutatási szabadság, illetve az értéksemlegesség fenntartásának alapja (tudósok közösségének narratívája), vagy mint olyan szabályozási és hatáskör-megosztási megoldás, amelyet a szervezet célja alapján kell értékelni (bürokratikus narratíva). Egy másik példán keresztül: egy kis szak fenntartása jelentheti a nemzeti tudomány védelmezését és az akadémiai szabadság melletti kiállást (tudósok közössége nézőpont), a tanszéki vagy kari érdek sikeres védelmezését (vállalat-szerű egyetem narratívája), bizalmat abban, hogy a szak hozzájárul az egyetem hosszú távú akadémiai és gazdasági érvényesüléséhez (vállalkozói egyetem narratívája), vagy egyszerűen csak az akkreditációs előírásoknak való megfelelést (bürokratikus narratíva).

Noha a narratívák alapvetően különböznek egymástól, ez nem jelenti annak szükségszerűségét, hogy adott kérdésre vonatkozóan az egyes narratívák mentén minden esetben ellenkező következtetésre *kell* jutni. Előfordulhat, hogy a különböző narratívák *más logika mentén* ugyan, de mégis azonos következtetésre jutnak. Ez az eltérő előfeltevések, azaz a narratív sokszínűség fennállása esetén is lehetővé teszi a közös cselekvést. Ugyanakkor el is leplezi az egyetem narratív sokszínűségét, mert az interakciók több-

sége, jellemző módon, a következmények mérlegeléséről (azaz döntésről, a problémák megoldásáról) és nem az előfeltevések különbözőségéről szól. Ez utóbbi tisztázására inkább csak a tartós egyet nem értés (és fennálló kompromisszumkényszer) vagy nagyfokú nyitottság és reflektív képesség esetén szokott sor kerülni.

Az itt vázolt konstruktivista megközelítés szerint az intézményben végrehajtott reformok akkor működnek, ha azok a különböző szereplők narratívájával kompatibilisek. Ellenkező esetben a reformok be sem indulnak (azokat szabotálják); az új rendszereket bevezetik, de azok nem működnek; a bevezetett reformokat utólag megkérdőjelezzik; a bevezetett reformok idővel (pl. vezetőváltást követően) visszarendeződnek; vagy az új gyakorlatok „átértelmeződnek”, és a szándékolttól eltérő tartalommal telítődnek meg.

Egy hasonlattal megfogalmazva: a reformok egy részét a szervezet azért löki ki magából, mert azokat az immunrendszer „idegen elemként” azonosítja. Azok a reformok viszont, amelyek magából a szervezetből termelődnek ki, alacsonyabb fokú immunreakciót szülnek és képesek tartósabb hatást kiváltani.

A változásvezetés szakirodalmá megkülönbözteti a felülről és az alulról induló változtatási kezdeményezéseket (*Dobák és Kovács, 2009*). A narratív sokszínűség esetén a felülről indított (ún. top-down változtatások) csak akkor működnek, ha olyan külső hatás vagy kényszer áll fenn, amely képes tartósan homogenizálni az egyetemi szereplők értelmezési keretét, vagy pedig az értelmezés valamilyen folyamat (például közös párbeszéd) során homogenizálódik.

Változásvezetési szempontból azért van nagyobb esélye az alulról érkező (bottom-up) változtatási kezdeményezéseknek, mert ezek már beágyazódtak a szervezet egy részébe, így illeszkednek a szervezetben létező narratívák egy részéhez. Ezért néha célszerűbb a szervezet egyes helyein informálisan már működő megoldásokat formalizálni és általánossá tenni, mint más szervezetekben működő gyakorlatokat bevezetni (pl. pedagógiai módszerek, minőségügyi eljárások stb.). A kívülről (felülről) erőltetett megoldások gyakran csak megfelelést váltanak ki, és nem tudják betölteni valódi szerepüket.

A vezető szerepe a változási folyamat során tehát sokrétű: a vezetőnek törekednie kell közös értelmezési keret (narratíva) kialakítására és internalizálására. A narratíva forrása lehet maga a vezető, ez esetben az elfogadtatási folyamat a kérdéses. Az értelmezési keretek formálásának részét jelentik a jól idézhető történetek, „sztorik”, új nyelv és fogalomrendszer kialakítása, a hősök és a szervezeti történelem tudatosítása, a szimbolikus akciók kezdeményezése.

A domináns narratíva forrása azonban nemcsak a vezető lehet, hanem ez lehet közösen megfogalmazott és átgondolt narratíva is. Ennek során a vezető felelősége annak

a folyamatnak a kialakítása, amely során a közös értelmezés létrejön. Ennek az egyik legfontosabb feltétele a szervezeti bizalom megléte, azaz a tagok vezetővel szembeni és egymással szembeni bizalmának fennállása. Ennek többnyire nem kedveznek azok a körülmények, amelyek a szervezeten belüli versengést, feszültséget jelentős mértékben növelik (pl. kívülről erőltetett integráció, jelentős finanszírozási-túlélési kényszerek stb.). Ugyanakkor egy-egy külső kényszer vagy válság éppenséggel ahhoz is hozzájárulhat, hogy a szervezet tagjai közös meggyőződésre jussanak a szervezet kívánatos működés módját, jövőképét illetően.

IRODALOMJEGYZÉK

Bakacsi Gyula (1999): *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK, Budapest.

Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., and Riley, G. (1978):

Policy making and effective leadership:

A national study of academic management. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Becher, T. and Trowler, P. R. (2001): *Academic tribes and territories:*

Intellectual enquiry and the culture of disciplines.

Society for Research into Higher Education & Open UP, Buckingham.

Bergquist, W.H. (1992): *The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations*. San Jossey-Bass, San Francisco.

Bergquist, W. H. and Pawlak, K. (2007): *Engaging the Six Cultures of the Academy*. Jossey-Bass, San Francisco.

Birnbaum, R. (1988): *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Birnbaum, R. (1989): The Latent Organizational Functions of the Academic Senate:

Why Senates Do Not Work But Will Not Go Away.

In: *The Journal of Higher Education*, **60**. 4. 423-443.

Clark, B. R. (1983): *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press, Berkeley.

Clark, B. R. (1998): *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. IAU Press & Pergamon, London.

Cohen, M. D. and March, J. G. (1974): *Leadership and Ambiguity: the American college president*. New York: McGraw-Hill.

- Cohen, M. D., March, J. G. and Olsen, J. P. (2005/1972): A szervezeti választás szemeteskosár-modellje. In: *Szervezeti tanulás és döntéshozatal*. Alinea Kiadó és Rajk László Szakkollégium, Budapest. 103-133.
- Davies, J. L. (2001): The emergence of entrepreneurial cultures in European universities. In: *Higher Education Management and Policy*, **13**. 2. 25-44.
<http://www.oecd.org/edu/imhe/37446098.pdf>
- Dobák Miklós és Kováts Gergely (2009): Változásvezetés felsőoktatási intézményekben. In: Török Imre és Hrubos Ildikó (szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban: Szemelvények kiemelt témakörökben*. Műegyetem Kiadó, Budapest. 229-240.
- Kieser, A. (2008): Konstruktivista elméletek. In: *Szervezetelméletek szöveggyűjtemény*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Kováts Gergely (2005): Változásvezetés az egyetemen. In: Bakacsi Gyula, Balaton Károly és Dobák Miklós (szerk.): *Változás és vezetés*. Aula Kiadó, Budapest. 182-199.
- Kováts Gergely (2009): Az egyetem mint szervezet. In: Drótos György és Kováts Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. 63-86.
<http://www.mek.oszk.hu/09200/09232/09232.pdf>
- Kováts Gergely (2012): *A dékán pozíciója és szerepe az átalakuló felsőoktatásban*. Publikálatlan doktori disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/674/1/Kovats_Gergely_dhu.pdf
- Kováts Gergely (2016, szerk.): *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban: Tapasztalatok és várakozások*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja; Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. (NFKK Kötetek, 1.)
http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2205/1/NFKK_201601.pdf

- McNay, I. (1995): From the collegial academy to corporate enterprise:
The changing cultures of universities. In: Schuller, T. (ed.): *The changing university?*
Society for Research into Higher Education, London. 105-115.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415725.pdf#page=116>
- McNay, I. (2003): The e-factors and organization cultures in british universities.
In: Williams, G. (ed.): *The enterprising university:
Reform, excellence and equity*. Open university Press, Buckingham. 20-28.
- Merton, R. K. (1946/2002): A tudomány és a demokratikus társadalmi struktúra.
In: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Budapest. 634-644.

Helyezésekkel mért minőség és az egyetemi eszme

A felsőoktatási gondolkodást ma jórészt az egyetemi rangsorok uralják⁷²; ezekről tudósítanak az újságírók, ezeket bogarásszák az egyetemi vezetők, ezekre hivatkoznak a felsőoktatás-politikusok, amikor restrikciókat vagy intézményhálózati átszervezéseket jelentenek be. Valamelyest a továbbtanulók is használják a ranglistát, de valós választásaikban ezek nem játszanak döntő szerepet.

A rangsorok térhódítása elsősorban a medIALIZÁLTság következménye: jól érthető a sajtó és a közönség számára is ez az értékelési forma. Ráadásul népszerű technika is, hiszen a tudományos teljesítménytől kezdve, az oktatás hatékonyságán át, az emberek jól-létéig, szinte mindent listákkal, összehasonlító mérésekkel igyekszik megragadni a szakmai és döntéshozói közösségek mellett a média is. A globális média-rangsorokat tekintve, alig egy bő évtized alatt ugyanakkor jónéhány negatív következménye is láthatóvá vált ennek a tendenciának, amelyet részletesen tárgyal a nemzetközi ranking-szakirodalom. Az egyetemi rangsor-mánia ritkábban elemzett vonatkozása a klasszikus egyetemi eszme meghaladásának tendenciája, ami különösen a magyarországi felsőoktatási kontextusban feltűnő. Mintha Magyarországon az amúgy sem elmélyült és széleskörű gondolkodást az egyetem eszméjéről most éppen a rangsor-dimenzió váltaná ki.

Tanulmányomban tehát, a rankingek reputációs indikátorára koncentrálna, teoretikus (gyakran ki nem mondott) alapjainak és az egyetemi eszmének a viszonyát tárgyalom, áttekintve (1) a közelmúlt egyetemi eszme-váltásának főbb elemeit a rangsorok előfeltevéseinek szempontjából, majd (2) rendszerszemléletű, illetve konzervatív teoretikus reflexiókat mutatok be, ehhez kapcsolódva pedig (3) a rendszerváltás-kori magyar felsőoktatási átalakulások teoretikus hátterét vizsgálom. Az egyetemi eszme ezen interpretációi központi elemének, a reputációnak a rangsorkészítésben betöltött indikatori szerepe (4) az elméleti és a ranking-reflexiók lehetséges közelítésére kínál

72 Fábri György (2016): Az egyetem értéke. Eötvös kiadó, Budapest. A jelen tanulmányban összefoglalt ranking-elemzések részletes kifejtése e kötetben található.

példát. Végül, (5) néhány kitekintő felvetést fogalmazok meg a rankingeken túli minőség-értékelés lehetőségeiről és szükségességéről.

1. EGYETEMI ESZME-VÁLTÁS ÉS A MÉRHETŐSÉG RÉVÜLETE

A XIX. század elejére formálódott humboldti-napóleoni egyetemi világ (Tóth, 2001) alapértékeit közel kétszáz éven át jelölték ki a tudományművelés és a tudás, mint önmagában, evidensen értékes tevékenység felfogásában. Ez az európai egyetem az intenzív tudás-alkotást tekintette fő feladatának, amit a kollegiális tudás-átadás oktatási környezetében végez. A teljesítmény-mércéi távlatosak, mind tartalmukban, mind értékelésükben. Kritikus és kommunikatív a működése és légköre, a racionális diskurzus a tudományos evidenciák és polgári-közösségi értékek érvrendszerében zajlik. Az intézmények, szervezeti egységek és maguk az egyetemi polgárok is nagyfokú autonómiával bírnak, különösen, ami a minőségük megítélésének mechanizmusát illeti. Ezt követően Newmantól kezdve Eötvösön, Jaspersen vagy Heideggeren át, a poszt-hatvannyolcas német társadalomfilozófiáig⁷³ és Allan Bloomig (Bloom, 1987), sokféle közelítésben és filozófiai felfogásban nyilatkozott meg az egyetemi eszme, de a teoretikus reflexió megléte magtól értetődő maradt.

A kényszerűen címszavas szintű áttekintés még inkább azt sugallja, amiért gyakran illetik kritikával ezt az egyetem-szerveződési tradíciót. Nevezetesen, hogy túlságosan elvont, a mai felsőoktatási gyakorlathoz és a felsőoktatással szemben támasztott valós társadalmi-gazdasági igényekhez képest életidegen, a hatékony működést lassító elvek volnának. Ezzel szemben technokrata, menedzsment-jellegű, a vállalati működést követő egyetemi szervezetekre van szükség – az „új paradigma” szerint.

Ennek központi gondolata a munkaerőpiacnak megfelelő képzés és a gazdaság számára hasznosítható innováció. Itt a klasszikus tudás-átadás helyére a technológiák és rutinok elsajátítása lép, a skillék és kompetenciák válnak kulcsfogalommá. A tudás-gyártásnak üzemszerűnek és jól szervezettnek kell lennie, mert ez biztosítja az elszámolhatóságot és hatékonyságot – ez utóbbiak az intézményi működés rendező elvei. Nem nehéz felismerni ebben a magát technokratának ábrázoló egyetem-felfogás nagyon is konkrét társadalmi eszméhez kapcsolódását. A közszolgáltatások egészére vonatkozó neoliberális konszenzus (Shore and Wright, 1999) elvei ezek, ami a munkaerőpiaci orientációt összekapcsolja a felsőoktatás tömegesedésének kezelésével. A gazdálkodó-

73 Minderről alapos áttekintést nyújt: Loboczký János (2011, szerk.): Az egyetem eszméje az európai eszmetörténeti tradícióban. In: Acta Academiae Agriensis Nova Series, tom. XXXVIII. Sectio Philosophica. EKF Líceum Kiadó, Eger.

képesség egyfelől a közpénzek és magánforrások felhasználásának átlátható és a „felhasználók” (vagyis nem az egyetemi képzés és kutatás autoritásai) számára megítélhető kell legyen, másfelől a közvetlen hasznosulás: az elsődleges iránya. A globalizálódottság magától értetődő, amire az egyetemek csakis a nemzetköziesítés stratégiájával válaszolhatnak (Reichert, 2009). Az autonómia mindebben kifejezetten ártalmas, a szükséges átprofilírozást elvégző, „menedzser-szemléletű” kormányzati („fenntartói”) és üzleti csoportok akadályoztatását jelenti – vagyis az alkalmazkodás (ridegebben szólva, a behódolás) a követendő egyetemi norma.

Egy ilyen felsőoktatásban természetesen a legfontosabb jellemzők egyike a mérhetőség és a mérési eredmények mind érthetőbb bemutatása. Természetesen a kvantifikációra való ösztönözöttség nem új jelensége a tudományos világnak: a XIX. századtól a tudomány művelésében (Porter, 1995) is megfigyelhető egyfajta „numerikus bűvölet”. Viszont a mennyiségi tényező dominanciája viszonylag új jelenség, a tudománymetria sajátos szélsőségeként uralta el a tudományos minőség-értékelést (Weingart, 2005). A számokkal képzett minőségi standardok jól kommunikálhatóak, vagyis az elszámoltathatóság képzetét keltik. A tudományterületek között persze jelentős hangsúly-eltolódást okoz a természettudomány publikációs és kutatási sajátosságaira szabott értékelés. De nem csupán a diszciplináris egyensúly bomlik meg, hanem azok a hagyományos tekintélyek is feloldódnak, amelyek a mesterek, kiemelkedő személyiségek, testületek, mostanra szubjektívként bélyegzett bírálatait legitimálták.

Mindezen tényezőket figyelembe véve, nem az szorul magyarázatra, hogyan válhatnak a rankingek ilyen fontos értékelési tényezőkké, hanem az volna nehezen magyarázható, ha nem következett volna be ez a fejlemény.

2. AZ EGYETEMI ESZME UTÓVÉDHARCAI A MÉDIA-RANKINGEK KORA ELŐTT

Pedig a tagolt, külső elvárásokat támasztó társadalmi-gazdasági komplexum rendszerében is voltak még kísérletek arra, hogy az autonómiát és a tudományos értékrendszert érvényesítő felfogásban írják le az egyetemi világot. Ezek között most Niklas Luhmann interpretációját mutatom be részletesebben, ugyanis ebben jelenik meg az a fogalom központi szerepben, ami a rankingeknél is nagy hangsúllyal tér majd vissza: a reputáció.

Luhmann koncepciójában a fejlődés, modernizálódás vagy a társadalom alrendszeireinek tisztulása nem más, mint a társadalmi vagy mindennapi élet (általa diffúznak tekintett) egyes szféráiból kiemelkedő, elkülönülő funkcionális struktúrák létrejötte.

A tudományos alrendszer ebben a folyamatban három irányból vesz részt. A szekularizáció során a vallási doktrínák alól, később az ideológiai-politikai igények és irányítottság alól szabadul fel, de elsősorban a mindennapi gondolkodás ötletszerűségeitől és igazságkritériumaitól válik el. Ezt azért kell különös figyelemmel tekintenünk, mert az egyes alrendszerek stabilitását, egyáltalán létét, egy-egy univerzális bináris kód letisztulása magyarázza. Ilyen lehet a gazdaságban a rentábilis / nem rentábilis, a politikában a kormány / ellenzék, a jogban a jogos / jogtalan – a tudományban pedig az igaz / hamis. Amikortól ez megtalálható a tudományos életben, vagyis egyértelművé válnak azok a belső kommunikációs szabályok, amelyek mentén az objektív verifikáció végbemehet, attól fogva beszélhetünk a tudomány funkcionális elkülönüléséről, amit nagyban elősegített a reális struktúráknak (egyetemek, tudományos társaságok, intézetek stb.) megszilárdulása.

Különösen a tudományos élet vonatkozásában fontos szempont, hogy a szervezeti elkülönülés és a társadalmi alrendszerek határai nem feltétlenül esnek egybe. Hiába írhatunk le ugyanis például tudományos szervezeteket – ha azok nem az alrendszer autonóm bináris kódja szerint működnek, hanem például politikai elvárások közvetlen, adminisztratív végrehajtói, azok uralmának teljességgel alávetve, akkor az elhatárolás nem tehető meg. Viszont, ha tetten érhető a definiáló kód, akkor egy olyan zárt alrendszer jött létre, amely autopoiezise kerekén tagadja a társadalom mint rendszer bármiféle meghatározó erejét, részei az alrendszerek működésében. Sőt a belső folyamatok sem függenek az átfogó rendszertől, az pusztán mint környezet jelenik meg a részrendszer számára, amelynek hatásait megszüri, miközben önreprodukciója, átalakulása, továbbépítése mintegy cirkulálva, önmaga meglévő elemeinek felhasználásával megy végbe.

Ebből természetesen adódik az egyes alrendszerek közötti kommunikáció problémája. Ha minden egyes alrendszer más bináris kódra épül, akkor hogyan képesek eredményeiket megjeleníteni, érvényesíteni a többi alrendszer szereplője, pontosabban szerepe számára? Luhmann az igaz / hamis bináris kód lefordítására, a tudományos alrendszer számára a reputációt, hírnevet ajánlja, ami alkalmas lehet arra, hogy a tudományos igazság más rendszerek számára érthetően megjelenjen. Úgy látja, hogy a tudományos szféra autonómiája ezzel biztosítható, mivel a környezet számára olyan képet tud mutatni a rendszer, ami saját, egyébként kontrollálhatatlan teljesítményeit értelmezhetővé teszi. (Weingart, 2005) A reputáció révén a tudományos rendszer autonómiája fenntartható marad. Ugyanis a mellékkód alkalmas arra, hogy a rendszeren belül fellépő funkcionális hiányosságokkal szemben kivédje másfajta, vagyis más rendszerekben alkalmazott médiumok használatát (például a politikai hatalom beavatkozását, ha a fő

kód nem működik kielégítően vagy önmagában meggyőzően a politika számára). Ez a nézőpont már szkeptikusabb a tudományos rangsorral szemben, valószínűsíthetően annak megmerevedése, így pedig önmagában is patológikus jellege miatt.

Luhmann elméleti vállalkozásának heurisztikája is példaadó: a felsőoktatás mindennapjaiból vagy intuitív problémáiból ismerős kérdésekre közvetlenül értelmezhető választ ad, mégpedig egy absztrakt, általános érvényű elmélet álláspontjáról. Ez a módszer teljesíti azon követelményt, hogy legyen általánosan vitatható, adott keretek között tárgyalható és megoldásaiban mérhető a felsőoktatásról tett kijelentések köre; más szóval, hogy formálódjon egy megfelelően teoretikus, ám a tárgyerületre nézvést releváns paradigma a felsőoktatási diskurzus számára.

Luhmann még azokban az években alkotta meg elméletét, amikor a hatvannyolcas diákmozgalmak lendületét élhette át az egyetemi világ – alig két évtized múltán azonban már a hagyományok, a tudományos és irodalmi („kánon”) tekintélyek relativizálásának következményeit tapasztalta meg Allan Bloom, az University of Chicago professzora. Hogy ez nem csak az ő egyéni érzülete volt, mutatja könyvének sikere: a *The Closing of the American Mind* (Bloom, 1987) hamar bestseller lett, s hosszú időn át vezette az eladási listákat, de még kiadásának huszadik évfordulóján is indulatokkal teltért értékeléseket kapott. A felsőoktatás-szerveződési szakkérdéseken messze túlnyúló, az egyetem kulturális-társadalmi beágyazódását vizsgáló mű igazi revelációt keltett megjelenésekor és vitákat indukált később is. Átkozták, mint a republikánus kultúrharcolindítóját, magasztalták mint a hagyományos amerikai politikai és kulturális értékek védelmezőjét, de a lényeg, hogy több mint negyedmillió keményfedelű példányt adtak el egy olyan könyvből, aminek a fejezetcímei („Szókratész Védőbeszédétől Heidegger Rektori beszédéig”, „Az egyetem szétbomlása”) nem tűnnek első pillantásra könnyen fogyaszthatónak.

Bloom hatásosságát, szakmai erényei mellett, bátorságának is köszönheti: karakteresen állt ki a hatvanas évek amerikai diáklázadásai és az ezekhez szorosán kötődő akadémiai baloldal kulturális hegemoniájával szemben. A konzervatív szellemi fordulat a nyolcvanas évek közepére már megtörtént a közgazdasági és politikaelméleti gondolkodásban, Bloom azonban a multikulturalizmus, relativizmus és „nyitottság” jelszavaival uralt szellemi területen fogalmazott meg világos alternatívát a baloldali-liberális dogmákkal szemben.

A mű⁷⁴ alcímében („How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today’s Students”) jelzett problémát először az amerikai egyetemisták kulturális horizontjának a hatvanas években történt beszűkülésével érzékelteti. A naprakész tömegkultúra, elsősorban a filmek és a zene területén, programszerűen leváltotta a klasszikus műveltség anyagát. Ez Bloom szerint nem pusztán elvont értelemben értékvesztés, hanem hatásai megmutatkoznak a hallgatók életvezetésének, kapcsolatainak, etikájának minőségében is. Az önközpontúság és kényszeres egyenlődsdi jellemzi ezt a közeget, ahol a minőségelvet háttérbe szorítja az identitás-választás tematikája (egy évtizeddel később D’Souza pozitív diszkrimináció felett gyakorolt kritikája dolgozza fel ezt a kérdést). Az agresszív feminista áramlatok mind rigorózusabban írják elő a sexualitás, a szerelem új normáit, amelyekből kiátkozzák az ósdi elképzeléseket a kapcsolatok érzelmi mélységéről és megéltességéről.

E korszellem eredete Bloom szerint az amerikai szellemi életben megfigyelhető német, különösképpen a nietzschei hatásban keresendő. Az értékek felbomlásának, az erkölcsi nihilizmusnak a diadala egyben a háborúban legyőzött náci világkép filozófiai előképeinek évszázadon túlnyúló revansa a győztesek felett: a demokrácia és szabadság védelmében háborúba szállt Egyesült Államokat most belülről hódítják meg a morális berendezkedésének alapjait megkérdőjelező tanítások.

Bloom az egyetem, a tudás és tudásátadás eszméjének átalakulását Heideggerig követi – és az ő híres és sokat vitatott rektori székfoglaló beszédének elemzésével mutatja be, hogy az igazi baj az amerikai felsőoktatás korabeli állapotával ugyanaz, mint a harmincas évekbeli Németországban volt. A pénzhány, az adminisztráció gyengesége, a tanulási problémák mind csak következményei egy mélyebb válságnak, az egyetem hivatásában való elbizonytalanodásnak. Az akadémiai szabadság nem védhető meg, ha annak intellektuális és morális alapjait megkérdőjelezzük – szól Bloom figyelmeztetése.

3. A MAGYAR EGYETEMI ESZME – HA VOLT/VAN ILYEN EGYÁLTALÁN

Ha már a nyolcvanas évek második felében ennyire látható volt az egyetemi eszme újragondolásának az igénye, logikusnak tűnhet, hogy a magyar felsőoktatási átalakulás az egyetemről való, elméleti igényű vitákkal indult volna a kilencvenes évek fordulóján. A történeti hagyományban ez kellő előzményekkel is rendelkezett. Hiszen, akár Eötvös Lóránd 1891-es rektori székfoglalójára (*Eötvös L.*, 1891) vagy Bolyai-centenárium

74 Az alábbiak Bloom könyvének részleteit tartalmazó magyar fordításhoz fűzött előszóban kifejtettek összefoglalását tartalmazzák: (Bloom, 2008, 41. o.)

beszédére (*Eötvös L.*, 1903) utalunk, akár *Weszely Ödön* 1929-es pécsi egyetemi rektori székfoglalóját idézzük fel (*Weszely*, 1929), vagy *Magyary Zoltán* tudománypolitikai munkásságára (*Magyary*, 1927) gondolunk, már ezek a kiragadott példák is mutatják, hogy az egyetemre való teoretikus reflexió hagyományosan része volt az egyetempolitikának.

Ezért is nehezen érthető, miképpen maradhatott igen szegényes, szinte kizárólag a politikai diskurzus szintjén zajló az egyetemi rendszerváltás? A rendszerváltozás időszakának egészen 1998-ig tartó szakaszában a felsőoktatási strukturális adottságok és érdekviszonyok tették szolgáljukká a politikát, amit megerősített a reflexió-hiány, a diskurzus-hiány. Ez utóbbi megint csak példaszzerű: a média és az értelmiség kritikája is, hogy éppen az egyetemi szféra nem érte el a közbeszéd ingerküszöbét, mintegy másfél évtizeden át. A magyar szellemi állapotok paralízisét mutatja, hogy az egyetem mint egyetem, intellektuális bázisa ellenére, a magyar szellemi élet országos szintjén periférikus intézmény lett, miközben vidéken, az egyetemi városokban szellemi központnak számítottak. Ugyancsak a politikai összefüggések sajátosságát jelzi, hogy miközben a magyar politikai identitásképzésben meghatározó polarizációs tényező az előző rendszerhez való viszony, az e rendszerhez kötődő kedvezményezettségben való részesülés magától értetődött a vezető értelmiség számára.

Ez a jellegzetesség politikai-ideológiai hovatartozástól függetlenül érvényes, sőt, lényegesen nagyobb identifikáló erővel bíró motívum az akadémiai szférán belül, mint a politikai identitás. A politikai állásfoglalások és kiállások morális súlya ugyanakkor a rendszerváltozás utáni demokráciában természetesen a politikai akaratképzés intézményrendszerében vált relevánssá, társadalmi-eszmei hatóerejük ide korlátozódott. Így az „akadémiai baloldal” működése is inkább közvetlenül politikai kérdésekben volt érzékelhető, az egyetemi közegben szakmapolitikai jelenléte jóval korlátozottabb (szinte egyetlen, szűk politikai szegmens által képviselt), mint nyugatabbra. A konzervatív akadémiai értelmiség szervezetten formálódott, egyetemalapítások, intézményesülés révén kezdte újraépíteni a félévszázados szétzilálás után önmagát, így lényegesen számottevőbb a hatása is, azonban elméleti reflektálása a szakmapolitikára nem jelentős.

Mindez nagyrészt oka az értelmiségi héroszok, de legalábbis tekintélyek hiányának. Ez különösen szembeötlő a hallgatói mozgalom esetében, aminek megszokott (és persze a hatvanas évek legendáriumainak szellemében interpretált) vonása volna az ilyesféle szellemi reprezentánsok vagy ügyek pajzsra emelése. Azonban a magyar hallgatói mozgalom intellektuális potenciálja hatástalan maradt a szellemi életre,

még a néha etalonként emlegetett szakkollégiumok valóságos súlya is csupán néhány terület szakértelmiségi utánpótlásának magas színvonalú, ám korlátozott reflektáltságú intézményeként érzékelhető.

A hallgatói mozgalom nem tudott társadalmi tényezővé válni, ami abban is tetten érhető, hogy a tandíjtüntetések egyre inkább politikai demonstrációs eseményein túli médiajelenléte egészen a kétezer-tízes évekig elenyésző maradt. Ennek egyik fő oka a magyar nyilvánosság működésével való szembenállása: ugyanis nem sorolta be magát a korlátlan pártelvű demokrácia koordinátarendszerébe, így a pártelven működő nyilvánosság számára emészthetetlen maradt. A másik ok az a sajátossága, hogy nem volt anti-intellektuális, szemben a hatvanas évek nyugati diákmozgalmaival. Ezt az mutatja, hogy éppen a hallgatói mozgalom szellemi erőterében született a kilencvenes évek fordulóján teoretikus igényű egyetempolitikai program (*Fábri, 2014*).

Az egyetem eszméjét taglaló teoretikus munkát ebben a negyedszázadban végképp alig találni. A rendszerváltozás idején született talán az egyetlen, rendszeres kifejtéssel az egyetemi világot leíró mű, Pokol Béla jogfilozófustól, aminek részletesebb ismertetése megmutatja azt a kapcsolódást, ami a klasszikus társadalomfilozófiai egyetem-értelmezések és a rankingek elméleti előfeltevései között fellelhető.

Pokol Béla ugyanis a korábban tárgyalt luhmann-i elméletből indul ki (*Pokol, 1992*), Luhmann autopoietikus zártságra vonatkozó elgondolását a realitással való ütköztetés formájában kérdőjelezi meg. Elveti azt a luhmann-i tételt, amely kizárja, hogy az ilyen módon zárt alrendszerek között átjárások vagy köztes területek létezhessenek. A jogalkotáshoz hasonlóan *Zwischenbereich*-nek tekinti a tudomány és oktatás közé „szorult” felsőoktatást. Ez utóbbi területen félig az oktatási tevékenység beállítódásait és funkcióit veszi észre, de úgy látja, hogy az oktatók többségénél szükségképpen megjelenő tudományos munka ehhez képest eltérő logikájú. Ugyanakkor ez a szimbiózis elválaszthatatlan, hiszen a kutatást nélkülöző egyetem szellemi hanyatlása elkerülhetetlen, míg az oktatásból kirekesztett, zárt kutatóintézeteknek a mindennapi élethez való kapcsolata sérül. (*Pokol, 1992*)

Ez az eltávolodás azonban csak jelzése egy sokkal komolyabb különbségnek, amely a központi kategória, az univerzális bináris kód (Pokol distanciát is kifejező alternatív szóhasználatával: központi értékduál) helyiértékének hangsúlyeltolódásában ölt testet. Luhmann ugyanis egy alrendszer működését elsősorban a belül zajló cirkuláris alapfolyamatok vizsgálatával bontja ki, Pokol viszont továbbra is kitart az értékduálók központi jelentősége mellett. Számára az ezek által működtetett szelekciós mechanizmusok dominanciáját biztosító, tartós struktúrák kialakulása az igazi kérdés, ami a professzionális intézményrendszerek fontosságának felismeréséhez vezet el.

A tudományos értékduál egy következetesen végiggondolt funkcionalista rendszer-szemlélet szerint csakis és kizárólag a megnyilvánulás igaz / hamis polaritását veheti figyelembe, teljességgel figyelmen kívül hagyva akár a megszólaló morális állapotát, akár gazdasági sikerességét. (Fontos: ez nem pusztán absztrakt kérdés, hiszen lényegében erről van szó, pl. egy egyetemi állás betöltésénél is!) Ebben a megközelítésben a struktúra leírása egyben történeti dimenziót is kap. „Konzekvensen végiggondolva Luhmann 70-es évek elején még képviselt koncepcióját, a társadalmi modernizációt nem egyszerűen a társadalmi alrendszerek egymástól elkülönüléseként, hanem mint a társadalom rendszerszintjének kettébomlását és a mindennapi élet diffúz kommunikációiból az egyes társadalmi funkciókra szocializálódott professzionális intézményrendszerek kiemelkedéseként lehet megfogalmazni.” (Pokol, 1992)

A tudomány esetében Pokol követi Luhmann javaslatát az igaz / hamis bináris kód alkalmazásával, s ehhez tántoríthatatlanul ragaszkodik. Az oktatással, felsőoktatással kapcsolatban viszont nem talál ilyen egyértelmű elhatárolást. Így, mivel egyetem-elméletének alapja, az egyetem elválaszthatatlan része a tudományos munka. Ugyanakkor az egyetem és tudomány közötti genealogikus idegenség elfogadását beépíti az egyetemi szféra *Zwischenbereich*-ként való felfogásába, illetve az oktatási szféra értékduál-nélküliségébe.

A Pokol Béla által körvonalazott elmélet fő állítása tehát: a tudomány professzionális alrendszerének értékduálja a szervezett tudósképzés csatornáján keresztül közvetlenül is beleér az – egyébként saját értékduál nélküli – oktatási rendszer legfelsőbb szintjébe, az egyetemi világba. Itt amúgy is érvényesül a modern korban a tudomány primátusa, ami kiegészül a versenyhelyezettel, konkurenciával és a kutatók egyéni autonómiájával. Pokol itt a professzionális alrendszerek kettős racionalitására is utal, előbb reflektálva Habermas belső gyarmatosítási koncepciójára (Habermas, 1982), s ezzel nyitottá válva Peter Münch interpenetráció-elmélete irányában is. (Münch, 1988) Mindez azonban már közvetlen témánkon túlnyúló elméleti következtetésekhez vezet, ezért ezen a ponton nem is követjük tovább Pokol Béla gondolatmenetét. Tárgyalása ugyanakkor, a reputáció fogalmának kiemelése mellett, az elméleti interpretáció lehetőségét is jelezte.

4. AZ EGYETEMI REFLEXIÓ ÉS A RANGSOROK KÖZÖS KULCSKATEGÓRIÁJA, A PRESZTÍZS

Akár Luhmann, akár Pokol modelljét tekintjük, a tudományos tekintély, hírnév kiemelt jelentőségű. Miből is áll össze ez a reputáció? Alapját az képezi, hogy a tudomá-

nyos tevékenység önálló életvitellé válik, amelyben a jutalmazás sajátos mechanizmusa alakul ki. A tudós felfedez valami újdonságot, tehát elsőként ragadja meg tárgyát, ez a publikálással közkinccsé válik, ami szakmai elismerést hoz számára. Emiatt a motiváció miatt fogadja el személyesen a jutalmazási rendszert, vagyis emiatt vesz részt az önálló tudományos körforgásban. Az értékelés torzulásai ugyanakkor nem pusztán a szabályszegő magatartás eredményei (hamisítások, plágiumok, kényszerek), hanem a rendszer logikájából fakadnak. Erre a jelenségre hívja fel a figyelmet Merton sokat idézett tanulmányában, (*Merton*, 1968, 1973b), amikor a reputáció önmozgása, önsúlya már nem tisztán a teljesítményt, hanem a korábban megszerzett hírnevet honorálja jobban, illetve a híányzót sújtja. Ez a szakmai folyóiratok cikkelfogadásában is érvényesül, márpedig ezek a fórumok kulcsszerepet játszanak a reputációs rangsorok alakulásában. Itt ugyanis az írások olyan szakmai szűrőn, a lektoráláson esnek át, amely hitelesíti és stabilizálja a rangsorok érvényét. Ehhez természetesen szükséges az anonim lektorálás, aminek egy kellően szélesen szóródó tudományos közeg a feltétele. A nagy nyelvi-kulturális egységekben erre könnyebben van mód, mint ahogyan ezekben a kultúrkörökben a legelismertebb folyóiratok a kéziratok dömpingjére számíthatnak. Ez hatalmas munkát jelent a szerkesztőségeknek, ugyanakkor rá is kényszeríti őket, hogy minél „üzemszerűbb” szelektációs mechanizmust működtessenek.

Látható tehát, hogy Merton kettős értelemben is „szociologizálja” a tudományosság kutatását. Egyfelől hatóerőt tulajdonít tudományon kívüli elemeknek, másrészt tisztán szociológiai apparátust használ az elemzéshez (pl. a tudománnyal foglalkozók társadalmi-vallási hovatartozásának statisztikai, dokumentumok említési gyakorisági vizsgálata). Mégis, ennél is nagyobb horderejű az a felvetése, amit egy későbbi munkájában összegez. (*Merton*, 1973)

Ebben a tudományos prioritás ügye kitüntetett helyet kap, s ez lesz a tudományszociológia vázát alkotó interpretációk központi fogalma is. A kérdés, mint ismert, arra vonatkozik, hogy miért tekintik a tudósok olyannyira életbevágónak a felfedezések elsőbbségét, miközben (hitelesnek tekinthető beszámolók szerint) ebben a személyes ambíciók és pszichés motivációk csak kisebb szerepet játszanak. Maga Merton a tudományos munka szisztematikus életvitellé válásával magyarázza ezt, ami a tudományos elsőbbség és ennek szakmai elismerése (*professional recognition*) körül forog. (*Merton*, 1957, 1973a)

Merton nyomán részletes elemzések, empirikus vizsgálatokon alapuló elméletek születtek a tudományos reputáció működési mechanizmusairól. Ezek közül érdemes kiemelni Storer munkáját (*Storer*, 1966), amely a tudományban mint társadalmi alrendszerben meglévő normatív struktúra és jutalmazási struktúra közötti összefüggések elemzésé-

re helyezi a hangsúlyt. Az egyes társadalmi alrendszereket egy magasabb absztrakciós szinten mint speciális cseremechanizmusok által szerveződő intézményeket érdemes elemezni. Storer szerint a tudomány központi szerveződési elveként érvényesülő cseremechanizmus a Merton által kifejtett jutalmazási rendszer. A tudomány esetében a tudományos eredmények nyilvánosságra hozatalakor (publikálásakor) a kreativitást cserélik be a tudományos állítások, tételek kompetens megítélésére. Ez az „értékelési mechanizmus” ugyanakkor szabályok által meghatározott, amelyek nem mások, mint a társadalmi alrendszerként értelmezett tudomány normái.

Hagstrom is Storerhez kapcsolódik, amikor a tudomány központi cseréjeként fogja fel a szakmai elismerési folyamatot, de ő elemzésének középpontjába az ily módon létrejövő presztízshierarchiát állítja. (Hagstrom, 1965) A tudományos szférát jellemző hierarchiának meghatározó szerepe van pl. az egyes kutatások, tudományos közösségek finanszírozásában, az utánpótlás rekrutációjában az egyes tudományterületek közötti mobilitás során. Ezáltal a tudományt mint társadalmi alrendszert a gazdasági szférával analóg működési mechanizmusok jellemzik: a piactudományban a profitért, a tudomány területén a minél nagyobb szakmai elismerésért folyik a verseny, s ez utóbbi esetében is erőteljes önszabályozó mechanizmusok működnek.

Az említett szerzők előszeretettel használják a reputáció kapcsán a pénz metaforáját. A reputáció mint csereeszköz felfogása (Pokol, 1992), a szférán belül, negatív formában is érvényesül. Azonban Derek de Solla Price (Price, 1979) elhíresült javaslatát a publikációk kötelező névtelenségéről Pokol Béla azzal a szemléletes képpel jellemzi, ami a piactudomány anomáliáit a pénz megszüntetésével orvosolni akaró gazdasági ráolvasáshoz hasonlítja. A pénz-jelleg ugyanakkor részint az egymással kommunikálni alig tudó szakterületek között, illetve a szférán kívüli érdeklődők, döntéshozók számára is felfoghatóvá, értékelhetővé teszi a tudományos produktum súlyát, hitelességét, értékét.

A presztízis ugyanakkor nem csupán a tudományos világ csereeszközeként szemlélhető, hanem általánosabban, a közönség felé való teljesítmény-kommunikációként is. Szociológiai megfogalmazással élve, a presztízis a minőséghez való általános társadalmi hozzáállás, egy „attitűd kaleidoszkóp”. Bourdieu, még általánosabban, a társadalmi tőke egyik formájának tartja, a múltból örököltük és folyamatosan reprodukálni kell, illetve függ a társadalmi hálózatokba történő bevonásától. (Bourdieu, 1999)

Nem véletlen, hogy a felsőoktatási rangsorolások azon részében kezdték a reputáció mérését is felhasználni, amelyek egyre inkább a közönség számára készültek. 1925-ben Raymond Hughes *A Study of Graduate Schools of America* címmel az intézmények reputációját mérő rangsort mutatott be, mégpedig *peer review* megoldást alkalmazva.

(*Toborowsky*, 2002) A reputációs rangsorok az USA-ban elsősorban a mesterszintű és PhD képzések területén terjedtek el. (*Salmi and Saroyan*, 2007) 1957-ben undergraduate szinten is alkalmazta ezt Chesley Manley, a Chicago Tribune-ben, oktatási szakértők megkérdezése alapján. (*Manly*, 1957) A hatvanas évek hasonló próbálkozásai között fel-tűnik még az University of California legendás elnöke, Clark Kerr is, aki publikálatlan rangsort készített az AAU-hoz tartozó egyetemek orvosi karairól. A legnagyobb hatást mégis a Cartter Report módszertani fejlesztései gyakorolták a későbbi rangsor-törekvé-sekre. (*Myers and Robe*, 2009)

Allan Cartter minden korábbinál több (106) egyetemet vont be az 1966-ban pub-likált vizsgálatába, graduális és doktori programokat egyaránt értékelve. Vezető és fi-tatal tudósok egyaránt szerepeltek a megkérdezettek mintájában, aminek elemzéséből Cartter több reputációs összefüggést bemutató tanulmányt készített, például a magasan értékelt egyetemek földrajzi megoszlásáról, a publikációs teljesítményről. (*Cartter*, 1966) Hattendorf számításai szerint 1925 és 1979 között hat multidiszciplináris reputációs rangsor született a graduálist képzést végző tanszékek köréről. (*Hattendorf*, 1996)

Az ilyen reputációs indikátorok használatának érvényességét ugyanakkor a „halo”, vagyis „dicsfény”-tényező jelentősen gyengíti. A rangsor-készítők az USA-ban és Né-metországban is tesztelték, mennyire alaptalan tud lenni neves intézményekhez kötött képzések pozitív megítélése a szakmai közvéleményben is. Például a Princeton Uni-versity-t a jogi szakterületen értékelték nagyra, anélkül, hogy lenne ott olyan (*Margin-son and Wende*, 2007), a német üzleti lap, a Handelsblatt pedig a munkaadók körében a gazdasági képzések színvonaláról kért véleményt, s a válaszadók a Heidelbergin Egye-temet hatodik helyre sorolták be, miközben ott sincs ilyen képzés. (*Federkeil*, 2009) Az is megfigyelhető, hogy a laikusok értékelésében egészen eltérő tényezők „szinesztéziája” is tetten érhető, például a szigorú felvételi eljárást alkalmazó intézményeket egyben magas színvonalúaknak is vélelmezik. (*Stuart*, 1995)

A legfontosabb negatív tényező azonban az információ-hiány, illetve a reputáció tárgyi alapjainak, vagyis a reális összehasonlíthatóságnak a bizonytalansága. Presztízs-ről beszélni a referencia-közegtől nagyon távoli, lényegében semmilyen hatással vagy tapasztalattal nem jelenlévő objektum esetében, a hírnév fogalmát az üresség határáig kitágítja. Jól látszik ez a globális rankingek esetében. Ezek közül a THE és a QS alkalmaz véleménykutatáson alapuló indikátorokat. Az adott szakterület képviselőit kérdezik meg arról, hogy a világ egyetemei közül (!) melyeket tartják a legjobbnak, illetve a mun-kaadók körében is felméri a diplomák munkaerő-piaci értékelését – könnyen belátható, hogy itt sokszoros áttételek vagy a pusztán média-hatások révén kialakult véleményeket

tudnak csak összegyűjteni. Az így kialakított rangsorok sok mindenről szólhatnak, de csak esetlegesen a valódi teljesítményről. (*Espeland and Sauder, 2007*)

5. AZ EGYETEM ÉRTÉKE(LÉSE) – A RANGSOROKON TÚL?

A klasszikus egyetemi eszme technicizáló kiüresítése, létjogosultságának tagadása leginkább látványosan a média-rankingsok motívumaiban bontakozik ki. Amint arra fentebb utaltunk, a felsőoktatási teljesítmény igazoltsága és tartalmának alakítása részben kikerült az egyetemi világból; a felsőoktatás demokratizálódásával olyan társadalmi csoportokban is kialakul a felsőoktatási információk iránti igény, amelyeknek sem közvetlen tapasztalata, sem információs csatornája nem lehetett az egyetemekről, s így nem is érthetik az egyetemi kiválóságot leíró hagyományos nyelvkészletet. Az ítéletalkotásban a laikus elem jogokat követel – minthogy nyomában a tömegmédiát általánosan elfogadottá tette a „közünk van hozzá”, „véleményünk lehet róla” eszméjét, hiszen miért járna privilégium az önmagában lévő tudásának? A legfontosabb pedig az, hogy a tudomány és oktatás világában a kvantifikálható teljesítménymérés vált uralkodóvá (tudománymetria, PISA-felmérések) – miért ne lehetne a felsőoktatás is mérhető és összehasonlítható?

Az egyetemek pozíciója ebben a ranking-világban egyfelől szinte kilátástalan, hiszen a média-rangsorokkal szemben a saját jogú érveléshez nincs „levegőjük”. Azonban, a reálvilág oldaláról tekintve, társadalmi státuszuk mégis stabil. A közösségi értelemadás tényszámai egyértelműek: a „lábbal szavazás”, vagyis a továbbtanulók nem szűnő érdeklődése mutatja erejüket, amit visszaigazol a percepciók felmérésekben körvonalazódó általános megbecsültségük (*Fábri, 2015*). Ezzel szemben hat ugyanakkor, a magyar helyzetben, a fenntartó közösség jelentős ismerethiánya az egyetemi működésről. A közvélemény, bár elismerő az egyetemek iránt, elvárásai és képzetei konfúznak, a nekik tulajdonított értékek zavarosak.

A magyar felsőoktatás folyamatai sem erősítették meg az egyetemi gondolat formálódásának esélyeit. A minőség-érzéketlenség vált trendivé, amit mutat az akkreditáció háziasítása, majd államosítása, a professzori autonómia gyengítése, a professzori kinevezések minőségi standardjainak feloldódása. A színvonalban visszajelzésként leginkább tényezőt jelentő hallgatói közeg ösztönző erejét gyengítették a kisszerű piaci alkukon alapuló megegyezések a hallgatói képviselőkkel. A politikai alapú intézményfejlesztés és a mimikrikre kényszerítő kutatóegyetemi finanszírozás máigval hozta, hogy az oktatói karon belül kerüljék a minőségvédelmi konfliktusok

kat. Az olyan, tipikusan kádárista megoldások, mint a hallgatói és oktatói kötelező óraszámokkal szembeni csendes ellenállás, azaz az intézményesített alulteljesítés, ugyancsak a teljesítmény-szempont érvényesítésének bizonytalanságát növelik.

Márpedig a média-rangsorokkal szemben csakis egy önmagában biztos, megkérdőjelezhetetlen minőségi méréseket és azok egyértelmű konzekvenciáit alkalmazó egyetem lehet esélyes vitapartner. Hogy azzá váljon, létérdeke, hiszen a médiarankingek, az egyetem lényegét érintően, hordoznak hamis eszméket is. A kiválóság mércéjének drasztikus torzítása, a korlátlan választási lehetőségek illúziója, a kritikai gondolkodás érvényének felfüggesztése a ranglisták objektívnek látszó adatsoraival szemben. Ennyiben tehát a rankingek: az egyetem posztmodern média-percepciójának formái, márpedig ez az igazság-érvény és tudás-autoritás ellenében ható kor-áram. Így az egyetem kiszolgáltatottá válik a mindenkori technicista kormánypolitikáknak, a gyakran értetlen médiának. Ez pedig már legitimitás-kérdés is, hiszen a rivális tudás-szolgáltatásokkal (tanfolyamok, belső képzések stb.) szemben gyengül a pozíciója.

A tudás-intézmények tehát joggal utasítják el, hogy elsősorban a ranglistákkal mérjék teljesítményüket, de ezt csak akkor tehetik eséllyel, ha őszinte és hiteles választ adnak a minőséget firtató kérdésekre, illetve hatékonyan biztosítják a minőséget saját működésükben. Ehhez nagyon is konkrét problémákra kell választ adni a magyar egyetemnek: Mennyi nemzetközi szintű intézményt képes eltartani a magyar tudományos kapacitás? Miképpen hat a színvonalra a minőségi hallgatók egyre növekvő számának teljes idejű külföldi intézmény-választása? A magyar középosztály szegregáció-párti és privatizációs oktatási stratégiájának melyek a következményei? A világban és nálunk is tapasztalható oktatási modellváltás, az ellépés a Bismarcki-Bebeli közoktatási missziótól, z hogyan hat a magyar társadalmi mobilitásra, az egyetemek rekrutációs helyzetére?

Bizonyos, hogy ezekre a kérdésekre csakis a rankingek szám-misztika alternatívájának megtalálásával adhatunk sok vita után válaszokat. Az, hogy mérés helyett értékelésre van szükség, a szakmai elemzők körében egyértelmű. Ehhez azonban, vállalva a szubjektivitás gyanúit, az intézményi döntésekben (oktatói alkalmazások, értékelések, hallgatói szűrés stb.) a személyes és a közösségi-intézményi felelősség-vállalás visszaállítása elengedhetetlen. (Az akadémiai nyilvánosság erősítése biztosíthatja mindebben a szükséges kontrollt.)

Polányitól tudjuk, hogy a tudomány magában hordozza a nyugati társadalom modelljét, az innováció és hagyományörzés dinamikáját. Felelőssége önmagáért ezért

egyben az euro-atlanti kultúra és társadalom-szerveződés iránti felelősség is. És bár a tömegdemokrácia és tömegmédiá világában egyre inkább elporladó működési elv, de ezen felelősség viseléséhez az egyetem eszméjének változatlanul érvényesítendő lényege kell legyen a kezdettől fogva meglévő, s újra és újra kiküzdendő értékünk: az autonómia.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bloom, A. (1987): *The Closing of American Mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Simon and Schuster, New York.
- Bloom, A. (2008): Az amerikai szellem bezáródása: „Bloom, Allan (1987): The Closing of The American Mind, Our Virtue. Simon and Schuster Paperbacks, New York. 25-43.” In: *Felsőoktatási Műhely*, 2. 3. 41-53.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2008_03/oldal41_54_bloom.pdf
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke.
 In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 156-177.
- Cartter, A. M. (1966): *An Assessment of Quality in Graduate Education*. American Council on Education, Washington DC.
- Eötvös Lóránd (1891): Eötvös Lóránd 1891-es rektori székfoglalója (1891).
 In: *Természettudományi Közlöny*, 31. 505-514.
- Eötvös Loránd (1903): Báró Eötvös Loránd elnökbeszéde a kolozsvári Bolyai-émlékünnepen.
 In: *Akadémiai Értesítő*, 14. 110. [122.]
https://real-j.mtak.hu/84/1/AkademiaiErtesito_1903.pdf
- Espeland, W. N. and Sauder, M. (2007): Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds.
 In: *American Journal of Sociology*, 113. 1. 1-40. DOI: 10.1086/517897
<https://www.stmarys-ca.edu/sites/default/files/attachments/files/rankings-and-reactivity-2007.pdf>
- Fábri György (2014): Semmit rólunk, semmit nélkülünk: A rendszerváltoztató hallgatói mozgalomtól a HÖK-ös fixációkig.
 In: *Felsőoktatási Műhely*, 2. 65-82.
http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2014_2/femu_2014_2_65-82.pdf

- Fábri György (2015): A tudomány társadalmi percepciója Magyarországon.
In: *Századvég*, **20**. 77. 31-59.
- Fábri György (2016): *Az egyetem értéke*. Eötvös kiadó, Budapest.
- Federkei, G. (2009): Reputation Indicators in Rankings of Higher Education Institutions. In: Kehm, B. M. and Stensaker, B. (eds.):
University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Sense Publishers, Rotterdam; Boston; Taipei. 19-33.
<https://www.sensepublishers.com/media/1241-university-rankings-diversity-and-the-new-landscape-of-higher-education.pdf>
- Habermas, J. (1982): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Hagstrom, W. O. (1965): *The Scientific Community*. Basic Books, New York. Hattendorf, L. C. (1996): *Educational Rankings in Higher Education: Fact or fiction?: Conference Paper 8th International Conference on Assessing Quality of Higher Education, Queensland, Australia, July 15., 1996*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401785.pdf>
- Loboczky János (2011, szerk.): Az egyetem eszméje az európai eszmetörténeti tradícióban.
In: *Acta Academiae Agriensis. Nova Series*, tom. XXXVIII. *Sectio Philosophica*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Magyary Zoltán (1927, szerk.): *A magyar tudománypolitika alapvetése*. Tudományos ársulatok és Intézmények Országos Szövetsége; Kir. M. Egyet. Ny., Budapest.
http://mtdaportal.extra.hu/books/magyary_zoltan_a_magyar_tudomany_politika_alapvetese.pdf
- Manly, C. (1957): Greatest schools in nation. In: *Chicago Tribune*, april 21. 1957.
- Marginson, S. and Wende, M. van der (2007): *Globalisation and higher education*. OECD, Paris.
<https://www.oecd.org/edu/research/37552729.pdf>

- Merton, R. K. (1957): Priorities in Scientific Discovery:
A Chapter in the Sociology of Science. In: *American Sociological Review*, **22**. 6. 635-659. Merton, R. K. (1968): The Matthew-effect in the Science. In: *Science*, **159**. 3810. 56-63. http://www.unc.edu/~fbaum/teaching/PLSC541_Fall06/Merton_Science_1968.pdf
- Merton, R. K. (1973): *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. The University of Chicago Press, Chicago & London.
- Merton, R. K. (1973a): Priorities in Scientific Discovery. In: Merton, R. K.: *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. The University of Chicago Press, Chicago & London. 286-324.
- Merton, R. K. (1973b): The Matthew-effect in the Science. In: Merton, R. K.: *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. The University of Chicago Press, Chicago & London. 439-457.
- Münch, R. (1988): *Theorie des Handels: Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Myers, L. and Robe, J. (2009): *College Rankings. History: Criticism and Reform*. The Center for College Affordability and Productivity, Washington DC.
- Pokol Béla (1992): *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások).
- Porter, M. T. (1995): *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press, Princeton.
- Price, D. de S. (1979): *Kistudomány–nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Reichert, S. (2009): *Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. European University Association, Brussel. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Instit_Diversity_web.pdf?sfvrsn=6

- Salmi, J. and Saroyan, A. (2007): League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. In: *Higher Education Management and Policy*, 19. 2. 31-68.
DOI: 10.1787/hemp-v19-art10-en
<http://www.oecd.org/edu/imhe/45380007.pdf>
- Shore, C. and Wright, S. (1999): Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. In: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5. 4. 557-575. DOI: 10.2307/2661148
- Storer, N. W. (1966): *The Social System of Science*. Holt Rinehart and Winston, New York.
- Stuart, D. L. (1995): Reputational Rankings: Background and Development: New Directions for Institutional Research. In: Walleri, R. D. and Moss, K. M. (ed.): *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. Jossey-Bass, San Francisco. (*New directions for institutional research*, 88.). 13-20.
- Toborowsky, B. F. (2002): *College Rankings – History of Rankings, The Pros and Cons Rankings*.
<http://education.stateuniversity.com/pages/1857/College-Rankings.html>
- Tóth Tamás (2001, szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest. (*Magyar felsőoktatás könyvek*, 18.)
- U.S. News and World Report (2002): *America's Best Colleges: Liberal Arts Colleges–Bachelor (National) Top 50*.
<https://www.usnews.com/best-colleges>
- Varga Péter András (2011): Akadémiai filozófia-eszmény és egyetemi tudománypolitika a fenomenológiában és a neokantianizmusban a Husserl-Natorp levelezés tükrében. In: Loboczky János (szerk.): *Az egyetem eszméje az európai eszmetörténeti tradícióban. Acta Academiae Agriensis. Nova Series*, tom. XXXVIII. *Sectio Philosophica*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 92-106.
http://www.vargapeterandras.hu/texts/Varga_Egyetem_eszmeje_2011_scan_ocr.pdf

Weingart, Peter (2005): Impact of bibliometrics upon the science system:

Inadvertent consequences? In: *Scientometrics*, **62**. 1. 117–131.

DOI: 10.1007/s11192-005-0007-7

<http://bcct.unam.mx/adriana/bibliografia%20parte%201/BCCT%20910.pdf>

Weszely Ödön (1929): *Az egyetem eszméje és típusai: Rektori székfoglaló előadás.*

In: *Minerva*, **8**. 4-7. 125-171.

<http://mek.oszk.hu/01900/01934/html/>

Az egyetem társadalmi szerepvállalásának új színterei a digitális korban

Az első európai egyetem – a Bolognai Egyetem – 1088-ban történt megalapítása óta már csaknem ezer év telt el. Ezen hosszú időszak alatt sok nagy változást élt meg a kontinens, és az egyetem története leírható annak a küzdelemnek a történeteként, amelyet a környező társadalom történéseihez való alkalmazkodás és eközben saját értékeinek megőrzése jelent. A tanulmány röviden bemutatja azokat a nagy válságokat, amelyek az elmúlt évszázadokban gyökeres átalakulásra készítették, kényszerítették az egyetemet, majd pedig részletesebben foglalkozik a 20. század közepétől bekövetkező szerepváltozásokkal. A gyors és nagymértékű hallgatói létszámexpánzió az az alapvető jelenség, amely az átalakulás hátterében áll. Ebből következik a társadalom felé való nyitás, az új szerepek betöltésére való törekvés. Napjainkban, a „külső” környezetben zajló – mindent átható – változások látványos elemei, a globalizáció és az informatikai forradalom gyakorol sorsdöntő hatást a felsőoktatásra. Ez ismét komoly kihívást jelent a felsőoktatás minden résztvevője számára, és felveti a fenntarthatóság problémáját, valamint a társadalmi felelősségvállalás kérdését.

AZ EGYETEM NAGY VÁLSÁGAI

Az egyetem korábbi, nagy válságainak végiggondolása tanulságos lehet a ma kutatójának, mivel ez a történet igen erős rezilienciáról tanúskodik. Arról, hogy többször merült már fel az egyetem teljes eltűnésének reális veszélye, akár fizikai valójában is, de alapelveit tekintve, mindenképpen. Mindazonáltal, fennmaradt. Közben újból és újból megjelent a nosztalgia – az eredeti eszmék, valamely korábbi egyetemmodell iránt. Kérdés, hogy mi az, amit meg kellett haladni, és mi az, amit őrizni kell, akár más, konkrét módon.

A középkori egyetem vállalt missziója az oktatás, a tudás és az értékek átadása volt, amely a professzori kar meghatározó erejére és az intenzív, személyes tanár-diák kapcsolatra épült. „Elefántcsonttorony” volt, szigetként élt a társadalomban. A 18. század végén ez az egyetemi modell válságba került, aminek háttérében a felvilágosítás, az ipari forradalom és a francia polgári forradalom eseményei álltak. Ezek hatása a napóleoni háborúk során egész Európára kiterjedt. A korszerűtlennek, megújulásra képtelennek tartott egyetem helyett a Humboldt testvérek teljesen új elveken alapuló modellt alkottak, megmentve ezzel az intézményt és annak maradandó értékeit. A humboldti modellben az egyetem fő elve az oktatás és a kutatás egysége, ami megteremtette a tudományok gyors fejlődésének kereteit. Az egyetemet az állam alapítja, tartja fenn és a kormányzat számára magasan képzett szakemberek kibocsátását várja el tőle. A másik főszereplő a professzor, akit a kormányzat nevez ki, de utána nagy akadémiai autonómiának örvend. Ezzel, időben párhuzamosan jött létre az úgynevezett napóleoni egyetem, amelynek fő missziója nagy tudású középiskolai tanárok és állami alkalmazottak képzése. Ebben a modellben az egyetem működésének teljessége részletes állami szabályozás alatt áll. (A kontinentális Európában lezajlott változások nem érintették közvetlenül a brit szigetországot, ahol tovább éltek a középkori modell alapvető elemei). (Clark, 1983, p. 137-145., 1984, p. 17-55.)

A következő válságot a nemzetállamok kialakulása és megszilárdulása okozta a 19. század végén. A nemzetállamok saját társadalmi alrendszereik kiépítésével voltak elfoglalva, háttérbe szorultak a nemzetközi tudományos kapcsolatok, amelyek pedig az egyetem életének alapvető elemei voltak. Véglegessé vált, hogy az egyetemi oktatás nemzeti nyelven folyik, nem pedig latinul, ami erősen korlátozta a nemzetközi tanári és hallgatói mobilitást.

Súlyos helyzetbe került az egyetem a 20. században, a totalitárius, autoritárius rendszerek következtében, amelyek megfosztották autonómiájának alapvető elemeitől, a gondolkodás szabadságától. A tanárok és a hallgatók közül sokan üldözötté váltak, menekülésre kényszerültek. A második világháború alatt lerombolt Európa elvesztette vezető szerepét az egyetemi világban, a hangsúly áttevődött az Egyesült Államokra. (Az amerikai felsőoktatási rendszer kiépítése a 19. század harmadik harmadában kezdődött, a kontinentális európaiktól lényegesen eltérő, saját modell alapján, amelyben a piaci verseny játssza a döntő szerepet.)

A szakirodalom az utolsó „történelmi” válságnak az 1968-as diáklázadásokat tekinti, amelyek már nemcsak Európára, hanem más földrészekre is kiterjedtek. Háttérükben különböző és régiók szerint eltérő jelentőségű események álltak, a diákok kö-

vetelése pedig a társadalom életének más-más dimenzióit érintették. A kifejezetten az egyetemre vonatkozó követelések középpontjában a demokratizálás eszménye állt, vagyis az, hogy ki kell nyitni az egyetemek kapuit, mindenkinek lehetővé kell tenni a továbbtanulást, ami közjó, és finanszírozása kormányzati felelősség. Az egyetemek belső életét is demokratizálni kell, meg kell törni a korszerűsödés gátjának mondott egyetemi karok hatalmát és azt az egyetem egészének szintjére kell tenni. Ebben a gondolati rendszerben a fő döntéshozó testület az egyetemi tanács, amely a tanárok, az adminisztratív stáb és a diákok választott képviselőiből áll (a szenátus, vagyis a professzorok választott testülete helyett). Ezeknek a követeléseknek az európai kormányzatok és egyetemek jórészt helyt adtak, ami a fennálló egyetemi modelleket alapjaikban rendítette meg. (Witrock, 1993)

A 68-as események időbeli átfedésben és tartalmi kapcsolatban is álltak egy olyan folyamattal, amely az elmúlt fél évszázad történéseit meghatározta és máig meghatározza. Ez pedig a hallgatói létszámexpanzió.

A HALLGATÓI LÉTSZÁMEXPANZIÓ ÉRTELMEZÉSE

A hallgatói létszámexpanzió viszonylag jól mérhető jelenség, általában a tipikus felsőoktatási korcsoport (kohorsz) belépési arányának alakulásával írják le. Maga a folyamat azonban igen sokrétű, a felsőoktatás intézményrendszerének minden elemére hat. Martin Trow, amerikai felsőoktatás-kutató a belépési arány alapján fogalmazta meg az expanzió szakaszait, azzal az igénnyel, hogy ezek a szakaszok az intézményrendszer átalakulásának, átalakításának fordulataira utalnak.

A 20. század közepéig ez az arány mindenütt 10-15% alatti volt, amit, Trow nyomán, elit szakasznak nevezünk. Majd gyors növekedés indult el, mégpedig régióként más-más időszakban: az Egyesült Államokban az 1950-es években, a kontinentális Nyugat-Európában az 1960-as, 70-es években, Nagy-Britanniában az 1980-as években, Kelet-Közép-Európában (a volt államszocialista régióban) pedig 1990 után.

A 16-35% közötti szakasz átmenet a felsőoktatás tömegessé válásába, és a 36-50% közötti állapot a tömegesség szakasza. Ekkor indul el egy második átmeneti szakasz, amely a felsőoktatás általánossá válásához vezet. (Trow, 1974)

Mára, a fejlett világ néhány országában (Egyesült Államok, Japán, Kanada) 70-75% fölé emelkedett a belépési arány, aminek alapján úgy fogalmazhatunk, hogy általánossá vált a felsőoktatásba való belépés. Európában 50% ez az arány, tehát éppen fordulat előtt áll a felsőoktatás, most lép be az általánossá válásba való átmenet szakaszába.

Az európai felsőoktatásban ma érvényesülő folyamatokról ezen fordulat szempontjából célszerű gondolkodni. Előtte pedig érdemes áttekinteni az elitből a tömegesség felé való átmenet tapasztalatait, a tömeges felsőoktatás fő jellemzőit, hiszen azok jelentik a kiindulási pontot, amihez képest ismét gyökeres átalakulásra van szükség.

ÁTMENET AZ ELITBŐL A TÖMEGES FELSŐOKTATÁSBA

Az expanzió első, heves szakasza számos olyan következménnyel járt, ami megváltoztatta a felsőoktatás és a társadalom kapcsolatát. A felsőoktatás, mint fogalom is ekkor jelent meg, annak következtében, hogy – tiszta formájában és legnagyobb súllyal a humboldti Európában – az egyetem mellett megjelent a nem-egyetem (főiskola), amely rövidebb idejű, gyakorlatias képzést ígért és a létszámnövekedés jelentős részét vállalta. (Valójában ettől kezdve használjuk a felsőoktatás fogalmát, jelezve, hogy már nemcsak az egyetemi szektorról van szó. Itt érdemes megjegyezni, hogy ez nem tévesztendő össze a harmadfokú képzéssel, amely még szélesebb fogalom, magába foglalja az egyetem és a főiskola mellett mindazokat a képzéseket, amelyek a középfokú végzettség után kezdhetők meg. Ennek a szektornak a státusza, súlya jelentősen eltérő a különböző fejlett országokban, ami óvatosságra int a felsőoktatásra vonatkozó adatok összehasonlításánál.)

A felsőoktatási intézmények kapuinak szélesre tárása következtében a belépő hallgatók összetétele megváltozott, olyan társadalmi rétegek gyermekei is megjelentek, akiknek erre korábban nem volt módjuk. Előképzettség, motiváció, karrier-elképzelések szempontjából is, heterogénebbé vált az összetétel. A kibővülő tanári karra, a diplomásokat befogadó munkáltatókra is érvényes volt ez a jelenség. Tekintettel arra, hogy az expanzió első szakasza lényegében állami finanszírozásban történt (még az Egyesült Államokban is), igen nagy befektetésekkel járt. A felsőoktatás átpolitizálódott, állandó társadalmi viták tárgyává vált, mivel a kiszélesedő és heterogén kört jelentő szereplők beleszólást követeltek maguknak (az 1968-as események adták erre az első, igen „erős” példát).

Az expanzió első szakaszához jó anyagi alapot és optimizmust adott a nagy gazdasági növekedés, ami azonban az 1970-es évek végétől megtorpant. Az 1980-as évek az állami támogatás jelentős csökkenését hozták, valamint a kontinentális Európában egy eddig ismeretlen elemet: a kormányzatok megengedték, majd ösztönözték, hogy a felsőoktatási intézmények más bevételi forrásokat is keressenek. A tudóstársadalom, az egyetemek akadémiai stábjá már kezdettől fogva aggodalommal figyelte a nagy hallgatói létszámnövekedést és annak következményeit a felsőoktatás világában. Voltak,

akik először abba a tévedésbe estek, hogy a tömegesség felé tartó ágazat ugyanazon küldetést fogja teljesíteni, mint az elit szakaszban, csak jóval nagyobb méretben. Számukra nagy frusztrációt jelentett a tapasztalat, hogy egyáltalán nem ez következett be. Mások kezdetől fogva úgy gondolták, hogy a tömegessé váló felsőoktatás egésze szürke masszává válik, a teljes szektor teljesítménye, színvonala egyre alacsonyabb lesz. Az akadémiai értékeket tehát mindenképpen veszélyeztetve érezték, amit csak felerősített, hogy a kezdetben erős állami beavatkozás után a piaci erők nyomulása is korlátozta már az intézményi autonómiát, az akadémiai szabadságot. (*Neave and van Vught, 1991*)

Két leegyszerűsített megközelítéssel kellett szembenéznie a felsőoktatás egészének és az egyes intézményeknek. A kormányzatok hivatalnak tekintik őket, és annak megfelelő bürokratikus szabályozásban gondolkodnak. A piac viszont üzleti vállalkozást lát bennük, amelynek egyetlen mozgatórugója a haszon. Valójában a tömegessé váló felsőoktatásban értelemszerűen mindkét vonás érvényesül, de kiegészül egy harmadikkal, az akadémiai értékkel, ami a tudás létrehozásában és átadásában testesül meg, és saját logika alapján működik. A felsőoktatási intézmény (elsősorban az egyetem) általa tudja betölteni misszióját, hogy relatíve nagy autonómiával rendelkező egységekből áll, ezért a más értékeket követő beavatkozásoknak igyekszik ellenállni. Ebből adódnak a kívülről kezdeményezett reformok nehézségei, csak részleges sikerei, vagy sikertelenségei.

EURÓPAI KÍSÉRLET A TÖMEGESSÉGNEK MEGFELELŐ BERENDEZKEDÉSRE (BOLOGNA-REFORM)

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozása példátlanul nagy vállalkozás volt, hiszen egy egész kontinens felsőoktatási rendszereinek átalakítását, összehangolását tűzte ki célul. Explicit formában, bürokratikus értelemben nem került deklarálásra, de az elit és a tömegesség kívánalmainak egyszerre történő megfelelést célozta meg, mégpedig európai szinten értelmezve. Elsődleges célja egy európai elit kinevelése volt, amelynek tagjai már tanulmányaik során megtapasztalják a nemzetközi mobilitást, szakmai tudásuk, kultúrájuk, identitásuk, lojalitásuk európai. Természetes módon mozognak az európai munkaerőpiacon. A többciklusú képzési rendszer a tömegesség kezelését szolgálja, azzal, hogy lehetővé teszi nagy tömegek belépését, általában csak az első ciklusba, amely rövidebb, mint a kontinentális Európában eredetileg honos egyetemi képzés. Így az előrehaladás megoldja a szelekciót, és a rendszer egésze kisebb ráfordítással oldható meg. (A többciklusú képzés bevezetése egyben alkalmazkodás a világban zajló történésekhez. Bár az EFT alapító atyái a reformot kifejezetten „euró-

painak” tekintették, eléggé nyilvánvaló a hasonlóság az Egyesült Államokban működő rendszerhez. Ott korábban indult meg az expanzió, mint Európában, a felsőoktatás már jobban alkalmazkodott a kialakult helyzethez. A tömegesség sikeres kezelésének titka pedig részben a többciklusú megoldásban keresendő. Az amerikai mintát a világ számos országában követték, így pl. Kanadában, Ausztráliában, Japánban, Dél-Koreában, tehát a ma legnagyobb belépési arányt felmutató és kiemelkedő felsőoktatási eredményeket produkáló országokban.) (Hrubos, 2010)

A reform bevezetése során a gyanakvó egyetemi világ azzal próbálta meg pozícióit védeni, mi több erősíteni, hogy csak a fokozatot adó képzésekre koncentrált (azon belül is mesterképzésekre), és a tantervekben az elméleti, módszertani ismeretek kaptak nagy súlyt („akadémiai sodrás”). Az új rendszerben fokozatot szerzett évfolyamok munkába lépésének tapasztalatai alapján, majd pedig nem függetlenül a 2008-ban kitörő pénzügyi, gazdasági válságtól, előtérbe került a foglalkoztathatóság kérdése, és az addig teljesen figyelmen kívül hagyott rövidebb idejű szakképzések ügye („hasznossági sodrás”). Különböző megoldások születtek arra, hogy mely intézmények lássák el az akadémiai, a gyakorlatiasabb és a közvetlenül munkaerő-piaci célokat szolgáló képzéseket.

A képzési rendszer átalakítása már a kezdetektől zavart okozott az intézmények hivatalos státusz-besorolásában, az azzal összefüggő akkreditáció és finanszírozás rendszerében. A humboldti Európában a főiskolákat, amelyek a reform előtti rendszerben magas presztízsnak örvendtek és a felsőoktatási hallgatók közel felét fogadták be, átminősítették alkalmazott tudományok egyetemeivé. Ezzel megvalósult a rendszer logikus felépítése, hiszen a főiskolák már BA / BSc (esetleg MA / MSc) fokozatot adtak, amelyek a nemzetközi értelmezésben „egyetemi fokozatok”. A megkülönböztetés pedig utal az eltérő missziókra, arra, hogy más jellegű, tartalmú fokozatokat adnak (akadémiai / szakmai).

Erre már csak azért is szükség volt, mivel a nagy tekintélynek örvendő, patinás európai egyetemek felháborodtak azon, hogy a Bologna-rendszerben, ahol a fentiek szerint minden felsőoktatási intézmény kiad egyetemi fokozatot, elmosódik a különbség az elit- és a tömegegyetemi funkció között. Saját kezdeményezéssel létrehozták például az európai kutató egyetemek ligáját, a kormányzatok pedig kiválósági pályázatokat hirdettek, amelyek lehetővé tették egy bizonyos időre néhány egyetem kiemelt státuszba helyezését. (Hrubos, 2009)

A Bologna-reform első tíz éves szakasza 2009-ben lezárult, azzal az összegezéssel, hogy az alapvető célokat, elsősorban a képzési szerkezet átalakítását, harmonizálását sikerült megvalósítani. A 2010-2020-ra meghirdetett második szakasz feladata a tartal-

mi kiteljesítés, a finomhangolás. Az Európában és a világban zajló folyamatok azonban szükségessé tették, hogy a 2015-ben megtartott – „félidős” – jereváni miniszteri konferencia felvesse, meg kell újítani a 2020-ra megcélzott jövőképet, mégpedig gyorsan és előre nem látott módon változó környezetben. Témánk szempontjából ennek három eleme érdemel különös figyelmet a megállapításokból.

Az EFT-ben további hallgatói létszámemelkedés várható, amit elsősorban a rövidebb idejű szakképzések keretében célszerű megvalósítani. Ezen képzési típust, típusokat most már egyértelműen be kell építeni a felsőfokú végzettségek, fokozatok rendszerébe. Továbbra is érvényes az EFT egyik alapelve, miszerint a felsőoktatás közjő, de most már tudomásul kell venni, hogy az üzleti világ törvényei erősen behatolnak a felsőoktatásba.

Szembe kell nézni azzal, hogy a felsőoktatás rohamosan globalizálódik. Ezért a felsőoktatás feladatait ki kell bővíteni a globális polgárrá nevelés megvalósításával. (Az eredeti Bologna-elvek között az európai polgárrá nevelés szerepelt.)

Minden tekintetben emelni kell a tanulás és tanítás minőségét, társadalmi relevanciáját. Ennek érdekében, továbbá a hozzáférési lehetőségek növelése céljából egyre inkább ki kell terjeszteni a digitális technikák használatát. (*Jereváni Kommuniké*, 2015; *Hrubos*, 2016)

A HARMADIK MISSZIÓ FELVÁLLALÁSA

Az ezredforduló körül intenzív gondolkodás indult meg arról, hogy milyen legyen, milyen lesz a 21. század egyeteme. Erre a kérdésre lényegében az a válasz született, hogy meg kell találnia új társadalmi szerepét a tömegesség körülményei között, amikor a hatalmasra növekedett és rendkívül nagy pénzügyi megterhelést jelentő felsőoktatás a viták kereszttüzebe került, működését sokféle elégedetlenség övezte. A feladat az, hogy el kell fogadtatnia magát a társadalommal, be kell mutatni, meg kell értetni, hogy igen széleskörű a szerepvállalása, és ezek a szerepek tovább bővíthetők.

Ebben a kontextusban került az érdeklődés középpontjába – elsősorban Európában – az úgynevezett harmadik misszió.

A társadalom felé való nyitás gondolata végigkíséri a tömegessé válás folyamatát. Már az 1990-es években megjelent a szolgáltató egyetem fogalma, ami jelzi, hogy környezete számára közvetlenül hasznos tevékenységet is végez az egyetem. A kiterjesztett egyetem szemléletesen utal arra, hogy már kifejezetten kilép a falai közül egy egyetem. A finanszírozás több-forrásúvá válása, a külső források keresése és kezelése pedig elvezetett a gazdálkodó egyetem, majd a vállalkozói (innovatív) egyetem fogalmához. (*Hrubos*, 2015)

Ezen változások értelmezéséhez adott elméleti keretet a harmadik misszió fogalmának bevezetése, ami egyúttal meg is emelte az összetett jelenség státuszát. Részben a Humboldt óta jól ismert két alapvető misszió, az oktatás és a kutatás „meghosszabbításáról”, kiterjesztéséről van szó, arról, hogy azok kilépnek az egyetemen kívüli világba. Eredetileg a saját bevételek elérése volt az elsődleges cél, ami utóbb általánosabb és hosszabb távú szemlélet követésévé vált. A 2000-es évek elején kibontakozó nemzetközi intézményi rangsorkészítésre adott válaszként is szánták a többdimenziós megközelítést, a társadalmi felelősségre utaló misszió kiemelését, értékként való felmutatását. Az Európai Bizottság kezdeményezte és finanszírozta azt a projektet, amely kidolgozta a harmadik misszió teljesítésének mérésére szolgáló indikátorrendszert. (*European Indicators*, 2016)

A tevékenységek három dimenzióját fogalmazták meg. Az első az oktatást érinti, mégpedig a nem tipikus életkorú, élethelyzetű, igényű polgárok számára kínált, a kifejezetten munkaerő-piaci igényekhez igazított képzési programok, kurzusok beindítását. A második a technológia transzfer, tudástranzfer, innováció, a külső partnerekkel (az üzleti világgal, az önkormányzatokkal és más típusú szervezetekkel) való együttműködést jelenti. Végül, a harmadik a környező társadalom szolgálata olyan területeken, amelyek eddig nem voltak részei a felsőoktatási intézmények gondolkodásának. Így a kulturális szolgálat, a regionális felelősség felvállalása, a hagyományörzés, a szociális, karitatív tevékenység, a környezettudatosság terjesztése. A sokféle tevékenység változatos konstrukciókban folyhat (üzleti vállalkozás, non-profit megoldás, önkéntesség).

A harmadik misszióra irányuló közfigyelem elterjedése ösztönzést adott a felsőoktatási intézmények ilyen típusú stratégiáinak. Hozzájárult ahhoz, hogy változatosabbak lettek az intézmények, az egyediség külön vonzerővé vált, ami utóbb hozzájárult az első és második misszió sikeres teljesítéséhez is. (*Hrubos*, 2012a)

ÁTMENET A TÖMEGES

FELSŐOKTATÁSBÓL AZ ÁLTALÁNOSSÁ VÁLÁSBA

Az EFT 2015-ös miniszteri konferenciájának helyzetértékelése explicit formában nem mondta ki, de lényegében jelezte, hogy az európai felsőoktatás az 50%-os belépési arány elérésével elért egy határt, amely után az expanzió újabb szakasza, a tömegességből az általánossá válásba való átmenet szakasza kezdődik. Európában még nincsenek közvetlen tapasztalatok azokról a változásokról, amelyeket ez az átmenet indukál, mindazonáltal a felsőoktatás-kutatók megfogalmazzák jövőképüket. Ezek a jövőképek

meglehetősen pesszimisták, tulajdonképpen a tömegesség szakaszában már megismert és feszültségeket okozó jelenségek folytatódásáról, vagy inkább erősödéséről szólnak.

A felsőoktatási expanzió folytatódik, az azt szorgalmazó társadalmi nyomás továbbra is érvényesül, 50% felett ugyanis öngerjesztő folyamat indul be. A felsőfokú végzettség már nem jelent életre szóló privilégiumot, viszont akinek nincs, az nagy kockázatot vállal. Már a tömegesség szakaszában is elmondható volt, hogy a végzettek szakmai összetétele általában eltér a munkaerő-piaci igényektől. Ez a továbbiakban még határozottabban fog érvényesülni, ami azzal jár, hogy a munkahelyi pályafutás során többször kell szakterületet, akár foglalkozást is váltania, saját szakterületén továbbképzésre lesz szüksége, tehát időről időre ismét be fog lépni a felsőoktatásba. Ez lesz az expanzió egyik tipikus formája. A másik jellemző elem pedig a rövidebb idejű szakképzések további erős térnyerése lesz.

Ebben a szakaszban tovább élesedik a magukat kutató (elit) egyetemeknek minősítő intézmények presztízsküzdeme, a tömegegyetemek pedig abban versenyeznek, hogyan tudják minél jobban kiszolgálni a hallgatók „hasznosságai” igényeit. Gyengül a foglalkozások jövedelem szerinti hierarchiája a végzettségi szint szerint (a diploma adta privilégium tovább csökken), a diplomásokon belül viszont nőnek a jövedelmi különbségek, elsősorban a diplomát adó intézmény presztízse szerint. A nem magas presztízssű intézményekbe járók, ebből adódó frusztrációjuk következtében, elvesztik tanulási motivációjukat, ami a felsőoktatás minőségének romlásához vezet. (Teichler, 2013)

Szembe kell nézni azzal, hogy tovább nem tartható fenn a felsőoktatás a tömegesség számára kialakított keretek között és gyökeresen új szemléletre, új megoldásokra, módszerekre van szükség.

Ezen a ponton érdemes emlékezni Martin Trow figyelmeztetésére. Ő már az elitből a tömegességbe való átmenettel kapcsolatban megjegyezte, hogy azt úgy kell elképzelni, hogy a meglévő elit szektor mellé kiépül egy tömegegyetemi szektor. Ennek analógiájára az általánossá válásba való átmenet nem úgy történik, hogy még nagyobbra nő a már tömeges felsőoktatás, hanem úgy, hogy az egész rendszer átalakul, és egy új szektor jön létre az általánossá válás igényeinek megfelelően. (Trow, 2000)

A FELSŐOKTATÁS GLOBALIZÁLÓDÁSA

Mindezt tetézi az új adottság, hogy az európai (és általában a fejlett) országoknak a globális verseny körülményei között kell kezelniük a helyzetet. A globalizáció átrende-

zi a felsőoktatásról történő gondolkodást. A társadalom és a gazdaság más szegmenseihez hasonlóan a kapcsolatok és a kölcsönhatások bonyolult rendszere is globális szintre kerül. Míg a hallgatói létszámexpánzió a fejlett országokban lassabb ütemben folytatódik és a korábbiakhoz képest új formákat ölt, addig a feltörekvő országok nagy erőket fordítanak a felsőoktatásra (és a kutatásra), világszínvonalú egyetemek kifejlesztésére, valamint az elitből a tömegességbe való átmenet előfeltételeinek megteremtésére. Egyes – gazdaságilag erősödő – fejlődő országok is kiemelten kezelik az oktatást, a felsőoktatás tekintetében egy-egy csúcseyetem létrehozására mozgósítanak nagy erőket, miközben felsőoktatásuk egésze még alig tud kilépni az elit szakaszból (és közoktatásuknak is szüksége lenne a fejlesztésre). Ehhez járul még, hogy ezen térségek demográfiai jellemzői nagymértékben erősítik az expánziót követelő társadalmi igényt.

Átrendeződnek a súlypontok, megváltoznak a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitás irányai. A feltörekvő és a fejlődő régiókban gyorsabban nő a felsőoktatási továbbtanulás iránt érdeklődő, tehetősebb családok száma, mint a felsőoktatás fejlesztésével gyarapodó férőhelyek száma. Így nagyszámú fiatal jelentkezik (lehet, hogy csak átmenetileg?) a fejlett országok egyetemeire. A hallgatói létszámexpánzióval nem tud lépést tartani a tanári létszám növelése, ezért megnő a kereslet a fejlett országokból meghívható tanárok iránt. A hallgatói és a tanári mobilitás mellett a nemzetközi munkavállalói mobilitás is aszimmetrikus, ami viszont agyelszívást okoz.

Feltűnőek az ázsiai térség eredményei a további növekedésben és az intézmények presztízsüzdelmében, valamint egyes gazdag arab országok a csúcseyetemek kiépítésében. (*Zhang and Yu, 2014*) Az erőforrásokért folyó verseny minden tekintetben kiéleződik, aminek látványos megnyilvánulása a nemzetközi rangsorok megjelenése, egyben a rangsorkészítés kommercializálódása. (*Hrubos, 2014*)

A DIGITÁLIS KORSZAK

A felsőoktatási expánzió és a globalizáció egymással is összefüggő folyamatait egy harmadik jelenség tette lehetővé és ösztönzi a továbbiakban is. Ez pedig az informatikai forradalom, a társadalom és a gazdaság minden szegmensébe behatoló digitalizáció, ami lényegében leépíti a térbeli és időbeli akadályokat.

A felsőoktatásban már jelentős tapasztalatok állnak rendelkezésre az on-line módszerek alkalmazásának területén. Az utóbbi években azonban fordulat történt ebben a tekintetben, mivel megjelent és teret nyert egy eddig nem ismert elvi megközelítés és az arra épülő gyakorlat. A tömeges nyitott online kurzusok (Massive Open Online

Courses – MOOCs) meghirdetői azt ígérik, hogy térítől és intézménytől függetlenül, előfeltételek és létszámkorlátok nélkül, bárki díjmentesen elvégezheti azokat. Ez az alapmodell, amelynek máris különböző változatai jelentek meg. Az Egyesült Államokból indult el (kezdetben üzleti vállalkozásként, majd pedig néhány csúcsegyetem keretében), de gyorsan áterjedt Európára, és más régiók is érdeklődnek iránta.

Kezdetben nagy gyanakvás övezte a kezdeményezést az akadémiai szereplők körében, általa veszélyeztetve érezték a hagyományos értékeket, az egyetemi eszmét, mi több a fennálló felsőoktatási rendszerek, intézmények ellehetetlenülését is vizionálták. Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) hamar felismerte a kihívás jelentőségét és mintegy a témáról folyó diskurzus kezelésének élére állt. Első lépésként kiadott egy füzetet, amely áttekintést adott a MOOCs-modell különböző típusairól és aktuális elterjedtségükről a világban. (Gabel, 2014) 2006-ban pedig az EUA éves konferenciájának fő témája a felsőoktatási intézmények működésének digitalizálása volt, azon belül a legnagyobb hangsúlyt a MOOCs kérdésköre kapta. (A konferencia az oktatás mellett foglalkozott a digitalizáció más területekre, a kutatásra, a publikálásra, a könyvtárakra, az intézmény működtetésére gyakorolt hatással is.) (Bricks, 2016)

Az új módszer elterjedtségére vonatkozó vizsgálódás eredményei arra utalnak, hogy Európában a nagy állami egyetemek mutatnak elsősorban érdeklődést a téma iránt, mintegy biztosítva helyüket az éppen most kibontakozó globális MOOCs piacon. Elsősorban Nagy-Britannia, Franciaország és Spanyolország egyetemei szálltak be ebbe, ami jelzi a nyelvi dimenzió fontosságát. Az angol által háttérbe szorított világnyelvek (francia, spanyol) megpróbálják visszaszerezni pozíciójukat. (Punie et al., 2016) Minden jel arra utal, hogy erős a törekvés kreditet is adó kurzusok meghirdetésére (vagy akár a fokozatot adó forma megvalósítására), ami számos fontos és komplex kérdést vet fel, pl. az akkreditáció, a minőségbiztosítás vonatkozásában. (Ubachs and Haywood, 2016)

A survey eredmények és az intézményi beszámolók alapján kibontakoznak a MOOCs (és általában a digitális formák) előnyei és a még nyitott kérdések.

Legnagyobb jelentőségű előny a nyitottság, amely a felsőoktatásban érvényesülő társadalmi esélykülönbségeket csökkenti. Bár ismerjük a jelenség természetét, vagyis azt, hogy mindig új és új színtereken hat (ha le is küzdöttük azt egy bizonyos területen), itt mégis várható egy tényleg átütő eredmény, nem csak egy-egy országon belül, hanem országok, régiók között is. Olyan társadalmi csoportokhoz ér el, amelyek egyébként jórészt kimaradnak a felsőoktatásból, vagy pedig erősen alulreprzentál-

tak (első generációsok, szegények, családosok, fogyatékkal élők, távoli településen élők, kedvezőtlen régióban élők, migránsok).

Segítheti, hogy a kedvezőtlen helyzetű csoportok tagjai a hagyományos képzési programokban időben be tudják fejezni tanulmányaikat, ne morzsolódjanak le (azáltal, hogy MOOCs formában végeznek el bizonyos kurzusokat). Lehetővé teszi, hogy a munka melletti képzés flexibilisebb formában tudjon zajlani. Általánosabb értelemben a folyamatos tanulás, az életen át tartó tanulás megvalósításának adekvát útja. Segít a tehetséges hallgatók fellelésében, a globális versenyben, akár a világ legjobb hallgatóinak elérésében.

A digitális formában jobban ellenőrizhető oktatási folyamat az átláthatóság, a minőség emelésére készlet. Az általános műveltség ismeretei, amelyek a hasznossági sodrás következtében kiszorultak a tantervekből és a társadalmi érdeklődés is csökkenni látszik irántuk, könnyebben eljutnak a tanulni vágyókhöz (köztük pl. az idősekhez). A nyelvi akadályok csökkenhetnek, akár kis nyelvek is teret nyerhetnek, pl. a nyelvi diaszpórák esetében. Az interdiszciplináris, holisztikus megközelítés könnyebben megvalósítható, ezáltal bekerülhet a köztudatba. A digitális formák jól kombinálhatók más, hagyományos tanítási, tanulási technikákkal, tehát nemcsak kizárólagos megoldásként lehet rájuk gondolni.

Van olyan intézményi tapasztalat, hogy a MOOCs bevezetése után megnőtt a hagyományos távoktatásba jelentkezők száma, általában a hallgatói létszám. Ugyanis általa széles körben ismertté válik az intézmény neve (akár nemzetközi értelemben is). (Ackeren, et al., 2016; Nuala, 2016; Wirsing, 2016)

Jelen sorok írója – más megfogalmazásban – ehhez még hozzáteszi, hogy a nyitott megoldások látványosan kiszélesítik a harmadik misszió betöltésének terepeit, lehetőségeit.

Természetesen sok megválaszolandó kérdés van még a MOOCs jövőbeli helyéről és szerepéről. Igen erős akadémiai, tanári ellenállásba ütközik, él az aggodalom a személyes tanár-diák kapcsolat megszűnése, terének csökkenése miatt. A kurzusok elismertetésére, elvégzésének ellenőrzésére, az akkreditálásra nincs még általánosan jól használható megoldás. Sokszor hiányzik a meggyőző üzleti modell, amely fenntarthatóvá teszi az intézmény számára a rendszert (általában még a bevezető szakaszban tartanak a kurzusok, és általában díjmentes formában működnek). Az előkészítés lehet igen munka- és időigényes, kérdés, hogy hosszabb távon megtérül-e valamilyen formában a befektetés. Vajon hogyan érinti mindez a szükséges tanári létszámot?

A téma természeténél fogva célszerű globális megközelítésben is gondolkodni a MOOCs jövőjéről.

Minden jel arra utal, hogy a fejlett országok csúcseyetemei részt vesznek ebben a vállalkozásban, akár kezdeményező módon is, presztízis-megfontolásokból, de kiegészítő jelleggel és elit elvárásokkal. A fejlett országok tömegegyetemei komolyan foglalkoznak vele, egyrészt távlati üzleti megfontolásból, a feltörekvő és fejlődő piac igényeire számítva, másrészt saját belső tömegoktatási terheik csökkentése céljából és készülve a további létszámexpanzió, az általánossá válásba való átmenet kiszolgálására.

A feltörekvő országok, csúcseyetemeik kiemelt kezelése mellett, a tömegegyetemi rendszert nem építik ki a fejlett országokban megszokott méretben és módon, hanem annak igényeit jelentős részben MOOCs formában elégítik ki (amiben a fejlett országok egyetemei által meghirdetett MOOCs-kurzusok is helyet kapnak). A fejlődő országok nagy erőfeszítéssel törekszenek egy-egy csúcseyetem felmutatására, a tömeges felsőoktatást pedig döntően MOOCs alapon fogják megoldani, nem is építik ki az azt szolgáló intézményhálózatot. A fejlett országok egyetemeitől származó „MOOCs-import” igen nagy teret kap.

A felsőoktatási rendszerek és kapcsolatrendszerek ezen mélyreható, globális átalakulása egészen új szemléletet követel az intézmények vezetőitől, vezető munkatársaitól. Ezt felismerve hirdette meg az Erasmus+ Program és a francia Foundation Maison des Science de l’homme alapítvány a DIGITAL-TRASFORM programot, amelynek célja az érintett vezetők szisztematikus felkészítése a ma és a közeli jövő kihívására. Ebben a keretben rendszeresen tartanak tanácskozásokat, vitákat, munkamegbeszéléseket, végeznek felméréseket az aktuális helyzetkép megismerésére, bemutatására. (*World Declaration*, 1998)

AZ EGYETEM FELELŐSSÉGE

Az egyetem társadalmi szerepe többször és lényeges elemeiben megváltozott a történelem folyamán. Ebben megfigyelhető egy alapvető tendencia, a missziók bővülése, a társadalom felé való nyitás. A kérdés – a fentiekben követett megközelítésen túl – feltehető egy még általánosabb szinten, amikor is az egyetem társadalmi felelőssége merül fel.

Az UNESCO 1998-ban, Párizsban nemzetközi konferenciát rendezett, amelynek keretében a résztvevők üzenetet fogalmaztak meg a világ számára „Felsőoktatás a 21. században” címmel. Az üzenet felvezető megállapítása az, hogy a felsőoktatás világszerte válságban van, aminek hátterében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás áll,

amely a további hallgatói létszámexpanziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszül. A kibontakozáshoz szükség van arra, hogy a felsőoktatás megtalálja új társadalmi funkcióját. Felelősséget kell vállalnia az oktatási rendszer egészéért (hiszen hatalmasra növekedett mérete következtében már az oktatási rendszer részének kell tekintenie magát, nem pedig elkülönült szektornak). Mi több, felelősséget kell vállalnia a társadalom egészének sorsáért, meghatározó szerepet kell vállalnia a világban mindenkit sújtó értékválság feloldásában. Abban a szemléletváltásban, amely szerint a gazdasági szempontokra korlátozódó beállítódást meg kell haladni, nagyobb figyelmet kell fordítani a morális, lelki, szellemi dimenziókra. (*World Declaration*, 1998)

LENYŰGÖZŐEN NAGY FELELŐSSÉG!

Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy az egyetem elefántcsonttoronyból világítótoronnyá válik, amely kifelé nyitja ablakait, ahonnan messzire látni. Fő feladata pedig, hogy mindenkihez eljuttassa a fényt és utat mutasson. (*Hrubos*, 2012a, 293-294. o.)

IRODALOMJEGYZÉK

- Ackeren, I., Petschenka, A. and Heinrich, S. (2016): *E-Learning strategy of the University of Duisburg-Essen – building a successful digital campus (UDE). Paper presented at the European University Association Annual Conference, 7-8 April 2016, Galway, Ireland*
<http://www.eua.be/Libraries/eua-annconf-2016/isabell-van-ackeren.pdf?sfvrsn=0>
- Bricks and Clicks for Europe: Building a Successful Digital Campus. European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland. Presentations.*
<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016>
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective.* University of California Press, Berkeley.
- Clark, B. R. (1984, ed.): *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Perspectives.* University of California Press, Berkeley.
- EUA 2016 Annual Conference (2016): Bricks and Clicks for Europe. Building a Successful Digital Campus. European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland. Presentations.*
<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016>
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (2016).*
<http://e3mproject.eu/results.html>
- Gaebel, M. (2014): *Massive Open Online Courses. An update of EUA's first paper 2013.* EUA Occasional Papers. European University Association.
http://www.eua.be/Libraries/publication/MOOCs_Update_January_2014.pdf?sfvrsn=2
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. In: *Educatio*, **18**. 1. 18-31.
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00047/pdf/903.pdf>

- Hrubos Ildikó (2010): Bologna folytatódik. In: *Educatio*, **19**. 1. 19-33.
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00051/pdf/323.pdf>
- Hrubos Ildikó (2012): Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban.
In: *Educatio*, **21**. 2. 223-232.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00060/pdf/educatio_EPA01551_1202-tan4.pdf
- Hrubos Ildikó (2012a, szerk.): *Elefántcsonttoronyból világítótorony: A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.*
AULA Kiadó Kft., Budapest.
<http://mek.oszk.hu/11300/11397/11397.pdf>
- Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. In: *Educatio*, **24**. 2. 205-215.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00068/pdf/EPA01551_educatio_2014_02_205-215.pdf
- Hrubos Ildikó (2015): A gazdálkodó egyetem karrierje. In: *Magyar Tudomány*, **176**. 7. 776-780.
http://epa.oszk.hu/00600/00691/00142/pdf/EPA00691_mtud_2015_07_0776-0780.pdf
- Hrubos Ildikó (2016): Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza: Helyzetkép féldőben. In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III.*
Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 263-274.
http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf
- Jereváni Kommuniké* (2015). 2015.06.12.
<http://www.tka.hu/hir/3328/jerevani-kommunike>
- Neave, G. and van Vught, F. A. (1991): *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Educatio in Western Europe.* Pergamon Press, Oxford.
- Nuala, M. (2016): *Using digital technologies to create flexible learning pathways for adult learnet. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland.*
http://www.eua.be/Libraries/eua-annconf-2016/eua-conference-presentation_submitted_nuala-mcguinn.pdf?sfvrsn=0

- Punie, Y., Santos, A. I. and Castaño, J. (2016): *Opening up Education through the use of Digital Technologies. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland.*
<http://www.eua.be/Libraries/eua-annconf-2016/yves-punie-plenary-ii.pdf?sfvrsn=>
- Teichler, U. (2013): Future Scenarios of Higher Education. In: Berács József, Hrubos Ildikó és Temesi József (szerk.): „Magyar Felsőoktatás 2012”: *Túlélési forgatókönyvek. Konferencia dokumentumok.* Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest. (NFKK Füzetek, 10.). 35-52.
http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education.* OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California.
<https://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- Trow, M. (2000): *From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage.* University of California, Berkeley.
<http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf>
- Ubachs, G. and Haywood, J. (2016): *The Changing Pedagogical Landscape. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland.*
<http://www.eua.be/Libraries/eua-annconf-2016/george-ubachs-plenary-ii.pdf?sfvrsn=0>
- Wirsing, M. (2016): *MOOCs and E-learning at LMU. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016, Galway, Ireland.*
<http://www.eua.be/Libraries/eua-annconf-2016/1-martin-wirsing.pdf?sfvrsn=0>
- Witrock, B. (1993): The Modern University: the Tree Transformation.
 In: Rothblatt, S. and Witrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays.* Cambridge University Press, Cambridge. 330-362.

World Declaration (1998): *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education, 9 October 1998. Paris, UNESCO.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

Zhang, J. and Yu, K. (2014): The Search for Quality at Chinese Universities?
In: Weber, L. E. and Duderstadt, J. J. (ed.): *Preparing Universities for an Era of Change*. Economica, London. (*Glion Colloquium Series, No. 8.*). 201-210.
http://www.glion.org/wp-content/uploads/2016/09/g2014_preparing-universities-for-an-eraofchange_au.pdf

TANULMÁNYOK AZ EGYETEMI KULTÚRÁRÓL

Szerkeszti:
OLLÉ JÁNOS

01.

EGYETEM

Eszme és valóság

Szerkesztő: Ollé János

A nemzedékről nemzedékre vándorló eszmék örök sorsa, hogy egy napon az őket beborító időtlenség köde felszakad, és az eszme valósággá válva fénylik fel a történelmi idő horizontján. De az átváltozás, mikor egy eszme intézményi és egyetemi alakot ölt, mindig több egy átmenetnél. Az eszme őrzői és gyarapítói innentől nem csak az eszmei múlt, hanem a jövő valóságának felelőseivé is válnak. A valósággá átlényegült eszme próbája ez, a példaadás, az igazságkeresés és a köz szolgálatának napról napra elnyert méltósága. A méltóságé, amelyet már nem csupán az álmok és sejtések ígérete, hanem a valóságot alakító tettek képessége tesz hitelessé, megítélhetővé és mérhetővé. A *Tanulmányok az egyetemi kultúráról* című könyvsorozat első kötetét az eszme és valóság történelmi léptékű átmeneteinek szenteltük, azzal a bizonyossággal, hogy az egyetem ügyét képviselő, egymást váltó generációk, ha más szavakkal is, de egy nyelven beszélnek.

ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
EGER



ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM

Líceum Kiadó

<https://webshop.uni-eszterhazy.hu/>