

FELSŐOKTATÁS, TÖMEGOKTATÁS

ÚJ PARADIGMA KERESÉSE AZ EZREDFORDULÓN

VÁLSÁGBAN VAN A FELSŐOKTATÁS. E drámai megállapítással kezdődik az a vitaanyag, amelyet 1995-ben az UNESCO bocsátott ki, azzal a céllal, hogy előkészítse a felsőoktatás jövőjével foglalkozó 1998-as világkonferenciát. Ez a világ szinte minden országára kiterjedő válság alapvetően a növekvő hallgatói létszám és a csökkenő költségvetési támogatás ellentmondásából adódik (*Policy Paper 1995*).

Az oktatás legfelső szintjét képviselő intézményrendszer már több válságot ért meg története során, amely válságokból csak nagy megújulások árán tudott kilépni. A felvilágosodás, az ipari forradalom és a francia polgári forradalom hatására súlyos válságba került a középkorban kiépített intézményrendszerét őrző egyetem. A már-már teljes megszüntetésre ítélt egyetemet a Humboldt testvérek által megvalósított reform mentette át a 19. századra azzal, hogy a kutatás és oktatás egységét, a professzorok és a hallgatók szellemi szabadságát tette az egyetem működésének alapelvevé. A második nagy válság a nemzetállamok kialakulásához kapcsolódott: a korábban nemzetközi kitekintésű egyetemek a nemzeti határok közé szorultak. Bár látványos eredményeket értek el a tudományos kutatás területén, a 20. század autoritárius, totalitárius rendszerei, az állami kontroll kiszolgáltatottá tette az egyetemeket, súlyos torzulásokat idéztek elő alapvető értékeikben. Az új modell, a 20. század legnagyobb hatású modellje az Egyesült Államokban született. Az amerikai modellben az egyetem fő funkciója a társadalmi-gazdasági gyakorlatban hasznosítható eredményeket ígérő kutatás és az ahhoz kapcsolódó oktatás, amelynek intézményrendszere az egyéni kezdeményezés és a verseny alapelveire épül. A következő megrázkódtatásra az 1960-as évek második felében került sor. A hallgatók és fiatal tanárok az egyetemek belső világának demokratizálását, az oktatás tartalmának és módszereinek korszerűsítését követelték, egyben kifejezésre juttatták súlyos kritikájukat az éppen kibontakozó fogyasztói társadalommal szemben. Ezt a sokkot az egyetem mint sok évszázada fennálló intézmény a továbbiakban nem is tudta kiheverni. Megtorpantak az egyetemfejlesztési folyamatok, a kormányzatok új intézményi formákat kerestek, amelyek politikailag könnyebben kezelhetők, szakmailag jobban irányíthatók (*Wittrock 1993*).

A 20. század utolsó évtizedében jelentkező újabb válság alapvető oka a 1960-as évektől beinduló, változó ütemű, de folyamatosan tartó expanzió, a felsőoktatás tömegessé válása. Ennek következtében gyökeresen megváltozott az oktatás ezen szint-

jének társadalmi szerepe. Az új helyzet alapvető szemléletváltásra, új tartalmak és módszerek keresésére kényszerítette a felsőoktatás intézményrendszerének minden szereplőjét. A gyors változások, a sok megoldatlan vagy csak részlegesen megoldott probléma következtében mindenütt komoly feszültség hatja át, komoly feszültség övezi a felsőoktatást.

A tömegessé válás társadalmi háttere és értelmezése

A felsőoktatás területén lejátszódó mélyreható átalakulást nem lehet izoláltan, autonóm folyamatként értelmezni. Az része volt a 20. század második felében végbemenő modernizációs folyamatoknak, amelyek a gazdaságot, a technikát, a társadalom szerkezetét és intellektuális kultúráját egyaránt érintették.

A növekedés hátterében az ötvenes évek közepétől beinduló gazdasági prosperitás állt. A funkcionista megközelítés szerint az oktatás emeli a munka produktivitását, a gazdaság fejlődésének motorja, befektetés a jövőbe. Előnyös úgy a társadalom egésze, mint az egyén szempontjából (azok is profitálnak belőle, akik nem vesznek benne részt). A virágzó gazdaság bázisán a fejlett országok jelentős részében kiépült a jóléti állam, amelynek filozófiájához hozzátartozott a művelt fogyasztóvá való nevelés. Másrészt a jóléti állam sok új – jórészt felsőfokú végzettségű szakembert feltételező – munkahelyet teremtett a közszolgálat, az egészségügy, az oktatás és a szociális ellátás területén. A társadalom demokratizálása a világban jól tájékozott állampolgárokat feltételez, az osztály nélküli társadalom eszméjéből a továbbtanulás lehetőségének elvileg korlátlan biztosítása következik. A felsőfokú képzés kiterjesztését megelőzte, egyúttal lehetővé is tette a középfokú iskolázás gyors elterjedése és lényegében általánossá válása, tehát az egész lakosság iskolai végzettségi szintjének emelkedése (Scott 1995; Windolf 1997; Kozma 1998).

Egy demográfiai tényező is szerepet játszott a továbbtanulási igények mennyiségi növekedésében. A II. világháború után született nagy létszámú ún. baby boom nemzedék a hatvanas évek közepén, második felében ért felsőoktatási életkorba. Húsz évvel később, a nyolcvanas évek második felében a baby boom második nemzedéke jelentkezett nagyobb létszámú igénylőként. Ezen demográfiai hullám levonulása után már csökkent az érintett évjáratok létszáma, ennek ellenére nem szűnt meg a felsőoktatási férőhelyek bővítését célzó társadalmi nyomás. A nyolcvanas évek elejétől beköszöntő elhúzódó gazdasági recesszió idején az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyik formája lett a felsőoktatásban való parkoltatás. A kilencvenes években pedig már éreztette hatását egy sajátos kohorsz-hatás. Felsőoktatási életkorba kerültek annak a szülői generációnak a gyermekei, amely már részesült a hatvanas évtizedtől kezdődő nagy növekedés adottságaiból. E generáció képviselői között jóval többen rendelkeztek magasabb iskolai végzettséggel, szakképzettséggel, mint az előttiük járók, és ők általában felsőfokú végzettséghez kívánták juttatni gyermekeiket.

A kormányzatok szándéka és a társadalmi-egyéni törekvések együttesen eredményezték, hogy a felsőoktatás fejlesztésébe hatalmas anyagi erőket fektettek. (Az expanzió leghevesebb szakaszában, az 1960–1980 közötti periódusban a felsőoktatásra for-

dított kiadások nagyobb ütemben nőttek, mint a GDP, és a költségvetési ágazaton, az oktatás egészén belül is előnyt élvezett a felsőoktatás.) (Hrubos 1998)

A felsőoktatás kiemelt fejlesztése, a robbanásszerű hallgatói létszámnövekedés kezdetben általános társadalmi elégedettséget váltott ki mind az egyetemek világában, mind a társadalmi vélekedésben. A hetvenes évek közepén azonban már megszólaltak az első aggodalmaskodó hangok. A társadalomkutatók felhívták a figyelmet azokra a korábban ismeretlen vagy csak szűkebb kört érintő problémákra, amelyek most egyre élesebben jelentkeztek. Martin Trow 1974-es OECD-jelentésében nemzetközi összehasonlító vizsgálatának eredményeiről számolt be, amelyben rámutatott, hogy a nagy expanzió következtében a különböző felsőoktatási modelleket képviselő országokban hasonló problémák jelentkeztek. Tőle származik a tömegesség fogalmának definiálása is. Eszerint ha a felsőoktatásba beiskolázottak aránya a releváns kohorsz 10%-a alatt van, a felsőoktatás elit szakaszáról beszélhetünk. A 10 és 35% közötti állapot a tömegessé válásba való átmenet szakasza, és 35% fölötti beiskolázási aránynál tekinthető tömegesnek a felsőoktatás. (Ebben az értelemben a II. világháború előtt mindenütt elit szakaszában volt a felsőoktatás, a részvételi arányok ugyanis 5% körül mozogtak.) (Trowe 1974)

A tömegessé válásnak mélyreható következményei voltak. A fejlett országok mindegyikében reformok sorozatát indították el, a sokszor radikális változásokat éles viták kísérték.

Az egyetemtől a felsőoktatásig és a harmadfokú képzésig

A tömegessé válás legszembetűnőbb következménye, egyben a megvalósulásának keretét adó változás a felsőoktatás intézményi struktúrájának módosulása. A tradicionális egyetemek mellett megjelentek más típusú felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás összetetté vált, szegmentálódott. (Sok esetben ez úgy történt, hogy a már korábban is létező, a középfokú oktatás utáni szakképzést végző intézményeket emelték be a felsőoktatás kategóriájába.) A hallgatók nagy tömegeit elsősorban ezek az új típusú intézmények fogadták be. A harvanas évek elején még volt egy jelentősebb egyetem alapítási hullám, majd az évtized végétől lényegében csak más típusú felsőoktatási intézményeket alapítottak, illetve fejlesztettek. A fordulatban szerepet játszott a diáklázadások okozta társadalmi bizalmatlanság az egyetemek iránt, valamint az a felismerés, hogy a munkaerő-piac könnyen munkába állítható, azonnal hasznosítható gyakorlati ismeretekkel rendelkező szakembereket igényel nagyobb számban. A rövidebb oktatási idejű programok egyben olcsóbbak is, kisebb terhet rónak mind az állami költségvetésre, mind a családokra. A „fiatal” felsőoktatási intézmények rugalmasabban alkalmazkodnak a gazdaság változó igényeihez, és kormányzati irányításuk is könnyebb, mint a tradícióikat őrző, nehezen mozgítható egyetemeké. De az egyetemeket sem hagyta érintetlenül ez a változás, hiszen definiálniuk kellett helyüket a felsőoktatás új rendszerében, újra kellett fogalmazniuk missziójukat, és le kellett vonni ennek konzekvenciáit a tantervekben, a gyakorlati működésben. Tulajdonképpen ettől kezdve, ennek következtében vezették be a felsőoktatás fogalmát a

korábban használt egyetem fogalom helyett, ezzel is jelezve, hogy összetettebb ágazatról, megváltozott társadalmi funkcióról van szó.

Az új intézményi struktúra kialakításakor többféle megoldás született, amelyeket nehéz világosan elkülönülő típusokba sorolni, az egyes típusokon belül országoként sok egyedi változat található. Mindazonáltal kirajzolódott két alapvető modell. Az egyik megoldás a duális vagy bináris modell, amelyben egymás mellett létezik az egyetemi – 4–5 éves képzést folytató – és a nem egyetemi (főiskolai, szakfőiskolai) – 3–4 éves oktatási programokat indító – szegmens, közöttük nincs a hallgatók számára intézményesített átmenet. A nem egyetemi szektor presztízse általában alacsonyabb, mint az egyetemié, de egyes szakterületeken, főleg a legfrissebben megjelenő szakmák esetében vetekedhet azzal, mi több, a nem egyetem típusú intézményekben végzeteket a munkáltatók szívesebben fogadják, mint a hasonló szakon egyetemet végzett társaikat. A „piacok felosztása”, az eltérő társadalmi-gazdasági és akadémiai funkciók világos megfogalmazása, a két szegmens költségvetési támogatásának egymáshoz viszonyított aránya folyamatos viták tárgya. (A duális és bináris változat ebben mutat bizonyos különbséget. Az előbbiben egyértelmű az egyetemek kiemelt kezelése a nem egyetem jellegű intézményekhez képest, az utóbbiban státusuk közelít egymáshoz.) A másik megoldás a lineáris vagy többfokozatú rendszer. A első és a további, egymásra épülő fokozat (Bachelor-Master-Ph.D.) adására a modell tiszta változatában más-más intézmény jogosult. Itt a fokozatok tartalmi egymásra épülése, munkaerőpiaci pozíciója, az általános és szakmai ismeretek aránya, valamint az egyes fokozatok közötti átmenet megoldása, a továbblépés esélye a leggyakoribb vitapontok. A duális (bináris) modell a kontinentális Európára, a lineáris (több fokozatú) modell az angolszász világra jellemző.

Az új, nem egyetem jellegű intézményeket gyakran helyi, regionális szükségletek kielégítésére hozták létre, sokszor kisebb városokban is. Irányításukban és finanszírozásukban a helyi közigazgatásnak meghatározó szerepe lehet. Politikai és szakmai viták tárgya, hogy milyen munkamegosztás alakuljon ki a központi és a helyi önkormányzat között a tartalmi kontroll és a fenntartási felelősség tekintetében (*Clark & Neave 1992; Clark 1993; Teichler 1993; Scott 1995*).

A tágan értelmezett felsőoktatás fogalmába a legtöbb országban beletartozik a legalább 2 éves képzési idejű felsőfokú szakképzés is. Az e kategóriába tartozó képzési programok jellege, presztízse, szakmai spektruma és munkaerőpiaci kapcsolódása országoként igen nagy különbségeket mutat. Általában nem egyetemi státusú felsőoktatási intézmények hirdetik meg. Egyetemek ritkábban vállalkoznak rá, általában akkor, ha speciális szakmai vagy üzleti indokok teszik szükségessé. A felsőfokú szakképzést is magába foglaló, tehát tágan értelmezett felsőoktatást szokás harmadfokú képzésnek nevezni.

Az összetetté válás, annak sokféle konkrét megoldása, az egyes típusok, fokozatok, diplomák országoként eltérő tartalma és státusa megnehezíti a részvételi és más adatok nemzetközi összehasonlítását, annak ellenére, hogy nagy erővel próbálták összehangolni a fogalmakat. A kérdés azért bonyolult, mert valójában a közoktatáshoz való kapcsolódást is figyelembe kellene venni, és az még inkább magán viseli a

nemzeti sajátosságokat, továbbá a besorolás nem egyszerűen statisztikai kérdés, hanem akadémiai és politikai érdekek is fűződhetnek az ezzel kapcsolatos döntésekhez (*Education at a Glance 2000*).

Egyre heterogénebb kliensi kör

A felsőoktatás kapuinak szélesebbre tárulásával megváltozott a hallgatók társadalmi összetétele, heterogénné vált. Az alacsonyabb társadalmi státusú, alacsonyabb iskolai végzettségű családok gyermekei, hátrányos helyzetű etnikai csoportokból származók is megjelentek a hallgatók között. A nők gyors beáramlása a felsőoktatásba ugyancsak markáns része volt ennek a folyamatnak. A felsőoktatási intézmények többsége – legalábbis de jure – lehetővé tette nem akadémiai típusú középiskolában (gimnáziumban), hanem szakmai középiskolában érettségizettek felvételét is. Így a hallgatók előképzettsége ugyancsak heterogén lett. Tömegesen jelent meg az igény a munka melletti képzésre, a nem tipikus életkorban való tanulásra.

A diplomásokat befogadó munkaerőpiac igényei egyre összetettebbé váltak. Már nemcsak az állami szektor, a közigazgatás, a tudomány és az oktatás számára kellett magasan képzett szakembereket kibocsátani, hanem a nagyvállalatok, az üzleti világ számára is. A jóléti piacgazdaság kiépülése sok új állást teremtett a szolgáltatásban, mind költségvetési mind magán kezdeményezésű megoldásban. A felsőoktatásban (korábban az egyetemeken) eddig nem művelt szakmák jelentek meg, és „követelték” helyüket. A gazdasági fellendülés és a gazdasági válság egyaránt felhívta a figyelmet a tudás gyors elavulására. A felnőttkori továbbképzés vagy a szakmaváltás szándéka ismét új kliensi kört teremtett.

Minderre a kihívásra reagálnia kellett a felsőoktatásnak. Új programokkal, új pedagógiai módszerekkel, új oktatásszervezési megoldásokkal kellett előállnia, ami szokatlanul nagy megterheléssel és nem kis feszültséggel járt (*Clark 1993*).

(A heterogénné válás még bonyolultabbá tette a felsőoktatási részvételi arányok értelmezését. Amikor a hallgatók jelentős része nem az első fokozat – diploma – elnyeréséért tanul és már nem tartozik a tipikus felsőoktatási életkorba, több korcsoportra is meg kell adni az arányszámokat.) (*Education at a Glance 2000*)

Átpolitizálódás

Az egyetemek évszázadokig szigetyszerűen álltak a társadalomban, a külvilággal kevésbé tartottak kapcsolatot. Bizonyos privilégiumokat élveztek és saját belső szabályaik szerint működtek. A nagyra nőtt felsőoktatás kilépni kényszerült az elefántcsonttoronyból és szembe kellett néznie azzal, hogy bürokratikus nagyüzemmé vált. Most már igen sok pénzt mozgat meg (akár köz-, akár magánpénzről van szó), a társadalom széles körét érinti, különböző érdekek keresztüztüzebe kerül. Munkáltatók, szakszervezetek, politikai pártok, helyi önkormányzatok, szülők és hallgatók mind jogot formálnak arra, hogy beleszóljanak a felsőoktatás ügyeibe. A felsőoktatás-politika kormányzati ciklusonként változik. Az egyes intézményeken belül is folyik a küzdelem, mivel a reformok, az átalakítások általában érdekeket sértenek. Belső viták természe-

tesen mindig is voltak az egyetemek életében, de azok az intézmények falain belül maradtak. Most viszont sokszor közüggé válnak. Az átpolitizálódás gyökere, hogy a felsőoktatás funkciójával kapcsolatos vélekedések különböző értékek követésén alapulnak, és ezekben az értékekben, az értékek súlyozásában nincs társadalmi konszenzus. (A felsőoktatás elit szakaszában ez a probléma nem jelentkezett ilyen élesen, mivel a tanári kar, a felsőoktatás állami irányítói, a szülők és a hallgatók lényegében azonos társadalmi rétegekből kerültek ki, hasonló értékeket vallottak.) (*Cherych 1984; Teichler 1988*)

Az értékek változása

A növekedés első, leghevesebb szakaszában, a hatvanas, hetvenes években az egyenlőség eszménye hatotta át a felsőoktatást. Kapjon lehetőséget mindenki a tanulásra, a társadalmi felemelkedésre, a munkaerőpiaci kapcsolódás nem elsőrendű kérdés. Nemcsak a férőhelyek számának növekedése adta meg ezt az esélyt, hanem a sokféle anyagi és szabályozási ösztönzés is. A nagyvonalú ösztöndíjrendszer, a sok helyen tandíjmentes oktatás, a diákjóléti juttatások, a munka melletti képzési formák elterjedése, a felvételi kritériumok liberalizálása, esetenként felvételi kvóták kijelölése mind ezt a célt szolgálta. Az eredmény valóban jelentkezett, a felsőoktatásba való belépés esélyei tekintetében jelentősen csökkentek a társadalmi különbségek. Megritkultak a korábban szokásos, a rekrutációs mechanizmusokat feltáró vizsgálatok, mondván, ha minden második, harmadik fiatal be tud jutni valamely felsőoktatási intézménybe, a társadalmi szelekció már nem jelentős. Egyébként ezek a szelekciós mechanizmusok tovább éltek, de más területekre tevődtek át, mondhatni finomodtak. A magasabb fokozatokat adó programokban, a magasabb presztízsű felsőoktatási intézményekben a kedvezőbb társadalmi helyzetű családi környezetből származók továbbra is erősen felülreprezentáltak. Az alacsonyabb státusú, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekei körében jóval nagyobb a lemorzsolódás, a tanulmányok időleves megszakítása vagy végleges feladása (*Scott 1995; Windolf 1997*).

A nyolcvanas évtizedben a gazdasági recesszió hatásai elérték a közszférát, a felsőoktatás támogatására fordított költségvetési támogatás csökkent. Az évtized fő jelszava a hatékonyság lett. A figyelem most arra irányult, hogy vajon a felsőoktatás egésze és egy-egy intézménye jól gazdálkodik-e az adófizető polgárok pénzével. Ennek értékelésére új módszereket, mutatórendszert kellett alkotni. A teljesítmény és a hatékonyság értelmezése és mérése bonyolult feladat a felsőoktatás esetében, és a korábbi-tól merőben eltérő szemléletet követel. Nem meglepő, hogy az egész kérdésfeltevés nagy vitákat váltott ki, és az új szempontok alapján bevezetett intézkedések komoly feszültséget okoztak. A munkaerőpiac igényei nagyobb figyelmet kaptak, először merült fel határozottabban a diplomás túlképzés kérdése; a drágább szakokon felvételi létszámkorlátozást vezettek be. Több országban sor került az intézményhálózat racionalizálására, a kisebb és szűk szakmai profilú intézmények összevonására, egyes intézmények vagy karok teljes leépítésére. Utóbb az intézkedések egy részéről kiderült, hogy csak kisebb mértékű anyagi megtakarítást hoztak és voltak nem várt hatá-

sok is (*Goedegebuure 1992*). A hatékonysági kritérium előtérbe kerülése megváltoztatta a felsőoktatási intézmények belső életét, megkövetelte a vezetési rendszer átalakítását, a költségkímélő, de az alapvető célokat nem feladó oktatási módszerek keresését. A költségvetési csatornák beszűkülése azzal is járt, hogy csökkentették a diákjóléti juttatások körét vagy összegét, sok helyen ismét bevezették vagy emelték a tandíjakat. A restriktió különösen húsbavágó volt a nyolcvanas évek végén, az évtized fordulóján, amikor a nagyobb létszámú kohorszok, a baby boom második nemzedéke érte el a felsőoktatási életkort, és nőtt a diákok abszolút száma, úgyhogy az érintettek körében heves elégedetlenséget váltott ki. Tartani lehetett a 68-as diáklázadások megismétlődésétől (*Scott 1995; Hrubos 1999a*).

A tömegesség válást kezdettől fogva kísérte az aggodalom, hogy mindez a minőség romlásával, egyfajta elszürküléssel fog együtt járni. A hatékonysági kritériumok bevezetése ugyancsak azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy háttérbe kerülnek az akadémiai szempontok, az oktatás színvonalának kérdése és a kutatás. A tanárok és a hallgatók szorgalmazták, hogy nagyobb figyelem irányuljon ezekre a kérdésekre. Erősödött a nosztalgia az elveszett intimitás, az „igazi egyetem” iránt. A kormányzatok erőfeszítéseket tettek az intézmények és az egyes felsőoktatási szakterületek értékelési rendszerének kidolgozására és bevezetésére. A metodológiai problémáktól a szakmapolitikai vonatkozásokig széles spektrumon folyt és folyik a vita mindenek a megvalósításáról és elfogadtatásáról (*Cowen 1996*).

A felsőoktatás fő aktorainak pozíciója

Az expanzió első szakasza a legtöbb fejlett országban az állami beavatkozás fokozódásával járt együtt. A fejlesztések döntő része költségvetési forrásból valósult meg. Az új intézmények alapítása, a fejlesztések szakmai irányainak meghatározása központi tervezés alapján történt. Az oktatási kormányzatok részletesen szabályozták a tantervetket, a vizsgáztatási módszereket, az egyes intézményekbe és szakokra felvehető hallgatói létszámot. A költségvetési támogatás felhasználása szigorú rovat-rendszer szerint történt. Ez a folyamat a legtisztábban a kontinentális európai országokra volt jellemző, de az Egyesült Államokban is tapasztalható volt, természetesen a helyi intézményrendszer sajátosságainak megfelelően. Mindazonáltal a nagy hallgatói létszámtöbbletet ott is az állami (közösségi) fenntartású intézmények fogadták be (*Neave 1991*). (Kivételt néhány ázsiai és latin-amerikai fejlett ország képez, ahol a gyors növekedés döntően a magán fenntartású intézményekben zajlott le.) (*Geiger 1986*)

A nyolcvanas évek közepén, a költségvetési források szűkülése következtében lényeges fordulat történt a felsőoktatás irányítási rendszerében, a kormányzatok szerepében. Az ún. indirekt irányításra való áttérés tömören úgy írható le, hogy a beavatkozó állam helyébe az értékelő állam került, más megfogalmazásban a reguláló államot a kommunikatív állam váltotta fel. Az intézmények működését most már nem szabályozza közvetlenül a kormányzat, hanem utólagosan kontrollálja. A költségvetési támogatást egy tömbben kapják az intézmények, általában a hallgatói létszám szerint leosztott normatíva alapján, és felhasználásáról maguk döntenek. Ugyanak-

kor biztosítani kell a gazdálkodás átláthatóságát, az elszámoltathatóságot. Ez a modell a felsőoktatási intézményeket gazdálkodó szervezeteknek, piaci szereplőknek tekintti. Az állam egyfajta fogyasztóvédelmi feladatot lát el, ellenőrzi, hogyan sáfárkodnak a felsőoktatási intézmények az adófizető polgárok pénzével, továbbá kontrollálja a „szolgáltatás” minőségét. A fejlesztésekre, kutatásokra szánt költségvetési összegeket versenyeztetéssel, pályázatok útján lehet elnyerni („szerződő állam”). A kormányzat ösztönzi az egyéb, nem költségvetési, hanem külső pénzeszközök bevonását, az üzleti életből érkező kutatási és szakképzési megrendelések elfogadását, azzal is, hogy a költségvetési támogatás nem fedezi az intézmények fenntartását.

Az új irányítási rendszerre való áttérés rendkívüli megrázkódtatással járt, elsősorban a felsőoktatási intézmények akadémiai közössége számára. A piac, a verseny gondolatát nem volt könnyű elfogadni, hiszen az nem a tudomány logikáját követi. Bár az intézmények mentesültek az állami beavatkozástól, nagy önállóságot kaptak, de valójában az utólagos értékelés még inkább egy kézbe adta a sorsukat, az átláthatóság követelménye növelte az adminisztrációt. Az intézményeken belüli fő hatalom az adminisztratív stáb kezébe került, miközben ennek a stábnak sem volt könnyű alkalmazkodnia, felnőnie az új feladathoz. A hagyományos kollegiális (professzori) vezetési modellt a harvanas évek végén az intézmény polgárait képviselő, nagy létszámú, választott testületek dominanciájára épülő, demokratikus modell váltotta fel. A nyolcvanas évek adekvát megoldása az operatív vezetési modell, amely kis létszámú, széleskörű felhatalmazással rendelkező testületet igényel (*Scott 1995*).

Az expanziós folyamat nagy vesztese, a tradicionális egyetemi világ döbbenetének titáni dimenzióit Guy de Neave úgy próbálja meg érzékeltetni, hogy a nyolcvanas évek egyetemét a leláncolt Prométheuszhoz hasonlíttja. Az egyetemet korábban a részletes kormányzati szabályozás kötötte meg. Az indirekt irányítás bevezetésével megszabadult ugyan ezektől a kötelemektől, de újra gúzsba kötve találta magát. Most a pénzügyi diktátum, a hektikus piac akadályozza saját logikája szerinti tevékenységét. De kell, hogy jöjjön ezúttal is egy Heraklész, aki majd kimentti Prométheuszt szorult helyzetéből, vagy legalábbis kitérítja mozgásterét (*Neave 1991*).

A mentő jelszó az autonómia, a kilencvenes évtized legnagyobb vitatémája. Eszerint a felsőoktatásnak ki kell harcolnia olyan törvényi biztosítékokat, amelyek lehetővé teszik sajátos értékeinek követését. A viták alapján kikristályosodott az a gondolat, hogy a hagyományos autonómia fogalmak nem elegendőek erre a tömegesség és a költségvetési restriktió körülményei között. A kollektív autonómia intézményeinek kiépítése látszik a járható útnak. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményeknek együtt kell fellépniük, hogy az ágazat ki tudjon törni sarokba szorított helyzetéből. Az ún. közvetítő szervezetek (egyetemi-főiskolai szövetség, multi-campus rendszer, rektori konferencia, kutatási alapokat felügyelő testületek stb.) lehetnek képesek arra, hogy képviseljék az akadémiai szempontokat, biztosítsák azok érvényesülését, legalábbis részben kivédve a más logikát követő kormányzati beavatkozást és a piac gyorsan változó hatásait (*Berg 1993*).

Viták a struktúráról

A hatvanas-hetvenes évtized során kialakított intézményi struktúra hosszabb ideig megfelelőnek látszott, az akkor létrejött intézménytípusok elfogadottá váltak. A kilencvenes években azonban ismét előtérbe került a struktúra kérdése. Elsősorban annak a felismerésnek kapcsán, hogy a felsőoktatásnak kezelnie kell a permanens problémát: csökkenő (vagy stagnáló) költségvetési támogatás mellett szakadatlanul növekvő hallgatóság ellátását és közben a minőség fenntartását, sőt emelését várja el tőle a társadalom. Megfelelő-e a felsőoktatás kialakult struktúrája, a különböző intézménytípusok, szektorok munkamegosztása, kezelése ebben a helyzetben? A viták egyértelművé tették, hogy szükség van bizonyos módosításokra.

Az egyik megoldás az egységes kezelésre való áttérés volt, ami azt jelenti, hogy ugyanabba az irányítási-finanszírozási rendszerbe soroltak minden állami (public) intézményt. Ezen belül az intézménytípusok eltérő funkcióját figyelembe veheti a rendszer. (Korábban általában más-más főhatósághoz tartoztak a különböző típusú intézmények). Az egységes rendszer előnye, hogy viszonylag egyszerű, áttekinthető modellt követ, megkönnyíti az irányítást úgy a direkt, mint az indirekt rendszer esetében. Hátránya viszont, hogy a nivellálás irányába hat, nem ismeri el a lényegbevágó, a funkciókból adódó és a minőségi különbségeket. Ezen kíván segíteni az ún. stratifikált modell, amely nemcsak eltűri a hierarchiákat, hanem éppen azok nyilvánvalóvá tételén alapul. Az egyes szegmensek, intézménytípusok és intézmények hierarchiája lehet államilag tervezett (az intézmények ennek megfelelően kapják a költségvetési támogatást, a kutatás csúcshintézményei, az ún. kiválósági központok speciális finanszírozást élveznek), de lehet, hogy a piaci verseny alakítja ki. A stratifikált modell mellett szól, hogy lehetővé teszi az olcsóbb tömegoktatás és a drága elitképzés párhuzamos fenntartását, és elvileg erősíti a versenyt, ezáltal a minőség emelésére ösztönöz (*Scott 1995*).

Valójában ez utóbbi elvárás csak bizonyos korlátok között tud érvényesülni. A hierarchiák ugyanis meglehetősen stabilak, az intézménytípusok és egyes intézmények formalizáltan is megjelenő vagy informális presztízssorrendje alig változik (esetleg a távolságok módosulhatnak). A nem egyetemi típusú intézmények presztízse mindenképpen alacsonyabb, mint az egyetemeké. A nagy múltú egyetemek presztízse megelőzi a hatvanas években alapított „fiatal egyetemekét”, az elit egyetemek pozíciója pedig úgyszólván megingathatatlan. Tradicionálisan kiemelt szerepük, híruk vonzza a kiváló professzorokat, a tehetséges, valamint fizetőképes hallgatókat és az igényes, jól fizető kutatási megrendeléseket. A kormányzatok és az üzleti világ „figyelmére” egyaránt számíthatnak. Nem kell nagy létszámú hallgatóságot felvenniük, a posztgraduális képzésre és a kutatásra koncentrálnak. A stratifikált-hierarchikus modell negatív oldala, hogy nyilvánvalóan a társadalmi esélyegyenlőség ellen hat, főleg a kiemelkedő intézményekbe való bejutás tekintetében (*Windolf* ezt tömören azzal jellemzi, hogy míg a 20. század elején a fiatal korcsoportok 5%-a járt egyetemre, addig a 20. század végén 5%-uk jár elit egyetemre.) (*Windolf 1997*)

A társadalmi esélyegyenlőség elősegítésére és egyúttal a teljesítményelv tiszteletben tartására intézményi szinten is születtek megoldások; a dolog természetéből következően részleges eredményekkel. Két modellbe sorolhatók, amelyek abban térnek el egymástól, hogy hova helyeződik a szelekció fő mozzanata. A diverzifikált modellben a felsőoktatási intézmények szegmentálódása nem erős és nem világos, de a programok intézményenként igen különbözőek. Az intézménytípusok közötti határok elmosódtak, a klientúra átfedő, az egyes intézmények között viszont lényeges különbségek vannak. Itt a hallgató számára a konkrét intézménybe való bejutás a döntő lépés. (A diverzifikált modell iskolapéldája az amerikai felsőoktatás.) Az integrált modellben ezzel szemben a fő különbségek az intézményen belül vannak, ott jól elválnak az egyes szegmensek, de az intézmények között nem lényeges a különbség. Tehát a fontos döntések nem a belépéskor esedékesek, hanem későbbre halasztódnak, az intézményen belül történnek meg (*Teichler 1988*). (Néhány európai országra jellemző ez a modell-kísérlet.) Ezzel függ össze, hogy a duális (bináris) kontra lineáris (több fokozatú) rendszer vitája csillapodni látszik. A jövő valószínűleg a vegyes rendszereké, amelyekben akár egy-egy intézményen belül is megjelennek a kétféle modellt követő programok.

Általános tapasztalat, hogy mind az esélyegyenlőség elve, mind a hatékonysági és meritokratikus szempontok tekintetében jó a rugalmas szervezet, a különböző intézménytípusok, intézmények és programok közötti átjárhatóság. Megvalósításának egyik lehetséges eszköze a kreditrendszer. Tényleges funkciójáról és gyakorlati alkalmazásának módjáról azonban megoszlanak a vélemények. A tapasztalatok azt mutatják, hogy elsősorban a kredit akkumuláció értelmében használják, a hallgató egy-egy intézményen belüli előrehaladását regisztrálják ebben a formában. A kredittranszfer, tehát a különböző intézmények közötti mozgást lehetővé tevő teljesítmény-beszámítás, átvitel nehezebben működik. Főleg az erősen hierarchikus és a fenti értelemben diverzifikált modellt követő rendszerekben akadozik, mert a magasabb presztízsű intézmények nem fogadják el a más intézményekben végzett teljesítményt (*Temesi 1999*).

A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatában az állami (public) és a magán (private) szektor szerepe országonként, régióként eltérően alakult. Ahol megmaradt vagy éppen erősödött az állami szektor dominanciája, ott a magánszektor általában speciális igényeket elégít ki, csetenként az elitképzést adja. Ahol viszont az eltömegesedés a magánszektorban zajlott le, ott sokszor a magánintézmények küzdenek a nem megfelelő minőség problémájával, és az állami intézmények presztízse a magasabb (*Geiger 1986*). Mindazonáltal az állami és a magán szektor pozíciója és kezelése közötti különbség a 80-as évektől kezdődően elmosóddóban van. Tekintettel arra, hogy a nagy létszámú képzés finanszírozása mindenképpen nehézségekbe ütközik (vagy a költségvetésnek, vagy a családoknak), a közös teherviselés felé mozdult el a finanszírozás. Sok politikai és társadalmi víva eredményeként ma már általában a magánintézmények is kapnak rendszeres (normatív) költségvetési támogatást, az állami intézmények pedig működési költségeik nem jelentéktelen részét tandíjkból és más külső, üzleti bevételekből fedezik. (A kialakult helyzetet jól jellemzi, hogy az OECD országok hivatalos statisztikáiban a két szektor definíciójának döntő eleme nem a

támogatás források szerinti megoszlása, hanem az a tény, hogy az ellenőrzést és irányítást milyen szerv, terület végzi: kormányzati vagy nem kormányzati. A definíció különbséget tesz a magán (private) szektoron belül kormányzattól függő és független intézmények között. Előbbiek esetében a fenntartási költségek több mint 50 százalékát kormányzati támogatásból fedezik, utóbbiaknál ez az arány ennél kisebb). (*Education at a Glance 2000*)

A felsőoktatási rendszerek struktúrája tehát egyre összetettebbé vált. Az a vélemény alakult ki, hogy ez használt és használ az egész rendszer működésének. Minél összetettebb ugyanis a rendszer, annál életképesebb, annál jobban tud alkalmazkodni az új követelményekhez. Egy összetett rendszerben a rossz döntések következményei könnyebben korrigálhatók, bátrabban lehet kísérletezni, reformokat bevezetni (*Teichler 1988; Clark 1993; Lynn et al. 1996*).

A komplexitás mint fő attribútum

A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás. (Egyes elemzők szerint a felsőoktatás a 20. század végének legkomplexebb rendszere.) (*Cerych 1987*) Az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségén túl nagy szerepet játszott ebben a tudományok gyors specializálódása, ennek kapcsán új tanszékek sokaságának alapítása, új oktatási programok burjánzása. A felsőoktatási intézmények olyan funkciók ellátását vállalták fel, amelyek korábban nem is léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek számára. (A multiversitas elnevezés jól jelzi ezt a többfunkciójúvá válást.) (*Kerr 1982*)

A komplexitással függ össze, hogy nincsenek lineáris, egyirányú változások, sem egy-egy országon belül, sem pedig nemzetközi szinten (*Scott 1995*). Ugyanazok a beavatkozások térben és időben eltérő körülmények között más-más hatást érnek el. Bár a tömegessé válásból és a finanszírozási gondokból adódó hasonló kihívások hasonló megoldásokra készítették az egyes országokat, így bizonyos konvergencia figyelhető meg, sokféle különbség, nemzeti sajátosság is fennmarad (*Goedegebuure et al. 1994*). Az európai integrációs folyamat egyik sikerágazatának tartják a felsőoktatást, és valóban sok erőfeszítés történt az összehangolásra, az együttműködés kiteljesítésére, a hallgatók és tanárok mobilitásának fokozására. Mindazonáltal maguk a felsőoktatási rendszerek megtartották alapvető karakterük jelentős részét, esetenként paradox módon a bezárulás irányába mozdultak el (*Setényi 1993*).

A változásokkal szembeni rezisztencia is a komplexitásból következik. Egy-egy ország felsőoktatási rendszerén belül és az intézmények esetében is érvényes, hogy a hatalom eloszlása diffúz. Sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egység van (karok, tanszékek, intézetek, kutatócsoportok, egyes kutatók, professzorok), amelyek (akik) eltérő és változó lobby-pozícióban vannak, más-más szakmai érdekcsoporthoz tartozhatnak. Nehezen fogalmazható meg olyan közös cél, közös érdek, amelynek nevében egységesen mozgósíthatók. A felsőoktatási reformok ezért igen sok akadályba ütköznek, gyakran megtorpannak, értékelésük ellentmondásos, az események okainak értelmezése nem világos (*Cerych 1987*). A harvtanas években nagy volt az optimizmus a radikális reformok megvalósításának esélyeit illetően. Ezt a hetvenes

években a radikalizmus mérséklődése, sőt reformellenesség követte. A nyolcvanas években olyan jelentősen módosultak a gazdasági feltételek, hogy kisebb elszántsággal ugyan, de újabb reformokba fogtak a kormányzatok és az oktatási intézmények. Végül az 1990-től induló évtizedre általában a folyamatos, de lassúbb és fokozatos változtatások voltak jellemzőek (*Teichler 1988; Hrubos 1999b*).

Egy nagyra nőtt ágazatot képviselő felsőoktatás már egészen más, mint a világtól elkülönült, arisztokratikus egyetem volt, de nem állami hivatal és nem is nagyvállalat, miközben mindhárom bizonyos jegyeit viseli. Az akadémiai, a bürokratikus és a piaci szempontok versengenek benne, és éppen ez adja egyedülálló sajátosságát (*Darvas 1993*).

Túl a tömegesség szakaszán

A 90-es évek során tovább folytatódott az expanzió, rációfolva a növekedés megtorpanását előrejelző vagy bizonytalankodó vélekedésekre. A hallgatói létszám is emelkedett, de még inkább a részvételi arány. Ez utóbbi esetében komoly szerepet játszik a demográfiai hatás, ugyanis a 20. század utolsó évtizedében kis létszámú kohorszok érték el a felsőoktatási életkort (levonult a baby boom második hulláma). (*Az európai... 1993*) A szakirodalomban megjelentek az új helyzetnek megfelelő fogalmak. Már nem tömegessé válásról, hanem a felsőoktatás általánossá válásáról beszélhetünk. Trow logikáját követve az 50–75%-os részvételi arányt felmutató szakaszt átmenetnek nevezik az általánossá válás felé, 75% felett pedig a felsőoktatás általánosnak tekinthető (*Windolf 1997*). Ebben az értelemben több fejlett ország belépett az átmenet szakaszába, vagy közelíti a határát (*Education at a Glance 2000*).

Máris nyilvánvaló, hogy az új szakaszban megint sajátos kérdések merülnek fel. Erre a helyzetre jól alkalmazható Margaret Archer jellemzése, aki – elsősorban a közoktatás, ezen belül is a középfokú oktatás növekedésével kapcsolatban – rámutatott arra, hogy bizonyos méreten felül az oktatás mint társadalmi intézmény egyre kevésbé szabályozhatóvá válik a társadalom más alrendszerei által, bizonyos értelemben önálló életet kezd élni. A szüntelen növekedés öngerjesztő folyamattá válik. Ez az „infláció” szakasza (*Archer 1982*). A diplomának már nem munkaerőpiaci, hanem szimbolikus értéke van. Kimaradni – társadalmi értelemben – igen kockázatos, miközben a felsőfokú végzettség relatív anyagi előnye csökken. A tanulás a fogyasztás egy formájaként jelenik meg, miután az anyagi szükségleteket már magas szinten elégitik ki (*Scott 1995*).

Ebben a helyzetben a korábbiaktól gyökeresen különböző megoldásokra lesz szükség a felsőoktatás makroszintű kezelése és társadalmi elfogadtatása területén. A nyitottság és a reflexivitás, valamint a globalizálódási folyamatba való alkotó bekapcsolódás lesz a fő követelmény (*Scott 1995*). Máris több elképzelés fogalmazódott meg a felsőoktatás új társadalmi helyével, szerepével, az alkalmazandó módszerekkel kapcsolatban. Ezek közül kettőt emelünk most ki, illusztrálendő a gondolkodás fő irányait.

A szolgáltató egyetem koncepciója szerint a jövő egyeteme szerves kapcsolatban áll társadalmi-gazdasági környezetével, nemcsak „termeli és eladja a tudást”, hanem az eredményeket installálja, a felhasználást, fenntartást felügyeli is. Mindezt úgy teszi,

hogy szolgáltató tevékenysége konzisztens legyen az egyetem és annak egységei missziójával, de a meghatározó nem a belső, hanem a külső logika. A „kiterjesztett egyetem” fogalma jól jelzi ezt. Ebben a modellben az akadémiai aktivitást kontinuumként kell felfogni, amelyben nem elkülönülve, hanem egymásba folyva, egymást kölcsönösen áthatva szerepel mindaz, amit eddig oktatásként, alap- és alkalmazott kutatásként, szakértésként, tanácsadásként ismertünk. A környezettel kiépülő szervezettebb kapcsolat megoldást ígér a finanszírozás kritikus problémájára, és ez hozzájárulhat a minőség megőrzéséhez, emeléséhez is (*Tjeldvoll 1997, 1998*).

Az általánossá váló felsőoktatás klienseinek köre a korábbinál is heterogénebbé válik. A demográfiai apály idején fenyegető veszély a klasszikus felsőoktatási kohorszok létszámának csökkenése. A nagyra nőtt ágazat figyelme – pusztán önvédelmi megfontolásokból is – még inkább a nem tipikus korcsoportok felé fordul. Már nemcsak a munka melletti képzésről lehet itt szó, hanem a foglalkoztatásból való kiszorulás veszélyével fenyegetett idősebb korcsoportok átképzéséről, vagy a munkaerőpiaci vonatkozásoktól lényegében független „nyugdíjas programokról” is. (Az egész életen át tartó tanulás tehát szó szerint értendő.) (*Kitamura 1997*) Természetesen a döntő kérdés továbbra is a munka világához való kapcsolódás, a munkavállalók folyamatos képzésének és továbbképzésének, átképzésének megvalósítása. A hagyományos oktatási formákkal, azok térbeli és időbeli korlátai mellett mindez nyilvánvalóan nem oldható meg. De szétfeszíti a jelenlegi kereteket az első diploma elnyerésére törekvő fiatal korcsoportok igénye is, tekintettel arra, hogy ők a gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezetben való eligazodásra szeretnének felkészülni, újfajta készségek elsajátíttatását várják a felsőoktatási intézményektől. A virtuális egyetem koncepciója kínál nagyvonalú megoldást ezekre a problémákra. A multimediális számítógép-hálózatok gyors térnyerése, a kommunikáció ezen új formájának uralkodóvá válása következtében elmosódhatnak a határok az oktatás és a munka világa, az oktatási intézmény és az otthon, a helyben történő és a távoktatás, valamint a különböző ismeretkörökkel való foglalkozás között (*Nyíri 1999*).

1998-ban az UNESCO megrendezte a felsőoktatás világkonferenciáját „Felsőoktatás a 21. században” címmel. Az időpont szimbolikusan mondható, mivel abban az évben ünnepelte megalapításának nyolcszázadik évfordulóját a Párizsi Egyetem, Európa (és a világ) legrégebb felsőoktatási intézménye. A konferencia lezárta az 1995-ben kezdődött munkát és konferencia sorozatot, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel a különböző régiókban. A résztvevők deklarációt fogadtak el a következő évszázad várható folyamatairól és a kívánatos teendőkről.* A deklaráció egyik fontos gondolata, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepével kapcsolatban. Fel kell hagynia a különálló ágazatként való viselkedéssel, és a teljes oktatási rendszer részeként kell küldetését megfogalmaznia. Felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes folyamatáért, de fel kell vállalnia a felelősséget a társadalom egészéért is. Releváns tudást kell közvetítenie ebben a széles értelemben. Maghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékválsággal küzdő társadalmak meg tudják haladni a gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb

* A Deklaráció első részét a Dokumentum rovatban közöljük.

figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra (*World Declaration... 1998*). Úgy tűnik, hogy a tömegesség paradigmája, amely három évtizedig jól bevált, éppen most válik túlhaladottá. A felsőoktatás kutatásnak új paradigmát kell keresnie.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- ARCHER S. M. (1988) Az oktatási rendszerek expanziója. *Iskolamester* 4. Budapest, OI.
- Az Európai Közösség Felsőoktatási Memorandum-a (1993) *Educatio* No. 3.
- BERG, C. (ed.) (1993) *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest, CEPES Papers on Higher Education.
- CERYCH L. (1984) The Policy Perspective. In: CLARK, B. R. (ed) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, B. R. & NEAVE, G. (1992) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon.
- CLARK, B. R. (1993) The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: ROTHBLATT, S. & WITTRÖCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press.
- COWEN, R. (ed) (1996) *The Evaluation of Higher Education Systems*. London, Kogan.
- DARVAS PÉTER (1993) Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- EDUCATION AT A GLANCE. OECD INDICATORS (1998, 2000) Paris, CERI.
- GEIGER, R. L. (1998) *Private Sector in Higher Education*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GOEDEGEBUURE, L. C. (1992) *Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective*. Utrecht, Uitgeverij Lemma B. U.
- GOEDEGEBUURE, L. C. (et al.) (eds) (1994) *Higher Education Policy*. Oxford, Pergamon.
- HRUBOS ILDIKÓ (1998) A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban a tömegessé válás korszakában. *Európa Fórum*, No. 1.
- HRUBOS ILDIKÓ (1999a) *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában*. *Educatio Füzetek*, No. 224.
- HRUBOS ILDIKÓ (1999b) *A japán felsőoktatási modell*. *Educatio Füzetek*, No. 226.
- KERR, C. (1982) *The Uses of the University*. Cambridge, Harvard University Press.
- KITAMURA, K. (1997) Policy Issue in Japanese Higher Education. *Higher Education*, No. 34.
- KOZMA TAMÁS (1994) Nemzetközi trendek. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- LADÁNYI ANDOR (1992) *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Budapest, OI.
- LYNN, M. (et al) (eds) (1996) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NYÍRI KRISTÓF (1999) A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8-9.
- Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995) Paris, UNESCO.
- SETÉNYI JÁNOS (1993) Az európai integráció mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete. In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- SCOTT, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press.
- TEICHLER, U. (1988) *Changing Patterns of the Higher Education*. London, Jessica Kingsley.
- TEICHLER, U. (1993) Structures of Higher Education Systems in Europe. In: Gellert, C. (ed) *Higher Education in Europe*. London, Jessica Kingsley.
- TÉMESI JÓZSEF (1999) A kreditrendszer felsőoktatásunkban. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10.
- TJELDVOLL, A. (1997) *A Service University in Scandinavia?* University of Oslo, Institute for Educational Research
- TJELDVOLL, A. (1998) The Service University in the Global Market Place. *Educatio*, No. 1.
- TROWE, M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Paris, OECD.
- WINDOLF, P. (1997) *Expansion and Structural Change*. Westview Press.
- WITTRÖCK, B. (1993) The Modern University: The Three Transformations. In: ROTHBLATT, S. & WITTRÖCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO.