

2015

SZÁZAD VÉG

TUDOMÁNPOLITIKA

Hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy a kutatói minőség „objektív” értékelésére kidolgozott rendszerek elkerülhetetlen és inherens módon problematikusak maradnak. Mégis inkább azt mondhatjuk, hogy az effajta listák – legyenek bármily problematikusak – számos helyzetben sokkal jobb szolgálatakat tesznek, mint ha egyáltalán nem **77** lennének.



BALOGH Brigitta (1977, Nagyvárad) a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem Filozófia- és Kultúratudományi Tanszékének docense, az egyetem tudományos titkára. 2005 és 2015 között a Kellék filozófiai folyóirat főszerkesztője. Kutatási területei: a német idealizmus társadalomfilozófiája, etika, politikai filozófia, elismerésemélet. Legutóbbi publikációja: *The Spirit and the Bone. Finitude as Constitutive Moment of Morality in the Light of a Dynamic Model of Human Condition. European Journal of Science and Theology*, Vol. 11. No. 3., June, 2015, Iasi. Kutatói oldala az Erdélyi Magyar Adatbankban: <http://baloghbrigitta.adatbank.transindex.ro/>

BOTOS Máté (1968, Budapest) a Pázmány Péter Katolikus Egyetem docense, a PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának volt dékánja, a Politológia Tanszék vezetője, a Magyar Rektori Konferencia Bölcsész- és Társadalomtudományi Bizottságának elnöke. Kutatási területei a politikum és a vallás kapcsolatának kérdése, az európai identitás kérdése, a XVIII–XIX. századi – főként francia – eszmetörténet, a történeti gondolkodás története, különös tekintettel John Lukacs munkásságára. Legutóbbi monográfiája: *Les deux Europes. Sous la direction de Chantal Delsol et Máté Botos*. Paris, Éditions du Sandre, 2007.

DEMETER Tamás (1975) az MTA BTK Filozófiai Intézetének és a PTE BTK Szociológia Tanszékének munkatársa. Kutatási területei a tudománytörténet és -filozófia, valamint a XX. századi eszmetörténet. A *Századvég* folyóirat főszerkesztője. Legutóbbi kötete: *A szociologizáló hagyomány: A magyar filozófia főárama a 20. században*. Budapest, Századvég, 2011.

FÁBRI György (1964) az Eötvös Loránd Tudományegyetem habilitált egyetemi docense, a Pedagógiai és Pszichológiai Kar Társadalmi Kommunikáció Kutatócsoport vezetője. Kutatási területei a felsőoktatás- és tudomány-szociológia, tudománykommunikáció és a társadalmi kommunikáció. A kutatások mellett tudománykommunikációs projektek (Mindentudás Egyeteme, TudásPresszó), valamint felsőoktatási programok (egyetemi rangsorok, hallgatói önkormányzatiság) megvalósítója, a tudomány- és felsőoktatás-politika szereplője (az MTA kommunikációs igazgatója, az ELTE rektorhelyettese). Több tudományos folyóirat szerkesztésében vesz részt, a *Világosság* bölcsészeti folyóirat főszerkesztője.

SZÁZAD V·É·G

Szerkesztőségek:

DEMETER TAMÁS • PÓCZA KÁLMÁN • ZUH DEODÁTH

G. Fodor Gábor • Demeter Tamás • Mándi Tibor • Szűcs Zoltán Gábor

Balázs Zoltán • Bódy Zsombor • Cieger András • Csige András • G. Fodor Gábor • Kapitány Balázs • Szalai Ákos

Spéder Zsolt • Kerékyártó Béla • Körösényi András • Kövér György • Sági Gábor • Stumpf István • Tóth István György

Pethő Sándor • Bárány Anzelm • Huoranszki Ferenc • Kovács M. Mária • Körösényi András • Liptay Gabriella • Ruzsa Ágnes • Szilágyi Márton

Gyurgyák János • Fellegi Tamás • Gyekiczki András • Kövér László • Kövér Szilárd • Máté János • Orbán Viktor • Stumpf István • Varga Tamás • Wéber Attila

Szerkesztőbizottság:

**LÁNCZI ANDRÁS • ACZÉL PETRA • LEE CONGDON • CSEJTEI DEZSŐ • EGEDY GERGELY
FEHÉR M. ISTVÁN • FODOR PÁL • G. FODOR GÁBOR • HORKAY HÖRCHER FERENC
KARÁCSONY ANDRÁS • KÖRÖSÉNYI ANDRÁS • KÖVECSESZ ZOLTÁN • KULCSÁR SZABÓ ERNŐ
MEZEI BALÁZS • SPÉDER ZSOLT • STUMPF ISTVÁN • SZILÁGYI MÁRTON**

Olvasószerkesztő: *Cs. Bánhalmi Andrea*

Szerkesztőségi titkár: *Tóth Krisztián*

© Századvég Kiadó

A szerkesztőség címe:

Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 1037 Budapest, Hidegkúti Nándor utca 8–10.

Telefon: (1)-479-5298 • fax: (1)-479-5290 • e-mail: kiado@szazadveg.hu

ISSN 0237-5206

Tipográfia és lapterv: *Élőfej Bt.*

Műszaki szerkesztő: *Fodor Gábor*

Nyomdai munkálatok: *Prime Rate Kft.*

Honlapunk: www.szazadveg.hu | Keressen minket a Facebookon is!

SZÁZAD V. É. G

— • ÚJ FOLYAM 77. SZÁM 2015. 3. • —

— • TUDOMÁNPOLITIKA • —

Szelényi Iván: Jegyzetek az amerikai felsőoktatásról és a bolognai rendszerről • 5

Fábri György: A tudomány társadalmi percepciója Magyarországon • 31

Pléh Csaba: A tudománypolitika és a menedzserek • 61

Zemplén Gábor: Ha nem látjuk be egy komplex rendszerről, hogy az az, akkor nincsen • 79

Botos Máté: A bölcsészettudományok jövője • 93

Demeter Tamás: Morál, standardok és közösség – A filozófiai teljesítmény külső értékelésének védelmében • 109

Balogh Brigitta: Erdélyi magyar felsőoktatás-politika erdélyi szemmel • 121



Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatási miniszter látogatása a Kinizsi utcában Vass József népjóletti miniszternél 1930-ban © Rosta László/Fortepan

Szelényi Iván

Jegyzetek az amerikai¹ felsőoktatásról és a bolognai rendszeréről

ezt a tanulmányt mint naplótöredékeket is lehet olvasni. Nem vagyok az oktatástudomány művelője, így ez az esszé semmiképpen sem tekinthető tudományos munkának. De öt évig tanítottam az angol, illetve 35 évig az amerikai felsőoktatásban (van némi tapasztalatom a magyar egyetemi rendszerrel kapcsolatban a 60-as évek végén, 70-es évek elején oktatóként, majd a XXI. század elején az ELTE Gazdasági Tanácsa tagjaként), és az ott szerzett tapasztalatokról próbálok beszámolni, mintegy „naplószerűen”, bár gondolataimat nem rendezem időrendbe, de személyes élménybeszámolóként foglalom össze. Írásomat a bolognai rendszer hazai alkalmazásával kapcsolatos megjegyzésekkel zárom.

Hadd kezdjem ezt az írást egy vallomással, ami attól tartok, sok olvasómnak – európaiak, így magyarok is sokszor háborognak azon, hogy az amerikai egyetemek nem színvonalasak, csupán a középiskola meghosszabbításai – nem nyeri el a tetszését. Nekem viszont ez az egyetemi rendszer a legszimpatikusabb. Tény, hogy rettenetesen költséges, és – mint arról részletesebben is szólok – nem biztos, hogy gazdaságilag fenntartható. Lehet, hogy száz év múlva úgy emlékeznek rá (valószínűleg nem kevés nosztalgiával) mint a felsőoktatás egy nagy – de hamar végéhez ért – kalandjára.

Ennek ellenére az amerikai felsőoktatási rendszer elbűvölt nyitottságával (ennek a korlátairól is esik majd szó, de tény, hogy ez olyan intézményrendszer, amelyben elvileg az ajtók szinte sohasem záródnak be, a tehetség és szorgalom még azokat is eljuttathatja a legkiválóbb egyetemekre, akik

¹ Ebben az írásban amikor „amerikait” említek, mindig az Egyesült Államokra gondolok. A kanadai felsőoktatás inkább az angol modellt követi, és az USA-tól délre lévő államoknak sajátos oktatási rendszereik vannak, amelyekről én vajmi keveset tudok.



valahol kisiklottak vagy későn értek, és valami oknál fogva a tanulásukat az intézményi hierarchia alján voltak kénytelenek kezdeni).

Nagyon nagyra tartom azt is, amit a jelesebb felsőoktatási intézmények nyújtanak a kiművelt emberfők oktatásában. A Yale-en, Princetonban vagy a Reeds College-ban a hallgatók valószínűleg nem kapnak annyi technikai ismeretet, szaktudást, mint sok európai vagy akár magyar egyetemen vagy főiskolán. Egy amerikai diáknak kevesebb tárgyat kell felvennie (különösen a főszakjában), mint egy magyarnak vagy németnek ahhoz, hogy BA-t vagy BSc-t nyerjen el, de az ismeretei szélesebb körűek, több tudományágra terjednek ki, s ami a legfontosabb, nem enciklopédikus tudást szerez, ugyanis az oktatásban a hangsúly az oktatáson, a kreativitáson és a kritikai gondolkodáson van. Itt az „oktatást” az „education” értelmében használom, a „képzést” pedig a „training” megfelelőjeként alkalmazom (Goethe ezt a kettősséget a Bildung² és az Ausbildung ellentétéként fogalmazta meg).

Végül, de nem utolsósorban a doktori képzésben (ez már valóban „training” vagy „Ausbildung”) a vezető amerikai egyetemek színvonala a világon a legjobb. A hallgatókat arra képezik ki, hogy néhány egyetemi tárgyat oktatni tudjanak, illetve olyan szintű kutatásra legyenek képesek, amelynek eredményeit ideális esetben a szakmájuk vezető folyóirataiban vagy nagy egyetemi kiadóknál meg lehet jelentetni.

Ebben a dolgozatban először áttekintem az amerikai felsőoktatás intézményrendszerét. Ezt követően beszámolok az amerikai alapfokú oktatásban (undergraduate, liberal art education) szerzett tapasztalataimról. Röviden érintem a mester- és doktori képzés kérdéseit, majd mérlegelem, hogy ez a rendszer gazdaságilag mennyire fenntartható. Az esszét a bolognai rendszer sikereiről – és tapasztalataim szerint bizonyos kudarcairól – tett megjegyzésekkel zárom.

„Adataimat” főleg a University of California, Los Angelesen (UCLA) és a Yale-en szerzett tapasztalataimból merítem. A UCLA-n tizenegy évig tanítottam, főleg a doktori képzésben vettem részt, de egy ideig elnöke voltam a szenátus személyzeti bizottságának is (évente ezer személyzeti döntésben – kinevezésekben, előléptetésekben – tettünk javaslatot a rektorhelyettesnek). Ez a bizottság az egész egyetem személyzeti ügyeivel foglalkozott (beleértve az orvosi és műszaki iskolát is), tehát itt szereztem a legtöbb tapasztalatot egy hatalmas egyetem egészének

² Érdekes, hogy a Halász Előd és társai által szerkesztett legújabb német–magyar nagyszótár (1998) a Bildung szót „kiképzésnek” fordítja, holott Goethe a Wilhelm Meisters Wanderjahre című regényében (1821) az éppenséggel Ausbildung volt. Az én értelmezésemben Bildung inkább a „műveltség átadását”, a „kiművelt emberfő ápolását” jelenti, mint a szakképzést.

működéséről. A Yale-en szintén tizenegy évig tanítottam, itt – a tanszéképítésen kívül – főleg az alapfokú oktatásban vettem részt. A Yale kollégiumot Princeton után a világ második legrangosabb kollégiumaként tartják számon. Itt tanultam meg igazán, mit is jelent a „liberal art” oktatás. 2010–2014 között a New York University Abu Dhabi (NYUAD) campusán a társadalomtudományi kar dékánja voltam. Itt egy amerikai rendszerű „honorácior kollégium” (honors college, a fogalom értelmezésére később visszatérek) társadalomtudományi tantervét dolgoztam ki és megvettem a graduális (mesterképzés és doktori iskola) képzés alapjait is. Az angol típusú oktatásról kevesebbet tudok, a hetvenes években a dél-ausztráliai Flinders Egyetemen létrehoztam a szociológia tanszékét és oktatási tervet dolgoztam ki alapszinten és a doktori képzésben. Az ausztrál egyetemek az angol modellt követik.

Az amerikai felsőoktatás intézményi rendszere

Az Egyesült Államokban a középiskola elvégzése után a fiatalok három különböző típusú intézményben folytathatják tanulmányaikat. Továbbtanulhatnak az általában kétéves programot és a program elvégzése után diplomát nyújtó „közösségi kollégiumokban” (community college). A másik lehetőségük, hogy négyéves kollégiumba (colleges) iratkoznak. A kollégiumok BA-, illetve BSc-fokozatot adnak, de a kollégiumban általában nem lehet se mesterfokozatot, se doktorátust szerezni. Végül a középiskolát végzetek bekerülhetnek egyetemekre is.

Az egyetem központi intézménye szintén a kollégium. Az egyetemi kollégiumnak (akárcsak a négyéves kollégiumoknak) általában négy kara van (humán tudományok, társadalomtudományok, élő és élettelen természettudományok), de az egyetemeken a kollégiumnak van egy graduális iskolája is (graduate school), ahol – ha valaki már megkapta a BA-t vagy BSc-t – a négy karnak megfelelő alaptudományokban lehet mesterfokozatot vagy doktorátust szerezni.

Ezen túl általában az az intézmény válik egyetemmé, amelynek vannak „professzionális iskolái” (professional schools) – a legfontosabbak persze az orvosi és jogi iskolák. A legtöbb ambíciózus egyetem igyekszik orvosi iskolát létrehozni³ (az egyetemi jövedelmek jelentős része

³ Persze vannak kiváló egyetemek orvosi iskola nélkül, ilyen például University of California, Berkeley, bár Berkeley is üzemeltetett egy „közös” orvosi iskolát az University of California, San Franciscóval közösen.



az orvosi iskolákból, illetve annak klinikáiból származik). Mint más egyetemeken, így a UCLA-n is az orvosi iskola rendkívül fontos volt. A UCLA-ra évente 15 ezer középiskolát végzett diákot vesznek fel, az orvosi iskolába felvett hallgatók száma 175 körül van. Ugyanakkor az egyetem több mint négyezer oktatójának több mint fele az orvosi iskolában dolgozik, s innen származik az egyetemi kutatási források jóval több, mint fele.

Az orvosi és jogi iskolákon kívül sokféle más professzionális iskola is működik különböző egyetemeken [üzleti iskola (business school), művészeti iskolák – zene, képzőművészet, színház, film –, várostervezési iskola, társadalompolitikai iskola és természetesen műszaki iskola (school of engineering) stb.]. A műszaki iskolák kivételével a többi professzionális iskolába a felvétel előfeltétele a BA- vagy BSc-fokozat.

A műszaki képzés jelenti a kivételt. A műszaki iskoláknak van alapképzésük is, tehát a hallgatók közvetlenül a középiskola után elkezdhetik a műszaki képesítés megszerzését. Ez valamikor más szakmákban is így volt. Angliához hasonlóan a középiskola után be lehetett kerülni orvos- vagy jogászképzésre. Idővel aztán az ambiciózusabb orvosi, illetve jogi iskolák kezdték megkövetelni, hogy a képzésükre jelentkező diákok néhány évet először kollégiumban végezzenek, és ma már az USA-ban tudomásom szerint nincs olyan orvosi vagy jogi képzés, amelyben el lehetne indulni BA vagy BSc nélkül. A műszaki iskoláknak ez a „nyitottsága” – legalábbis részben – a mérnöki szakma gyengébb presztízsével magyarázható. Franciaországgal (Franciaországban nem ritka, hogy magas beosztású, nem műszaki végzettségű tisztségviselőket „mérnök úrnak” illik szólítani) vagy akár még Németországgal is ellentétben a mérnöki foglalkozás presztízse mérsékelt, és nem mérhető az orvosokéhoz vagy jogászokéhoz. Ugyanakkor vannak mérnöki iskolák, politechnikumok, amelyek önálló egyetemekké váltak, és ezek közül legalább kettőt, a MIT-t és a California Institute of Technologyt (Caltech) többnyire a világ tíz legjobb egyetemeként tartják számon. A MIT és a Caltech nemcsak műszaki tudományokat művel, hanem más tudományágakban is kiváló intézmény.⁴

Az Egyesült Államokban mintegy 20 millió ember tanul felsőoktatási intézményekben, ebből mintegy 14 millió teljes időben. Ezeknek hozzávetőlegesen fele 1700 közösségi kollégium hallgatója. A hallgatók másik fele 2700 négyéves kollégiumban vagy egyetemeken tanul. Nehéz megmondani, hogy ebből a 2700 intézményből mennyi a négy-

⁴ Mind a MIT-nak, mind a Caltechnek van „kollégiuma”, mindkét egyetemen lehet BA-t vagy BSc-t szerezni akár humán vagy társadalomtudományokból is. Tehát egyik sem pusztán „műegyetem” a szó magyar vagy német értelmében.

éves kollégium és mennyi az „igazi egyetem”, a két kategória közötti határvonalak elmosódnak. A Dartmouth College ugyan „kollégium”, de vannak rangos „graduate” programjai is. A Southern Connecticut State Universityn viszont szinte kizárólag alapszintű oktatás folyik.⁵

Bár a közösségi kollégiumokban is emelkedett a tandíjak nagysága, de ezeket az intézményeket nagyobb részben még mindig az adófizetők pénzéből finanszírozzák. A tandíjak a négyéves kollégiumokban vagy az egyetemeken ma már meghaladhatják az évi 50 ezer dollárt, a közösségi kollégiumokban pedig a diákok gyakran csak néhány ezer dollárt fizetnek évente. Ezenkívül a közösségi kollégiumokba mindenkit felvesznek, ugyanakkor az elit négyéves kollégiumokban és egyetemeken óriási verseny folyik a bejutásért. A NYUAD-ra a tízezer jelentkező közül az első négy évben évente 150 diákot vettünk fel, és hasonló az összes vezető egyetem, illetve kollégium szelektivitása.

A közösségi kollégiumok rendkívül fontos intézmények, az amerikai egyetemi rendszer nyitottságának fő zálogai. A közösségi kollégiumok különböző funkciókat töltenek be. Az ide iratkozó diákok nagyobb része azt gondolja, hogy két év elvégzése után be tud kerülni egy „igazi”, akadémiai jellegű egyetemre vagy négyéves kollégiumba, és valóban, 10-20 százalékuknak sikerül is, akiknek viszont nem, még mindig van lehetőségük, hogy szakmát tanuljanak, lehet belőlük víz-, gázszerelő vagy bármi. Ezenfelül a közösségi kollégiumok fontos szerepet töltenek be a felnőttoktatásban is.

Most elsősorban a közösségi kollégiumoknak a társadalmi mobilitásban betöltött szerepéről, vagyis arról a 10-20 százalékról szeretnék szólni, akik ezen a „hátsó kapun” kerülnek be a „valóságos” egyetemekre (időnként éppenséggel elit egyetemekre is). Ezeknek a diákoknak a jó része társadalmilag hátrányos helyzetből kerül ki (a közösségi kollégiumokban a népesség átlagánál nagyobb arányban található szegény afrikai-amerikaiak s általában az alacsonyabb néposztályokhoz tartozó fiatalok). De vannak a diákjaik között olyanok is, akik csak későn értek, a középiskola elvégzése után még nem voltak felkészülve a gyakran rendkívül kompetitív egyetemi felvételtre, vagy valami galibát követtek el és kiestek a jobb egyetemekből vagy kollégiumokból.

⁵ Itt most nem említem a művészeti és teológiai képzést. Jó néhány olyan művészeti és teológiai „akadémia”, „szeminárium” vagy „iskola” van, ahol a diákokat nem kinnózzák a liberal art oktatás teljes spektrumával. Lehet valakiből jó festő vagy lelkész, még ha nem is boldogul a differenciál- és integrálszámítással. A nagy egyetemeknek azért vannak ilyen típusú iskolái, például a School of Divinity, a School of Art or Music Yale-en.



Ezzel kapcsolatban szeretnék egy személyes élményemről beszámolni. Az egyik unokám mindenképpen úszóbajnok szeretett volna lenni a középiskolában, azt remélve, hogy a jó sporteredményei alapján felveszik valamelyik rangos egyetemre és még ösztöndíjat is adnak neki. Próbáltam lebeszélni róla, mert tudtam, hogy az évfolyamtársai és tanárai gyanakodva fogadják a sportolóként felvett hallgatókat. A UCLA-n, ha nagy létszámú osztályokat tanítottam, a sportolók mindig együtt, a többiekől elkülönülve, az utolsó sorban ültek. Mindhiába, az unokám csak sportolt, és ha bajnok nem is lett belőle, annyiban igaza lett, hogy egy elég neves egyetemre, a Utah állambeli Provo városkában lévő mormon Brigham Young Egyetemre felvették jó ösztöndíjjal.⁶ Itt azonban beigazolódtak az aggodalmaim. Sportoló volt, egyike a kevés nem mormonnak az egyetemen – mit tehetett, csak a többi nem mormon sportolóval barátkozott, és igyekeztek bizonyítani, hogy ők igazán „coolok”. Ez sajnos túl jól sikerült nekik. Az első félév vége előtt belekeveredtek egy „kabátlopásba” – valamivel annál is nagyobb bajba, ami miatt még bíróság elé is kerültek –, és nyomban ki is rúgták az egyetemről. Ezzel a világ legtöbb országában vége is lett volna az egyetemi „karrierjének” – de nem az USA-ban. Hazaköltözött San Franciscóba, beiratkozott egy közösségi kollégiumba, összeszedte magát, és két év után felvették a UC Berkeleyre, amely az Egyesült Államok legjobb (vagy második legjobb) állami egyeteme, és ott már meg is szerezte a BA-fokozatot. Ez egy igazi amerikai történet... Mennyivel bölcsebb rendszer ez, mint a hagyományos német – és ma ismét visszaszivárgó magyar – rendszer, amelyik tizenéves korban kiválasztja, ki kerülhet akadémiai jellegű középiskolába és kiből lesz visszavonhatatlanul szak- vagy segédmunkás. Az amerikai felsőoktatási rendszer rendkívüli előnye tehát, hogy a kapuk szinte sohasem zárulnak be. Nem kevesebb középiskolásra, hanem több közösségi kollégiumra van szükség, hogy megközelíthessük a „nyitott társadalom ideálját” (hogy Karl Popper vagy az ő nyomán Soros Györgyöt idézzem).

Ehhez még csak annyit tennék hozzá, hogy igen sok közösségi kollégiumban egészen jó az oktatás színvonala – amint az unokám példája is tanúsítja. Egy oaklandi közösségi kollégiumban elég jó filozófiaoktatásban volt része ahhoz, hogy a Berkeleyen is helyt tudjon állni. A közösségi kollégiumokban a tanárok ugyan többet tanítanak, de mert nem kell publikálniuk, az oktatást komolyabban veszik, az osztályok gyakran kisebb létszámúak, mint a nagy állami kutatóegyetemenek (mint a Berkeleyen vagy a UCLA-n).

⁶ 2014-ben a US News and World Report a 62. legjobb amerikai egyetemként tartotta nyilván, ami nem rossz eredmény.

„*Liberal art*” oktatás

A kutatóegyetemek kollégiumaiban, illetve a négyéves kollégiumokban a pedagógia vezérelve a „liberal art” oktatás. Ennek az a lényege, hogy a négyéves BA-/BSc-oktatási rendszerbe felvett hallgatók az első két évben nem választanak fő tantárgyat, arra a második év végén vagy a harmadik év elején kerül sor. Programoktól függően négy év alatt egy hallgatónak általában 32-36 tárgyat kell sikeresen elvégezni, és főszaikonként különbözően, de gyakran ezeknek a tárgyaknak nem több (vagy nem sokkal több) mint egyharmadát lehet a főszaikban végezni. Lehet tehát valakiből történész, szociológus vagy politológus úgy, hogy ezeken a szakterületeken mondjuk csak 10-12 tárgyat vett fel (azok között is gyakran csak három-négy kötelező tárgy van). A természettudományokban (vagy közgazdaságtanban) általában több szakmai tárgyat kell eredményesen elvégezni – ezek között több a kötelező tárgy, és a tárgyak sorrendje is szigorúbban meghatározott –, de bármilyen tárgyat válasszon is valaki főszaiknak, akkor is fel kell vennie tárgyakat más tudományterületekről, illetve főleg az első két évben vannak kötelező interdiszciplináris vagy transzdiszciplináris tantárgyak.

Egy ilyen rendszerben természetesen nem lehet arra számítani, hogy a legtöbb szakterületen BA-t vagy BSc-t szerző hallgatót kellőképpen felkészítették a munkapiac követelményeire. A BA-t vagy BSc-t elnyert hallgatók nem „szakemberek”, hanem jó esetben „kiművelt emberfők” – mindez természetesen szakmánként különböző lehet. Mondjuk egy közgazdásznak, biológusnak, számítástechnikai főszaikosnak jobb esélye van arra, hogy a szakmájában elhelyezkedjen, mint akinek a főszaikja irodalom, német nyelv és irodalom vagy antropológia. A lényeg azonban, hogy a BA vagy BSc mintegy belépőjegy egy mesterfokozatos vagy doktori képzéshez. Viszont már itt meg kell jegyeznünk, hogy a liberal art képzés esetében a BA-/BSc-fokozat megszerzése után gyakorlatilag teljesen nyitott, hogy ki milyen szakterületen kap mesterfokú vagy doktori képzést. Ha valakinek angol nyelv és irodalom volt a főszaikja, attól még lehet belőle orvos vagy szerezhet fizikából doktori fokozatot. Nekem a szociológiai doktori iskolákba való felvételekben van a legtöbb tapasztalatom. Ki merem jelenteni, annak, hogy valaki a BA-szinten szociológia főszaikos volt, talán semmi előnye nem volt, hogy a UCLA-n vagy a Yale-en felveszük egy szociológiai doktori iskolába. Fontosabb volt, hogy mennyire tudja a matematikát. Egy kedves barátom a Columbia Egyetemen – aki a szociológiai doktori iskolába való felvételt adminisztrálta – azt mondta, hogy szívesebben vesz fel egy mérnök szakos diákot, aki talán nem elég jó, hogy mérnöki doktori fokozatot szerezzen, de mert jól tudja a matematikát, szociológiában jól fog teljesíteni. Minden valamit magára adó



doktori iskola ott szeretné megtanítani a szakmát (a maga módján), és nem tételezi fel, hogy azt megfelelő módon és mélységben a hallgatók már elsajátították az alapképzésben. Ne feledjük: az alapfokon „oktatás” (Bildung) folyt, a képzésre (training, Ausbildung) a mesterképzésben és a doktori iskolában kerül sor.

A lényeg, hogy az amerikai rendszer rendkívüli mértékben „átjárható”: se 14, se 18, se 22 éves korban nem zárulnak be az ajtók. Aki nem bukott meg a középiskolában, valamilyen felsőfokú képzésben folytathatja tanulmányait: ott lehet belőle szakmunkás vagy mehet tovább egyéb szakterületre, nyitva marad számára bármely akadémiai pálya, ha kellő készséget és felkészültséget mutat iránta. Ráadásul, amikor a döntő pályaválasztásokra kerül sor, mind a jelöltnak, mind a felvételt adminisztráló akadémikusnak több információ áll rendelkezésére: lehet-e ebből a jelölteből jó orvos, ügyvéd vagy közgazdászprofesszor.

Az alapfokú (BA/BSc) oktatásba befektetett „emberi tőke” nem igazán kifizetődő, inkább a magasabb szintű (graduate) képzésben térül meg (és gyakran jelentős „profittal”). Erről még részletesebben lesz szó.

De mire is jó (vagy jó-e bármire?) a „liberal art” oktatás?

Az amerikai liberal art oktatás ellenzői legfőképpen azzal érvelnek, hogy ez csupán a középiskola meghosszabbítása, lényegében válasz arra, hogy Amerikában a középiskolák gyenge színvonalúak, és a diákokat nem készítik fel kellőképpen az egyetemi képzésre. A BA-/BSc-fokozatot elnyerőknek nincs piacképes szakmai tudásuk, így azt itt eltöltött négy év elvesztegetett idő.

Ezt a kritikát gyakran hallottam az amerikai rendszerbe belépő külföldi – főleg ázsiai – diákoktól. A New York University Abu Dhabi campusán a diákjaink igencsak nemzetköziek voltak, az első négy évfolyamra mintegy száz országból jöttek, az első évre felvett 150 hallgató között 17 magyar volt... (az oktatással kapcsolatos költségeket szinte teljes egészében Abu-Dhabi uralkodója fizette, tehát „ingyen” lehetett amerikai egyetemi végzettséget szerezni, így érthető módon nagy volt az egyetemünk iránti kereslet). Nem egy indiai vagy kínai diákkal találkoztam, aki kifejezetten professzionális célokból jött Abu-Dhabiba. Egyik indiai diákom mesélte: „Apámnak üzlete van. Azt mondta, tanuljam meg a nemzetközi pénzügyeket, és ha megszereztem a BA-t, hazatérve átvehetem az üzlet pénzügyi vezetését.” Amikor a hallgatóink beléptek az egyetemünk kapuján, próbáltuk magyarázni nekik, hogy itt liberal art oktatás folyik, az első két évben még nincsenek fizikusok, matematikusok, közgazdászok, de ez nehezen fért a fejükbe, mert a szüleiknek mások voltak az elvárásaik, és otthon – hacsak nem az Egyesült Államokból jöttek – a középiskolában az osztálytársaikkal arról beszélgettek, hogy kiből lesz biológus, filozófus vagy irodalomtudós. Ezután sokan nehezen

értették meg, hogy mi is a státusuk a NYUAD-on. Akadtak olyanok is, akik azt nehezményezték, hogy nincs elég „praktikus” tárgy, és amit most tanul, fel tudja-e majd használni édesapja üzletében?

Ez azért különösen érdekes, mert e panaszok ellenére az amerikai felsőoktatásnak hatalmas presztízse van. Az Egyesült Államokban 700 ezer külföldi diák tanul (20 százalékuk Kínából érkezik), és a szülők többnyire teljes tandíjat fizetnek, vagyis a megélhetési költségekkel együtt akár 250–300 ezer dollárjukba is kerülhet gyermekük BA-ja. És ehhez még tegyük hozzá, hogy szerte a világon (Közép-Európát és Oroszországot is ideértve) mindenfelé „amerikai rendszerű” egyetemeket próbálnak létesíteni, mint azt a New York University is tette Abu-Dhabi uralkodójának kifejezett kérésére.

Más kérdés, hogy számos ilyen amerikai típusú egyetemnek nem sok köze van az amerikai liberal art rendszerhez, adaptálódik a helyi elvárásokhoz. Mielőtt a New York University elcsábított a Yale-ről Abu-Dhabiba, volt egy szingapúri ajánlatom szintén egy társadalomtudományi kart alapító dékáni pozícióra. Ezt az „egyetemet” University of Pennsylvania neve alatt jegyezték, már a címében is meghökkentően Singapore Management University (SMU) szerepelt (ha az egy menedzsmentiskola, mitől lenne egyetem?). De Szingapúrt izgalmas városnak találtam, elmentem, hogy megbeszéljem az „egyetem” vezetőségével, mi az elvárásuk a létrehozandó társadalomtudományi karral szemben. Itt hamarosan kiderült, hogy SMU-ban a BA-oktatás öt területen folyik: van BA számvitelből, „business managementből”, tudományból és közgazdaságtanból, jogból és társadalomtudományból. Ráadásul a társadalomtudományok az „üzleti és gazdasági alkalmazásokkal foglalkoznak az ázsiai piacon”. Ennyiben maradtunk, az ajánlatot nem fogadtam el, semmi kedvem nem volt egy „álamerikai” egyetemen „üzleti és gazdasági alkalmazásokat” oktatni. A NYUAD-on négy karunk volt: humán tudományok, természettudományok, társadalomtudományok (aminek természetesen a közgazdaságtan szerves része volt) és műszaki tudományok. Itt már megtaláltam a helyemet. Azt is be kell vallanom, hogy a New York University Sanghajban – a New York és Abu-Dhabi után – létrehozta a „harmadik” globális „campusát”, és ez bizony jobban hasonlít a SMU-hez, mint a NYUAD-hoz. A NYU Shanghai inkább egy „business school” és egy műegyetem keveréke, mintsem egy valóságos liberal art egyetem. A kínai szülők azt szeretnék, ha gyermekeik számvitelt tanulnának, és nem Nietzschével tömnék a fejüket.

Vannak-e érveim a liberal art oktatás mellett? Ez már csak azért is fontos, mert a bolognai rendszer (aminek én – fenntartásokkal ugyan, de – híve vagyok) kritikusai gyakran hasonló ellenvetéseket fogalmaznak meg a most Európában létesített BA-val szemben.



Engem az amerikai liberal art kollégiumi rendszer három dolog miatt nyert meg magának.

Először is, ne ámítsuk magunkat: sok mai magyar középiskola nem a XIX. századi Sárospatak, Pannonhalma vagy Debrecen. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a középiskolai oktatás színvonala romlott (bár nem véletlenül hívták a XIX. század líceumi tanárait „professzoroknak”, a középiskolai tanárok ma agyon vannak terhelve órákkal, nem sok idejük jut „professzorkodni”), de ami fontosabb: a tudományos és kulturális ismeretek rendkívüli mértékben gyarapodtak, és ma már az elsajátításukra a középiskola négy vagy akárhány éve nem elegendő. Még a középiskolát követő három- vagy négyéves liberal art kollégium is kevés ahhoz, hogy azt a latin vagy ógörög műveltséget átadja, ami a XIX. század líceumaiban, gimnáziumaiban még természetes volt. Apám szokta volt mondogatni: az ő nagyapja, az én dédapám, Faragó Bálint, a mezőtúri gimnázium egykori igazgatója még folyékonyan tudott társalogni latinul és ógörögül (a XX. század legelején szenvedélyesen harcolt is az ógörög nyelv kötelező tárgyként való megtartása mellett – ezt a háborút persze elvesztette). Apai nagyapám, Szelényi Ödön még beszélt latinul és olvasott ógörögül. Apám már egyik nyelvet sem beszélte, de még olvasott latinul. Én már egyik nyelven sem tudok még olvasni sem. Nézzünk szembe a tényekkel: amit a XIX. században vagy a XX. század elején gimnáziumnak ismertünk, olyan ma már alig akad, indokolt az általános oktatás idejét a középiskolán túl kiterjeszteni.

Azt is hozzá kell tennem, hogy Európában gyakran túlságosan alábecsülik az amerikai középiskolák színvonalát és középiskolának titulálják egyes egyetemek kollégiumait. Itt több óvatosságra van szükség. Tény, hogy az Egyesült Államokban vannak rémes középiskolák (hol nincsenek?), de vannak egészen kiváló intézmények is – amelyeket általában „prep” iskoláknak szoktak nevezni –, olyan, gyakran bentlakásos iskolák, amelyek az elit egyetemekre készítik fel (többnyire az amerikai elit csemetéit). Erre a funkcióra utal a „prep” szó. A „prep-school”-okkal sok baj van, de nem az oktatás színvonala okozza a bajt, hanem ezeknek az intézményeknek az osztályrendszer újratermelésében betöltött szerepe. Ezek az iskolák csaknem annyira költségesek, mint maguk az egyetemek (csak éppenséggel itt sokkal kevésbé juthat ösztöndíjhoz az arra rászoruló). Kutatások azt mutatják, hogy a társadalmi osztályok újratermelésében döntő momentum, hogy ki kerül ilyen típusú középiskolába. Innen már egyenes út vezet a Harvardra, a Yale-re vagy Princetonba. Így aztán az amerikai elit egyetemek kollégiumaiba sok rendkívül képzett fiatal kerül be. A Yale-en A modern társadalomelmélet alapjai című tárgyam első, Hobbesról tartott előadása után egy 16 év körüli diák odajött hozzám (Amerikában lehet osztályokat ugrani a

középiskolában, ezért vannak olyan, akár 15-16 éves fiatalok, akik már egyetemre kerültek) és olyan jó kérdéseket tett fel, hogy aggódva azt kezdtem gyanítani, hogy ez a fickó többet tud Hobbesról, mint jómagam. Még nem tanítottam olyan egyetemen, ahol ne akadt volna néhány különleges képességű és műveltségű diákom, de ilyen diákokból jóval több van az Ivy League-ben.⁷

De attól is óvnam az olvasót, hogy túl könnyen „középiskolának” tekintse a jobb amerikai egyetemek kollégiumi oktatását. Bob Shiller – aki kollégám volt a Yale-en és 2013-ban elnyerte a közgazdasági Nobel-émlékdíjat – tanítja a pénzügyi piacok alapvető (undergraduate) tárgyát. (Bárki meghallgathatja, ha rámegy az Open Yale címszóra a neten, ott van mind a 28 előadása videofelvételen.) Középiskolának nem rossz. És volt bevezető tárgyakat tanító Nobel-díjas kollégám a UCLA-n is, és még nem is a Harvardról vagy a Berkeleyről beszélünk, ahol különösen nagy a Nobel-díjasok „sűrűsége”. Persze nem kell ahhoz valakinek Nobel-díjat elnyernie, hogy a XIX. századi debreceni kollégium professzoraihoz hasonlóan nagy tanár lehessen.

Másodsorban: hajlamos vagyok azzal érvelni, hogy 18 évesen kevesen tudják, milyen pályát szeretnének választani. Érettségi után én is orvosi egyetemre jelentkeztem, szerencsémre – és a későbbi betegek szerencséjére – elrontottam a felvételimet és orvosi egyetem helyett a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemre vettem fel (ahol sok technológiát – egy telefonkönyvhöz hasonló áruismeretet, könyvelést stb. és nagyon kevés tudományt – tanultam). Bob Shiller nem is volt a tanáraink között (Bob nagyon megérdemelte a Nobelt, senki sem tudta olyan pontosan megmondani, mint ő, hogy az ingatlanlufi mikor és mennyire fog kipukkanni), nem is lett belőlem közgazdász, hanem jól-rosszul magamat képeztem át szociológusnak. Mennyivel bölcsebb, ha a nagy pályaválasztási döntésre 22 éves korban kerül sor, amikor a hallgatók már megismerkedtek a különböző tudományágakkal és eléggé érettek ahhoz, hogy felmérjék, mihez lesz inkább tehetségük.

Harmadsorban: idáig főleg azt hangsúlyoztam, milyen „művelődési” előnyei vannak a liberal art oktatásnak. Megvan az esélye annak (garancia persze nincs rá), hogy az ilyen egyetemi oktatás eredményeként a végzett hallgatók kiműveltebb emberfők és tájékozottabb állampolgárok lesznek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a felsőoktatás alapfokán hallgatók nem vehetnek részt komolyabb kutatásban. Ezt a lehetőséget a „honoráciorok” rendszere teremti meg. Minden rangosabb egyetemen, illetve

⁷ A keleti part elit magánegyetemeinek (Harvardnak, Yale-nek, Princetonnak) az épületeit annak idején borostyánnal futtatták be, ezért nevezték ezeket az Ivy League-hez tartozóknak.



négyéves kollégiumban van „honorácior” (honors) program, amelybe a legjobb tanulmányi eredményt elért hallgatók jelentkezhetnek. A honoráciorok számára létszámukban erősen korlátozott szemináriumokat hirdetnek meg az egyetem legkiválóbb oktatói, és ami a legfontosabb, kitüntetéssel, vagyis honoráciorként csak az a hallgató végezhet, aki egy önálló kutatási eredményeket tartalmazó „senior tézist” ír, amely akár 40–60 oldal terjedelmű is lehet. Azon lehet vitatkozni, hogy mennyire „önállóak” ezek a kutatási eredmények, de szociológiából már a UCLA-n is elvártuk (a Yale-ről később lesz szó), hogy a hallgatók olyan kutatási témával foglalkozzanak, amely a szakirodalomban újnak, meg nem válaszoltnak tűnt, és ahhoz vagy eredeti adatokat gyűjtsenek, vagy a meglévő adatok másodelemzését végezzék el. Rogers Brubaker, aki a UCLA-n volt kollégám és a BA-t a Columbia Egyetemen szerezte, az Oxford University Pressnél jelentette meg könyv formában a „senior tézisét” *The Limits of Rationality* címen.

Nagy „tömegegyetemeken”, mint mondjuk Berkeleyen, a UCLA-n vagy a University of Michiganon aránylag kevés diák (a diákok öt-tíz százaléka) éri el a honorácior címet és ír tézist. De az igazi elit egyetemek és az igazi elit négyéves kollégiumok honorácior-kollégiumok (honors colleges). Ilyen a Yale, a Princeton, de még a NYUAD is. Ezekben az intézményekben minden diáknak senior tézist kell írnia, vagyis önállónak számító kutatómunkát kell végeznie. Amikor diákok azt kérdezték tőlem a Yale-en vagy a NYUAD-n, hogy milyen igényű senior tézist várok el tőlük, azt válaszoltam: „Vedd a kezedbe az *American Sociological Review* (*American Economic Review*; *American Political Science Review*) számaint és próbálj olyan dolgozatot írni, amelyet restelkezés nélkül be mernél küldeni ezekhez a folyóiratokhoz. A tanulmányod aligha fog megjelenni, de nekem már az is elég, ha a szerkesztő beleolvas, és elismerően bólogat rá...” A jó liberal art oktatás lehetőséget ad a hallgatók számára, sőt ösztönzi őket, hogy kreatívak legyenek, megízleljék a művészeti vagy tudományos alkotás varázsát. Százból vagy ezer honoráciorból persze egy-egy Rogers Brubaker akad, de én már azzal is elégedett vagyok, ha ezen a szinten, ilyen módszerekkel és ilyen diákokkal dolgozhatok.

Mester- és doktoranduszképzés

Amerikában, mint már említettem, a mesterképzés jórészt meglehetősen vagy nagymértékben alkalmazott, és az a fő célja, hogy a munkapiacra készítse fel a diákokat. Éles különbséget tennék az alkalmazott mesterképzések és a doktoranduszképzés első két évét jellemző „mesterképzés”

között. Erre a bolognai rendszer rövid áttekintésénél valamivel részletesebben visszatérek, de ez az egyik fontos különbség a bolognai rendszer és az amerikai szisztéma között.

Amerikában a doktoranduszképzésbe való felvételhez nem kell mesterfokozattal rendelkezni. Amint már utaltam rá, a doktori iskolába való felvételnél kevésbé vagy egyáltalán nem számít, hogy ki milyen tudományágban volt főszakos. Egy világszerte standardizált felvételi vizsgát kell tenni (ez többnyire a Graduate Record Examination, GRE), lehetőleg jó egyetemen kell a jelentkezőnek megszereznie a BA-t vagy BSc-t és lehetőleg jó jegyeket kellett elérnie az alapoktatásban. Kitűnő levelet kell írnia, hogy miért kíván PhD-t szerezni, színvonalas dolgozatokkal (ez lehetőleg a szenior tézis legyen) kell bizonyítania alkalmasságát, nem utolsósorban pedig ismert tudósoktól kell jó ajánlóleveleket elnyerni. Ma már minden komolyabb doktori iskola azoknak, akiket felvesz a programba, öt évre tandíjmentességet, a megélhetéshez elegendő ösztöndíjat biztosít (olyan programba, ahol ezt nem kínálják, jelentkezni sem érdemes, mert ott csak pénzt akarnak keresni, és a képzés színvonala valószínűleg gyengécske). Tipikusan (bár tudományáganként lehetnek különbségek) a doktori program első két éve „mesterképzés”, az első két évben a hallgatóknak 10–14 kurzust kell elvégezniük, le kell tenniük néhány igen nehéz vizsgát és általában írniuk kell egy mestertanulmányt. Gyakran elvárják, hogy a második év végére a hallgató védje meg a disszertáció tervét is. Aki mindezeknek a követelményeknek eleget tesz, „útközben” (en route) mesterfokozatot kap. Ennek a jelentősége annyira csekély, hogy sok, a doktori fokozathoz továbblépő diák még csak ki sem váltja a mesterfokozatát.

Azonban látni kell, hogy az en route mesterfokozat nem alkalmazott ismereteket ad, hanem a tudósképzés első lépése, a tudós, egyetemi tanár számára szükséges elméleti és módszertani alapokat nyújtja, aminek a gyakorlatban többnyire nincs túl sok haszna.

Klasszikusan a doktori képzés tudósképzés volt, doktori fokozatot (doctor of philosophy) az alapiszciplínákban adtak (diszciplínának azok a tudományterületek számítottak, amelyeknek saját elméletük és módszertanuk volt), a doktori képzés célállomása alapkutatókat végző kutatói állás, illetve egyetemi tanári foglalkozás volt. Az elmúlt években-évtizedekben e tekintetben történt némi változás. Ahogy az ipar átvesz egyre több alapkutatói funkciót, az ipari állásokba is keresnek PhD-vel rendelkező kutatókat. A műszaki PhD-vel rendelkezők nagyobb része nem egyetemi pályára lép, és növekszik a nem egyetemi pályát választó természettudományi PhD-vel rendelkezők száma is. A humán és társadalomtudományokban azonban a doktori fokozat továbbra is belépőjegy az egyetemek világába. Ez alól a legfontosabb kivétel a közgazdaságtan,



ahol a kiváló egyetemeken doktori fokozatot szerzőknek is mintegy fele olyan intézményekben helyezkedik el, mint a Világbank vagy a fontosabb jegybankok. Amerikában is megkezdődött ugyan a doktori fokozat devalvációja, de azért oda még nem igazán jutottak el, hogy a PhD lépjen a valamikori egyetemi diploma helyébe (mintha Magyarországon azt tapasztalnám, hogy a PhD-nek a hivatali ranglétrán való előrejutás kritériumává kellene válnia, ezért aztán szaporodni kezdenek a nem alaptudományokban, hanem az alkalmazott, interdiszciplináris területeken kivált doktori fokozatok. Ilyesmivel találkoztam már Angliában és Ausztráliában is).

Mindezek ellenére Amerikában mind a mai napig a doktori képzésben az „elefántcsonttorony”-ismeretek és -módszerek dominálnak, a munkapiaci igényeket kielégítő szaktudást többnyire egy- vagy inkább kétéves, gyakran alkalmazott jellegű és további doktori képzéshez általában nem vezető (tehát „terminális”, további képzésre nem képesítő) mesterfokozat-képzések jelentik. Ezek a mesterfokozatok az egyetemek legfőbb pénzforrásai. Ilyen diplomákért tetemes tandíjakat kell fizetni, és a rangos egyetemek is a legalkalmazottabb területeken végeznek ilyen jellegű oktatást. Egyébként még az alaptudományok területén is léteznek gyakorlatilag „terminális” mesterképzések – van közgazdasági vagy politológiai mesterképzés például a New York University New York-i campusán –, ezekre a kurzusokra nem magasak a felvételi követelmények, a tandíjak riasztóak, ösztöndíjak nemigen vannak, és az így mesterfokozatot elnyerők közül nagyon kevesen jutnak be a doktori iskolába. Amerikai szlenggel: ezek a mesterfokozatok az egyetemek „cash cow”-jai, a „készpénzt hozó tehenei”. Ennek ellenére az ilyen mesterfokozatba beruházott emberi tőke többnyire busásan megtérül az elérhető jövedelmekben (szemben a BA/BSc-be irányuló beruházásokkal).

A természettudományokban más a helyzet: vannak olyan természettudományi doktori programok, amelyek megkívánják az előzetes mesterfokozatot, továbbá olyan, nem az USA-ban működő mesterfokozatok, amelyek mintegy PhD-előképzőként működve „kiszűrjük” a nem amerikai, de amerikai doktori programra igyekvő pályázókat. Nagyon jó híre van például a CEU, illetve a London School of Economics (LSE) közgazdasági és politológiai mesterprogramjának. Ezekben a programokban gyakran kitűnő amerikai tanárok oktatnak, felfedezik a tehetséges fiatalokat, akiknek a CEU vagy az LSE előkészítése nélkül nem volt lehetőségük arra, hogy amerikai elit doktori iskolákba kerüljenek, de ezzel az előképzéssel jó néhányan a legjobb egyetemeken szereznek majd PhD-t. Jó barátom, a NYU New York társadalomtudományi karának dékánja engem is megpróbált rábeszélteni, hogy a NYUAD is létesítsen ilyen programokat a dél-ázsiai, közel-keleti és afrikai régió számára. Ennek én ellenálltam.

Azzal a problémával küszködtem, ami nem ismeretlen a CEU tanárai számára: mi a küldetésünk, „regionális” egyetem akarunk-e lenni vagy egy olyan globális egyetem, amely éppenséggel egy történetileg meghatározott régióban helyezkedik el. Én a globális misszióra szavaztam, de lehet, hogy tévedtem.

Egyébként egy érdekes és viszonylag új fejlemény van az amerikai mesterképzésben. Sok egyetemi adminisztrátor fontolgatja, hogy létrehoz közös BA-/MA-programokat. Ennek a programnak az a lényege, hogy a diákok a harmadik évben jelentkeznek egy mesterprogramra, az alapképzésük utolsó két évében „kettős könyvelést” vezetnek, lesznek olyan kurzusaik, amelyek egyszerre számítanak a BA-fokozathoz és az MA-hoz. A diákok számára ennek az a fő előnye, hogy hat év helyett öt év alatt kapnak mesterfokozatot, az egyetemnek meg az, hogy a BA-be számító kurzusokért most már graduáliskurzus-tandíjat tudnak számítani. Nekem a NYUAD-ban sikerült a NYU Wagner Schoolal (ez a neve az egyetem school of „public policyjének”, „közszolgálati iskolájának”) közös programot létrehozni. Így ma már a NYUAD diákjai harmadik évtől hallgatói lehetnek a NYUAD alapképzésének és dolgozhatnak a BA-jükért, de már felvételt nyertek a „közszolgálati iskolába” és krediteket kapnak egy közszolgálati mesterfokozatért. Szeretném hangsúlyozni: az egyetemi intézmény itt is átjárható. Bár ezt a megállapodást a társadalomtudományi kar dékánjaként kötöttem a Wagner School dékánjával, a programra a NYUAD valamennyi diákja pályázhat, és volt is néhány mérnök szakos, aki jelentkezett a programra. Jelenleg Amerikában minimális azoknak a diákoknak a száma, akik ilyen közös programban vannak, de véleményem szerint a jövő ebbe az irányba mutat, ami egyben azt is jelzi, hogy van bizonyos konvergencia az amerikai és a bolognai rendszer között. A közös programokkal Amerikában is kialakulóban van az ötéves BA-MA-program, bár szemben a bolognai rendszerrel – és erről később még szó lesz – ez nem sérti a doktori képzés akadémiai integritását, hiszen az így ajánlott mesterképzések nem akadémiai, hanem alkalmazott jellegűek.

Az amerikai felsőoktatás válságjelenségei

Sok jót mondtam az amerikai felsőoktatási rendszerről, ideje, hogy szót ejtsek a rendszer hátrányairól is. Az elmondottakból ki kellett derülnie, hogy a világon általam ismert rendszerek közül miért az amerikai felsőoktatás tetszik leginkább. Ennek több oka van: a rendszer nyitott, minden ponton és minden irányban átjárható; a korábban középiskolai



általános oktatás kiterjesztése a tudományos és művészeti ismeretanyag gyors növekedése miatt az egyetem első éveire indokolt, nem utolsósorban pedig ésszerű, hogy a fiatalokat nem 18 éves korukban kényszerítjük pályaválasztásra. Amit a kontinentális európai rendszer a szakképzésben öt év alatt nyújtott (Bologna előtt), azt az amerikai rendszer is biztosítja hat év alatt a négyéves BA- és a kétéves alkalmazott, terminális mesterfokozattal anélkül, hogy bármi módon kompromittálná a doktori képzés tisztán akadémiai jellegét. Ez persze szép és jó, csak az a kérdés, hogy mindez mibe kerül és hosszabb távon fenntartható-e. Ebből a szempontból vannak kételyeim.

Kezdjük a költségekkel! Nagyon aggasztó a felsőoktatás költségeinek riasztó emelkedése. 1980 és 2010 között a megélhetési költségek háromszorosra, az egészségügyi biztosítás költségei hatszorosra emelkedtek, a felsőoktatási kiadások esetében pedig már tízes szorzóval kell számolnunk az 1980-as és 2010-es kiadások összehasonlításánál. Több szerző azzal érvel, hogy a tőzsde és az ingatlanpiac után most a felsőoktatásban alakult ki „lufi”, bár ebben a kérdésben nagy vita van a közgazdászok és a szociológusok között. Annyi bizonyos, hogy a költségek emelkedését jelentős mértékben „irracionális” erők hajtották. Ebben a legfontosabb az egyetemi adminisztráció állandó növekedése és a csúcsadminisztrátorok jövedelmének irreális magasságokba szökése. Ma már van olyan rektor, akinek az éves javadalmazása egymillió dollár felett van, és drasztikusan emelkedik a dékánok, dékánhelyettesek száma is, többnyire jelentős fizetésekkel.

Óriási a verseny az egyetemek között a „szupersztár” tudósokért is. Az egyetemek közötti versenyben döntő jelentőségű az egyetemek nemzeti, nemzetközi rangsora. Ha egy egyetem előrelép a rangsorban, megnyílik a gazdag adakozók pénztárcája, nő az egyetemre jelentkező fiatalok száma, minősége és hajlandósága a magas tandíjak megfizetésére. Egy intézmény rangsorban elfoglalt helyét persze számos tényező befolyásolja, de talán a legfontosabb a szupersztárok száma. Az egyetemek a weboldalukon feltüntetik a Nobel-díjasok számát, hány tanár tagja az Amerikai Tudományos Akadémiának, illetve az Amerikai Művészeti és Tudományos Akadémiának. Az ilyen rangot elért – vagy vélhetően a jövőben elérő – tudósokért késhegyre menő harc folyik. Egy-egy ilyen sztár éves jövedelme több százezer dollár lehet, továbbá az intézmények nagy kutatási forrásokkal, költséges laboratóriumokkal próbálják megszerezni őket. Ráadásul a legtöbb egyetemen különbség van a tekintetben is, hogy az új professzornak mennyit kell majd tanítani. A Yale azon ritka egyetemek egyike, ahol mindenkinek körülbelül ugyanannyit kell tanítani, és többnyire a Yale ahhoz is ragaszkodik, hogy a legjobb tudósok – például Bob Shiller – a kollégiumban is oktassanak, ne csak a doktori

képzésben vegyenek részt. Így aztán akadnak olyan sok százezer dolláros éves jövedelemmel rendelkező professzorok, akik évente, mondjuk, egy doktori kurzust tanítanak, és öt-hat diákjuk van.

További problémát jelent, hogy nem világos: mennyire jó beruházás a szülőknek a magas oktatási költségek megfizetése. Valószínű, hogy ha egy fiatal a tanulmányait BA-val vagy BSc-vel fejezi be, tanításának a költségei nem fognak megtérülni. Egy kutatás során 554 kollégiumot vizsgáltak abból a szempontból, hogy az alapfokú oktatásra fordított tőkeberuházás megtérült-e az egyetemet végzők élete során szerzett jövedelméből. A szerző azzal érvelt, hogy az 554 intézményből csak 88 volt, ahol az élet során várható jövedelmi nyereség magasabb volt, mint ha a szülők a tandíjakat a tőzsdébe fektették volna s a gyermekeiket annak a kamataiból támogatták volna. Egy másik kutatás azt találta, hogy a BA-/BSc-fokozatot elérőknek csupán 50 százaléka talált egy éven belül olyan állást magának, amihez ilyen végzettségre volt szükség.

A költségek emelkedésével együtt járt a bevételek zsugorodása. Ez különösen látványos az úgynevezett állami egyetemeknél. Vannak, akik azzal érvelnek, hogy ma már az Egyesült Államokban nincsenek is a szó igazi értelmében vett állami egyetemek, csupán államilag támogatott egyetemek vannak. Vegyük példaképpen megint a UCLA-t. 1978-ban a UCLA költségvetésének még 37 százaléka származott Kalifornia állam adóbevételeiből, ez mára 10 százalék körüli összegre zsugorodott. Ezt a tandíjak drasztikus állandó emelése mellett – főleg az elit magánegyetemeknél és négyéves kollégiumoknál – a valamikor itt végzett (alumni) tehető emberek adományából származó alapokkal (endowments) próbálják kiegészíteni. A Harvard, a Yale vagy a Princeton 20-30 milliárd dolláros alapokkal rendelkeznek, jó években ezeknek a kamatai az éves költségvetés jelentős részét fedezni tudják. De a gazdasági válság – amikor ezek az alapok úgy olvadtak, mint az Északi-sark jéghegyei – megingatta az ebbe a rendszerbe vetett hitet is. Ezért elérte a „spórolás” az amerikai egyetemeket is. De itt is, mint minden más területen, a megszorítás többnyire a minőség csökkenésével jár együtt. Erre egy példa: rangos egyetemek „needs blind admission policyt” (a fizetőképességet figyelmen kívül hagyó felvételi politikát) folytattak, és sok intézményben ma is ez a gyakorlat. Ennek lényege, hogy a legjobb jelentkezőket veszik fel, aki nem tudja fizetni a tandíjat, ösztöndíjat kap, lesznek elegenden a felvettek között, akik kifizetik a tandíjat. 2008–2009 után voltak olyan elsőrangú kollégiumok – például a Reeds College –, amelyeknek fel kellett hagyniuk ezzel a politikával, és csak a fizetőképes diákokat vették fel. Így egy kitűnő intézményből könnyen lehet a gazdag, de buta gyerekek egyeteme...

Legalább ennyire veszélyes a tanári kar „kétüteművé” alakítása. Sok egyetemen csökken a reguláris (tenured vagy tenure-track, állandósított



vagy hét év után megfelelő kritériumok teljesítése esetén állandósítható) tanárok száma. Sokkal gazdaságosabb óraadó tanárokat felvenni, akiknek a jövedelme gyakran töredéke a reguláris tanárokéinak, de a hallgatóik száma a többszöröse lehet. Ha egy óraadó tanárnak szerencséje van és egész évben teljes időben foglalkoztatják, megkereshet 40–60 ezer dollárt, ezért évente hat-nyolc kurzust oktat, összesen akár 1500 diákkal. Egy hasonló szintű reguláris tanár (és most itt nem a „szuperasztárokról” beszélek, hanem egy jobb egyetemen dolgozó véglegesített adjunktusról) fizetése mondjuk 100 ezer dollár. Évente három kurzust kell tanítania 30-40 diáknak. Ha valaki egy közösségi kollégiumban oktat, egy-egy kurzusra lehet, hogy csupán 1500-2000 dollárt kap, amiből csak éhen halni lehet. Ehhez még hozzátenném, hogy az óraadók gyakran kiváló előadók, de természetesen ilyen oktatási teher mellett komolyabb kutatásra sem ideje, sem energiája, ami hosszabb távon árt az oktatásuk minőségének is. Véleményem szerint kiváló egyetemi oktató csak kiváló kutató lehet – de ezzel az állítással sokan nem értenek egyet. Az óraadó tanárok számának gyors növekedése így elkerülhetetlenül az oktatás minőségének romlásához vezet.

Az amerikai egyetemek a fejük felett gyülekező pénzügyi viharfelhők ellen két egyéb módon is próbálnak védekezni. Az egyik az e-egyetem, a másik a globalizált oktatás. Nekem mindkettővel kapcsolatban vannak fenntartásaim.

Az interneten kreditért végezhető kurzusok vagy az ott megszerezhető BA-/BSc-fokozatok egyre nagyobb népszerűsége tesznek szert, még az olyan kiváló egyetemek, mint a Stanford vagy a Princeton esetében is. Ha Bob Shiller pénzügyi piacok előadásorozatából tanulhatnak a diákok, mi értelmé van annak, hogy a Bob Shiller bokájáig fel nem érő tanársegéd vagy adjunktus előadásaira kényszerítsük őket? Nem ésszerűtlen érvelés. Most itt nem is szólnék a „credentialling” problémájáról (hogyan lehet biztosítani, hogy a diákok tényleg megtanulták az anyagot, nem csalnak a teszteken vagy a vizsgán stb.). Engem ez a kérdés nagyon kevésbé érdekel, a tanári feladatomnak azt tekintem, hogy tanítsak, és nem azt, hogy jegyeket vagy fokozatokat adjak. Az e-egyetemmel azonban vannak oktatási problémáim. Én nem vagyok ugyan Bob Shiller, de az én kurzusom, a modern társadalomelmélet alapjai szintén bekerült az első harminc, az Open Yale-re feltett kurzus közé, abból a 2500-ból, amit évente a Yale kínál. Amikor ugyanezt a kurzust a NYUAD-on tanítottam, azt mondtam a diákjaimnak: én nem tartok előadást, nézzék meg a neten az előadásomat, odaadom nekik az összes power-pointomat és minden beszakentelt olvasmányt, az órán csak vita lesz. Én kérdezek, nem beszélek. Nem volt olyan egyszerű. NYUAD-diákjaim átlaga ugyan nem volt gyengébb, mint a Yale-diákok átlaga, ám a legtöbben továbbra

sem értették a bonyolult eredeti szövegeket. Meg vagyok győződve arról, hogy a jó oktatáshoz személyes kapcsolat kell. Látnom kell a hallgatóim szemén, hogy valamit nem értenek, meg kell állnom, visszatérnem a kérdésre és addig kell „dolgoznom rajta”, amíg a diákcsoport (és minden évben más és más a diákcsoport) igényeinek nem felel meg a mondanóm. Sajnos az e-egyetem elkerülhetetlen – csak annak örülök, elég vén vagyok ahhoz, hogy ebben már nem kell részt vennem...

A másik kompenzációs mechanizmus a globalizáció. A globalizáció ma az amerikai felsőoktatásban talán a legtöbbet használt kifejezés. Amint már említettem, mintegy 700 ezer külföldi diák tanul évente az USA-ban, és tetemes tandíjaikkal egyelőre sikerül elhalasztaniuk a felsőoktatási lufi kipukkadását. John Sexton, a New York University idén visszavonuló zseniális elnöke találta ki a Global Network University eszméjét – a Columbia Egyetem egyik közgazdászprofesszora szerint a reménytelenül eladósodott NYU-t úgy próbálta megmenteni, hogy abból egy „világrendszer” hozott létre új campusokkal, egyelőre Abu-Dhabiban és Sanghajban. A rendszer pénzügyi részleteit nem ismerem (ennek adatai annyira nem nyilvánosak, hogy még a NYUAD dékánjai – mint jómagam – sem ismerik a részleteket). Abban azonban biztos vagyok, hogy a New York-i campus nem járt rosszul Abu-Dhabival: komoly kutatási pénzekhez jutott, és a New York-i tanároknak – akik hajlandók voltak néhány hétig Abu-Dhabiban tanítani – is megérte. De olyan gazdag és az országának presztízsére oly sokat adó uralkodó, mint Sheikh Mohammed – Abu-Dhabi uralkodója – sincs sok. A Global Network University (GNU) briliáns ötlet, de nagyon költséges, és mintha Sanghajban már szó se lenne egy ilyen lukratív, a New York-i campust is támogató kezdeményezésről.

A GNU helyett a többi amerikai egyetem óvatosabb üzletekkel kísérletezik, ebben a Northeastern University sok szempontból élen jár. Northeastern – ahol Balázs fiam dékánhelyettes-féle – egyszerre próbál globalizálni és a humántőke-befektetés problémáira választ adni. Northeastern ötéves programot nyújt. Az öt évből egy „gyakorlati év”, amikor a diákokat az egyetemmel együttműködő vállalatoknál helyezik el egyéves gyakorlatra, abban reménykedve, hogy az egyetem elvégzése után ott állást kapnak... Azt, hogy kapnak-e, vagy sem, nem tudom megítélni, de annyi bizonyos, hogy rengetegen jelentkeznek és hajlandók igen magas tandíjat fizetni, amit önmagában Northeastern mérsékelt akadémiai rangja nem indokolna, de a végzés utáni munkalehetőség nyomatékosit.

Northeastern – sok más amerikai egyetemhez hasonlóan – igencsak részt vesz a „globalizációban”, mégpedig két módon is. Egyrészt a világ minden részéről a teljes tandíj kifizetésére hajlandó diákokat „tobo-



roz”, másrészt a Bostonba felvett amerikai diákokat esetenként már az első évben „külföldi tanulmányútra” küldi. Néhány évvel ezelőtt ez a külföldi tanulmányút a legjobb harmadéves diákok privilégiuma volt, hogy egy kicsit lássanak „világot” (ez volt a „junior year abroad”). Ma már elsőéves diákokat küldenek például Görögországba, kifizettetik velük az amerikai tandíjakat, és ennek töredékéért Görögországban vagy Magyarországon nyújtanak nekik első éves oktatást. A „profitot” aztán a rektor hivatala „nyúlja le”, abból fedezi a költségvetés hiányát. Ezt a módszert nemcsak Northeastern alkalmazza, hanem például a New York University is.

Az amerikai felsőoktatási rendszer a pénzügyi összeomlás határán van. Véleményem szerint a rendszer kitűnő, de pénzügyileg szinte fenntartathatatlan. Valamikor talán majd olyan nosztalgiával emlékezünk vissza a liberal art oktatásra, mint ma Magyarországon Pannonhalmára vagy a debreceni kollégiumra.

Mi lesz veled hazai (bolognai) rendszer?

Ebben a fejezetben összehasonlítom az amerikai felsőoktatási rendszer előnyeit és hátrányait a hazai (bolognai) rendszer előnyeivel, illetve hátrányaival. Jó rendszerek nincsenek, de vannak még rosszabb rendszerek, vagy – hogy még pontosabb legyek – az a kérdés, hogy egy rendszer előnyei egy másikkal szemben kompenzálják-e ennek a rendszernek a hátrányait. Bár a jelenlegi hazai (és a bolognai) rendszer elég közel áll ahhoz, amit én „angol rendszerként” Ausztráliában megismertem, de mivel e vonatkozásban is vannak jelentős különbségek, szót kell ejteni az angol szisztéma sajátosságairól is.

A hazai (illetve a bolognai) rendszerben egy hallgatónak három év alatt 180 kreditet kell elérnie, és eleve főszakra veszik fel a diákot, aki tárgyainak kétharmadát többnyire a főszakban tanulja. Mivel különböző tárgyakban különböző kreditet lehet elérni, ez azt is jelentheti, hogy a hallgatók félévente akár nyolc-tíz tárgyat felvesznek, és azokból vizsgázniuk kell. Így nem elképzelhetetlen az sem, hogy a főszakban egy diák 30-40 tárgyat is hallgat, és azokból vizsgáznak. Ennek megfelelően az egyetemi tanárok akár négy-öt tárgyat is taníthatnak félévente.

Az amerikai rendszerben a hallgatók félévente négy tárgyat hallgatnak és a négy év alatt a főszakukon 10-16 tárgyat vesznek fel. (Négy év alatt ez mintegy 128 kreditnek felel meg – a honorácior-kollégiumokban magasabb lehet a kreditek száma). Az egyetemi tanárok félévente legfeljebb két tárgyat tanítanak (gyakori a 2+1-es oktatási kötelezettség egy év alatt, bár

a közösségi kollégiumokban, illetve a négyéves kollégiumokban – ahol a kutatás kevésbé fontos – ennél több tanítást is elvárnak az oktatóktól).

Amennyire az angol rendszert a Flinders egyetemi tapasztalataimból ismerem, annak a működése a következő: egy hároméves BA-hoz 108 (tehát nem 180!) kreditet kell megszerezni. Egy kurzus általában hat kreditet ér. Tehát egy-egy félévben a hallgatónak általában három kurzust kell felvennie (szemben az amerikai rendszer félévenkénti négy-négy kurzusával, illetve a bolognai rendszer hazai applikációjának 8-10 kurzusával). Az első három évben az angol-ausztrál rendszerben főszacon (akárcsak Amerikában) a tárgyak egyharmadát veszik fel a diákok. Az angol-ausztrál rendszer sajátossága viszont, hogy ott a hallgatók felvehetnek egy negyedik „honorácior” évet, amikor 36 kreditet kizárólag a főszacon végeznek, és annak a fele egy nagyon igényes szenior tézis. Ilyen körülmények között az angol rendszerben végző diákoknak a negyedik év végére van mind liberal art oktatásuk, mind megfelelő szakismeretük, ami a munkapiacra jól értékesíthető, és kvalifikálja őket a doktori vagy mesterfokozatú képzésre is. Az angol rendszer gyenge pontja a PhD-képzés. A doktori képzést általában három évre szeretnék összesűriteni, ott a kurzusmunkát a honorácior év alatt megtanultak biztosítják (és azok nem feltétlenül képezik ki a hallgatókat egyetemi oktatói pályára). Amikor Ausztráliában egyetemi állásokra vettem fel helyben fokozatot szerzeteket, nagy problémát jelentett, hogy a disszertációjukon kívül semmilyen tárgy tanítására nem voltak felkészülve, szemben azokkal, akik az USA-ban szereztek PhD-t.

A hagyományos ötéves európai/kontinentális „diplomarendszerben” a hallgatók szakmai képzést kaptak. A bolognai rendszerre való áttérés problémája, hogy bár a diákok továbbra is első évtől főszacon választanak (tehát szó sincs liberal art oktatásról), a három év nem elég a szakmai képzésre, és a következő kétéves mesterképzésre a diákoknak csak egy részét veszik fel. Így jó részük se liberal art oktatásban nem részesül, se szakképzést nem kap. Ez ellen sok európai egyetemi oktató háborog: így a kecske se lakik jól, és a káposzta sem marad meg.

Tény, hogy a bolognai rendszer túl bonyolult: össze nem hasonlítható kontinentális felsőoktatási szisztémákat próbáltak egy „angol” modell irányába összehasonlíthatóvá és – amennyire lehet – átjárhatóvá tenni. Ez nemes cél volt, kérdés, hogy mennyire sikeres.

Most kísérletet teszek a három rendszer összehasonlítására.

A bolognai rendszer óriási előnye, hogy végre lehetővé teszi, hogy a kontinentális Európán belül egyik egyetemről a másikra át lehessen iratkozni egy előre látható rendszer szerint. Viszont óriási hátránya a hagyományos kontinentális rendszerrel szemben, hogy az első három év után a hallgatók se liberal art oktatást, se szakképzést nem kapnak.



Az angol rendszer legalább a negyedik évben nyújt szakképesítést, az amerikai pedig ezt az ötödik-hatodik évben a mesterképzéssel éri el. Nagy probléma, hogy a doktoranduszoknak is ugyanazon a mesterképzésen kell keresztülmenniük, mint akik alkalmazott tudást kívánnak szerezni, ezért a doktoranduszképzésben is újabb kurzusokat kell felvenniük – sokszor ugyanazon az egyetemen belül és többnyire ugyanazoktól a tanároktól –, most már a harmadik lépésben (módszertan vagy elmélet BA-szinten, MA-szinten, majd PhD-szinten!).

Az angol rendszer nagy előnye, hogy a negyedik év végére a hallgatók jó szakmai képzést kapnak, és a diákok, illetve oktatók leterheltsége az ésszerűség határain belül van. A rendszer hátránya, hogy a diákoknak 18 éves korukban pályát kell választaniuk, valamint a negyedik éves honoráciorképzésben az akadémiai képzés és az oktatás nem válik kellőképpen külön. További probléma, hogy a honorácior év vegyes akadémiai-al alkalmazott képzése miatt, akiből doktoranduszok lesznek – és a doktori disszertációjukat már csak „tézissel” kapják meg, akadémiai jellegű kurzusmunkák nélkül –, nincsenek kellőképpen felkészülve az akadémiai oktatói állásokra.

Az amerikai rendszer mindezeket a problémákat megoldja ugyan, de igen költséges, így kétséges, hogy hosszabb távon pénzügyileg fenntartható-e.

Néhány záró megjegyzést szeretnék tenni a három rendszer által megkövetelt kurzusmunka, illetve a tanárok oktatási terhével kapcsolatban.

Ismét hadd éljek egy személyes példával! Az ötvenes évek második felében a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen én is hasonló számú kurzust vettem fel. Szinte minden a félév végi kollokviumon múlt. Akkor bifláztunk, aztán két nappal a vizsga után mindent elfelejtettünk. El sem tudom képzelni, miként lehet egy hallgatótól elvárni, hogy ennyi tárgyból készüljön...

A hazai (és talán általában a bolognai) rendszer problémái a következők.

1. A hallgatóknak túlságosan sok tárgyat kell felvenniük félévente, ezért semmiben nem tudnak elmélyedni; a tanárok is túl sok tárgyat tanítanak, ezért nem tudnak elég időt fordítani a kutatásra és publikálásra. Ez szerintem a magyar szisztéma ősbűne. Így se rendesen tanulni, se rendesen tanítani nem lehet. Ennek talán az az oka, hogy a hároméves BA-képzést nem tudják liberal art oktatásként felfogni, túl nagy hangsúlyt helyeznek a „szakmai képzésre”, amit három év alatt nem lehet elérni. Az egykori szocialista országokban ezt még nehezíti az a tény, hogy korábban az egyetemi oktatók nem kutattak (az akadémiai intézetekben történt a kutatás), ezért a magas óraszámmal kellett legitimálni az egyetemi tanári

állásokat és a gomba módra szaporodó „tanszékek” számát. Az ELTE-n például három szociológiai tanszék működik (szociológia, elmélettörténet és történeti szociológia), ezenkívül van egy szociális tudományok intézete is, további két tanszékkel. A UCLA-n az én időmben egy tanszék volt, 45 oktatóval, alapkú képzésben részt vevő (undergraduate) mintegy ezer diákkal és több mint kétszáz PhD-diákkal.

2. A rendszer nehezen átjárható. A legtöbb szakmában a mesterfokozat a BA folytatása, csak az kerülhet a mesterképzésbe, aki azon a szakon már BA-t kapott. Ez vonatkozik aztán a PhD-képzésre is, nincs megkülönböztetve a szakmai tudást nyújtó alkalmazott mesterképzés az akadémiai pályára felkészítő mesterképzéstől. Minden szinten túlságosan sok a megkövetelt kurzusok száma, így a diákoknak nincs elég lehetőségük egy-egy szakterületen elmélyedni és ott kutatást végezni. A magas óraszám miatt pedig figyelmen kívül marad, hogy az egyetemi oktatók legalább annyira kutatók, mint oktatók.
3. Túl sok hallgatót vesznek fel a doktori iskolákba, ami magában hordozza annak a veszélyét, hogy a PhD a diploma szintjére kerül, a bürokratikus számarlétrán való előrelépést fogja legitimálni, és nem a tudósképzés intézménye lesz (az MTA-doktori képzéssel kapcsolatban a zárszóban erre még visszatérek).

Az angol rendszer a magyar (bolognai) rendszer néhány problémáját megoldja, másokra viszont nem ad választ.

1. Az angol rendszer is elvárja a hallgatóktól, hogy 18 éves korban pályát válasszanak, ami szerintem irreális. Ugyanakkor legalább a főszakon megkövetelt tárgyak számát az ésszerűség határian belül tartja, így a szemeszterenként felveendő tárgyak is a realitás keretei között maradnak (három tárgy szemben a magyar nyolc-tíz tantárggyal).
2. Az angol PhD-képzés nem biztosítja az egyetemi oktatói pályához szükséges szaktudást.

Azért érvelek elsősorban az amerikai rendszer mellett, mert a felsorolt problémák jó részére megoldást kínál, a legfőbb hátránya, hogy túlságosan költséges és nem biztos, hogy fenntartható.



Zárszó

Véleményem szerint a bolognai rendszer jó irányba mozdult el, de nem ment elég messzire és elég gyorsan. Fontos eredménye, hogy lehetővé tette az európai egyetemek közötti átjárhatóságot, a legnagyobb problémája, hogy túl korán várja el a szakmaválasztást a fiataloktól, és a szakmák közötti átjárhatóságot igencsak korlátozza. Ezen túl sok kurzusmunkát vár el a hallgatóktól és az oktatóktól, nem ad elég lehetőséget a kutatómunkára.

Ezért úgy gondolom, hogy az amerikai és magyar/bolognai/angol rendszerek valamiféle kombinációjában lenne érdemes gondolkodni.

1. Mindenekelőtt az állami költségvetésnek többet kellene fordítania a felsőoktatás finanszírozására, mint azt az USA-ban teszi. Nem vagyok híve az ingyenes felsőoktatásnak... a redisztribúció az alacsonyabb jövedelmű keresőktől a magasabb jövedelműek csemetéi számára. De azért az állam fontos feladata a magas értékű humán tőke termelése – ezt nem szabad a piacra hagyni.
2. Nem a középiskolát végzettek arányát kell csökkenteni – és velük a továbbjutni nem tudó szakmunkások seregét növelni –, hanem emelni kell az általános műveltséget és azután kell a munkapiaci igényeknek megfelelő szaktudást nyújtani.
3. Meg kell őrizni a PhD-képzés exkluzivitását – ez a tudósképzés fóruma legyen és nem a bürokratikus számlélpcsőn való előrelépés bizonyítványa.

Ebből következik legprovokatívabb záró megjegyzésem. Ha mindez így lenne, akkor mi szükség is van az MTA doktori fokozatára? Az államszocializmus idején az egyetemi oktatást erősen ellenőrizték, Kornai Jánoshoz hasonló kreatív tudósokat nem engedtek be, ezért volt funkciójuk az akadémiai kutatóintézeteknek és az akadémiaik által kínált kutatói fokozatoknak (kandidátusok, doktorok). No de most „kutatóegyetemeket” próbálunk létrehozni. Ha a felsőoktatási intézményeink valóban olyan kutatóegyetemek, mint a Harvard, a Chicago vagy az Oxford, miért van szükségünk kutatóintézetekre és az MTA által akkreditált „tudományok doktora fokozatra”? Miért is kell valakinek habilitálni és azután az MTA doktora címet is megszereznie, hogy egyetemi tanár lehessen? Miért nincs szüksége Stanfordnak vagy a Berkeleynek arra, hogy az amerikai tudományos akadémia akkreditáljon valakit egy egyetemi tanári kinevezéshez? Mióta adnak tudományos akadémiaik tudományos fokozatokat? (Sajnos a válasz egyszerű: amióta a szovjet típusú felsőoktatási rendszer kialakult.) Azt értem, hogy a kis magyar rendszerben túl sok a paternalizmus, és kell a külső ellenőrzés – de erre miért jobb megoldás egy bonyolult, áttekinthetetlen és szintén

paternalista akadémiai akkreditációs rendszer, miért nem nemzetközi zsűri dönti el, ki alkalmas egyetemi tanári kinevezésre és az alacsony fizetések miatt az ezért járó jövedelemkiegészítésre.

Talán túlléptem a téma magam által kijelölt kereteit. Konklúzióm: a bolognai rendszer jó lépés volt a helyes irányba, de nem ment elég messze és nem adott választ az egyetemek és tudományos akadémiák sajátos, posztkommunista viszonyából eredő problémákra. Amire régióknak véleményem szerint a leginkább szüksége van: olyan valóban kutató egyetemekre, amelyek nem kényszerítik a hallgatókat túl korai pályaválasztásra, elérhetővé teszik számukra, hogy liberal art oktatással megtalálják helyüket a munka világában, és aztán dönthessék el, hogy specializált szakemberként vagy akadémiai értelmiségként folytatják a pályájukat.



Szeminárium az ELTE görög szakán 1958-ban. © Szepessy Tibor/Fortepan

Fábri György

A tudomány társadalmi percepciója Magyarországon

*Bizton, ezer bajunk közt, megtalálta
Azt, ami fő, s mindent befoglaló:
„Elvész az én népem, elvész – kiálta –
Mivelhogy tudomány nélkül való.”*

(Arany János)

Irásom a magyar nemzeti önképben hangsúlyosan szereplő tudományos kiválóság toposzait a tudomány társadalmi képeről a közelmúltban végzett országos reprezentatív empirikus kutatásaink adataira reflektáltatja. A tudományfilozófia és társadalmi kommunikáció elméleti belátásait felhasználva a tömegdemokrácia/tömegmédia és meritokratikus tudomány közötti feszültségek feloldására a tudomány kommunikációs megújításával és egyben a tudós személyiség felelősségvállalásával javasol megoldást.

Tudomány és nemzeti önkép

Bár Szekfű Gyula Mi a magyar? kérdésére Farkas Gyula az 1939-es kötetben azzal az optimizmussal válaszolt (Farkas 1939, 263–269.), hogy a magyarságnak sikerült egyensúlyban tartania a katonáskodás és a szellem erényét, Arany János Széchenyit idéző verse pedig azt jelzi, hogy a tudomány értéke a magyar közgondolkodásban a nemzeti önépítés reformkori időszakában kezdett erősödni. Ezt követően azonban viszonylag hamar a nemzeti identitás része lett, még ha az autosztereotípiák között a tudásérték rokon fogalma (értelmesség) nem is foglal el kiemelkedő helyet (Hunyady 1995, 113–123., 2005).

Ám a „népességarányosan legtöbb Nobel-díjas”, a „mindent a magyarok találtak fel”, a „magyar szürkeállomány pótolja az ásványkincsek hiányát” és a többi, a magyar tudományos kiválóságot jelző megnyilvánulás mélyen beivódott mind a nemzeti tudatba, mind a közbeszédet formáló politikai és ideológiai vagy akár a médiaközhelyes frazeoló-



giába. Jelen tanulmánynak nem célja ennek részletes (eszme)történeti rekonstruálása, sommásan csak arra utalok, hogy a magyarság Kárpát-medencei szupremáciájának Trianon után túl sok evidenciával nem bíró indokoltságában fontos motívum maradt – nem is alaptalanul – a szellemi-tudományos kiválóság hangsúlyozása. Ennek politikai rendszeren átívelő állandóságát az az 1980-as felmérés is mutatja, amelynek tanúsága szerint a nemzeti büszkeséget a futballisták mellett a tudósok testesítették meg a közvélemény számára.¹

A reálvilág tényeinek és a közösségi tudatnak (politikai kommunikációnak) a szétválását persze éppen a foci kapcsán modellezhetjük látványosan Magyarországon, de a tudományos teljesítmény esetében ennyire mégsem méltatlan a helyzet. A tudomány szokásos – bár sokat vitatott – mérőszámait nézve, a magyar teljesítmény egészében megfelel a józanul számításba vehető viszonyoknak. Kelet-Közép-Európa velünk összemérhető országaihoz hasonló a publikációs teljesítményünk és a szabadalmaink száma is (utóbbi a nálunk megtelepült multinacionális cégek fejlesztőrészlegeinek köszönhető). Vannak olyan ismérvek, amelyek alapján a magyar tudomány kiemelkedik (az elnyert kelet-európai ERC-grantek száma 39 a 74-ből – lásd Abbott–Schiermeier 2014, 22–25.), azonban mindez csupán a kelet-európai viszonyításokra igaz, már Ausztria is lényegesen komolyabb tudományos potenciállal rendelkezik. A tudományos megjelenések tekintetében 2009–2012 között a száznál több publikációt megjelentető egyetemek 95 százaléka (!) nyugat-európai, és csak a maradék öt százalék a volt szocialista tömb egyetemei. Még ennél is drámaibb a különbség a legmagasabbra értékelt publikációk alapján, itt 98–2 százalék az arány.²

A magyar tudományos teljesítmény egészének világszínvonalúként feltételezése tehát akkor is az egészségesnél jóval nagyobb mértékű eltérés a realitásoktól, ha tudjuk, hogy ezeknek a tudományometriai adatoknak az érvényessége korántsem tekinthető abszolútnak. Ugyanakkor mégiscsak léteznek azok a tudományterületi kiválóságok (agykutatás, asztrofizika, matematika, molekuláris biológia, hálózat kutatás stb.) és elismertségek (az említett ERC mellett az EU Brain Prize vagy a matematikusok – Lovász László, Szemerédi Endre – Abel-díja, a korábbi Nobel-díjasok) stb.), amelyek a közvélekedésben öregbítik a magyar tudomány hírnevét.

A természetes hiúságokon túl egyáltalán miért érdekes a tudomány számára, hogy mit gondolnak róla a *széles tömegek*? Az okokat a kuta-

¹ Ezt egy jóval kisebb mintás az idő tájt készült saját kutatásommal is alátámaszthatom, amelynek keretében 26, az ország jelentős részét reprezentáló 16 éves fiatalember (az osztálytársaim) hasonló válaszokat adott.

² Saját számítás a Web of Science és a CWTS Leiden Ranking alapján.

tás-fejlesztés megváltozott társadalmi státusában kereshetjük, aminek egyik legfőbb jellemezője, hogy a mindinkább korlát nélkülivé váló tömegdemokrácia korában a tudomány és a döntéshozók viszonya kettős értelemben is mediatisálttá vált (a tudomány politika-filozófiai interpretációihoz lásd Brown 2009, ebben a posztmodern demokráciafelfogás tudományelméletéről különösen Latourt elemezve, 163–182.).

Először is visszaszorult ennek közvetlensége, közvetítetlensége. Természetesen a politikusoknak most is jólesik együtt fotózkodni nagy tudósokkal, kitüntetések átadni nekik, azonban a hatalmukhoz egyre kevésbé innen merítenek megerősítést. A szavazatmaximalizálásra ösztönző demokratikus stratégiák – amelyek feleslegessé nyilvánították mind a konzervatív, mind a liberális értékarsztokratizmust – meglehetősen közömbösek (sőt egyre inkább irritáltak) a tudomány meritokratizmusával szemben. Így a tudomány már nemhogy nem legitimációs motívum, hanem ellenkezőleg: a saját relevanciáját éppen a tömegtámogatottsággal tarthatja meg a döntéshozók szemében! Másodsor, ez a társadalmi támogatottság nagyrészt abban nyilvánul meg, hogy magában a médiában mennyire van jelen a tudomány (Burns–O’Connor–Stocklmayer 2003, 183–202.). Ha a tömegmédiá ingerküszöbét – vagy legalább prezentációs színvonalát – a tudományos tematika el tudja érni, a társadalmi kommunikáció olyan részévé válik, amely jelentős tényezővé teheti a döntéshozók prioritásai között (Fábrí 2008, 81–92.).

Tudomány a magyar társadalomban

Mindezen belátások tették indokolttá az elmúlt bő évtizedben azokat a kvantitatív kutatásainkat,³ amelyek az európai és egyesült államokbeli hasonló kérdésselvetések adaptációin túl speciálisan a tudás társadalmi percepciójának vonatkozásait is feltárták (az ezredforduló utáni nemzetközi kutatások körképét lásd Bauer–Shukla–Allum 2011). A legutóbbi, 2013–2014-es országos reprezentatív adatfelvételünk⁴ alapján pedig egy-

³ A kutatásokat korábban az MTA Kommunikációs Igazgatósága, a Mindentudás Egyeteme és a Tudástársadalom Alapítvány támogatta. Eredményei az irodalomjegyzékben található publikációkban olvashatók.

⁴ A kutatás az Oktatási Hivatal által megrendelt TÁMOP 4.2.3. projekt keretében zajlott. A felmérés során 1500-as országos reprezentatív felnőtt mintát kérdeztünk meg (a kutatás részletes módszertani leírása a kutatást végző ELTE PPK Pszichológiai Intézet Társadalmi Kommunikációs Kutatócsoport honlapján található: www.ranking.elte.hu).

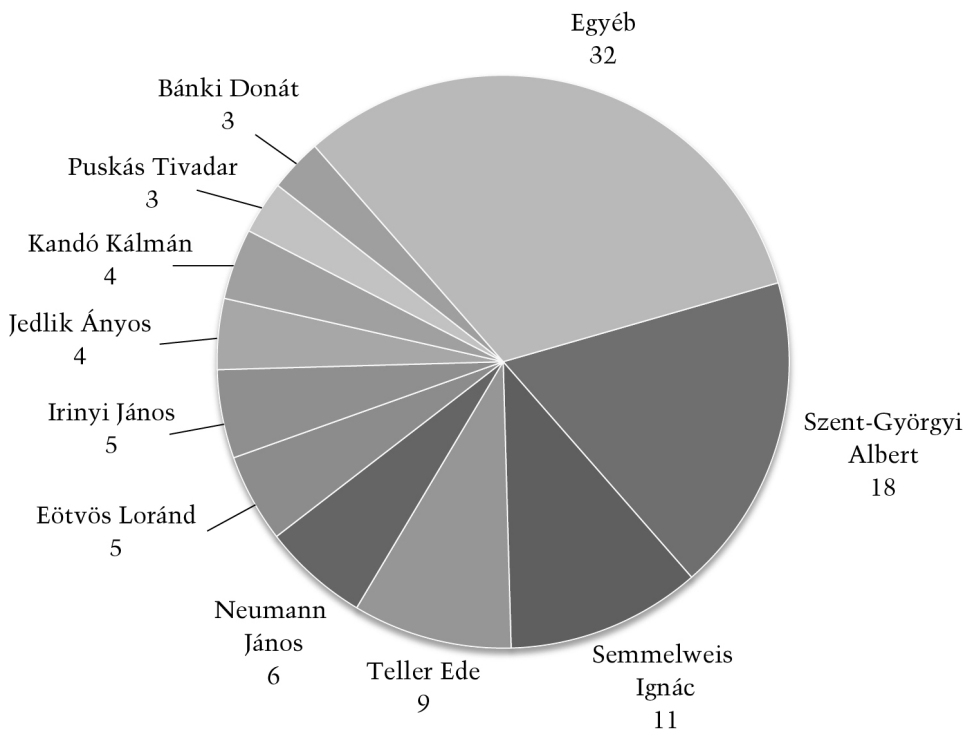


szerre rekonstruálható a magyar nemzeti önkép és a mediatizált közgondolkodás tudományaffinitása is.

Mit tudunk a tudományról?

A közvélemény tudományképe döntően véleményekből, érzületekből, hallomásokból áll össze, így a kapott válaszok értékeléséhez érdemes megvizsgálnunk, egyáltalán milyen a tudományról való ismeretek mélysége és szélessége?

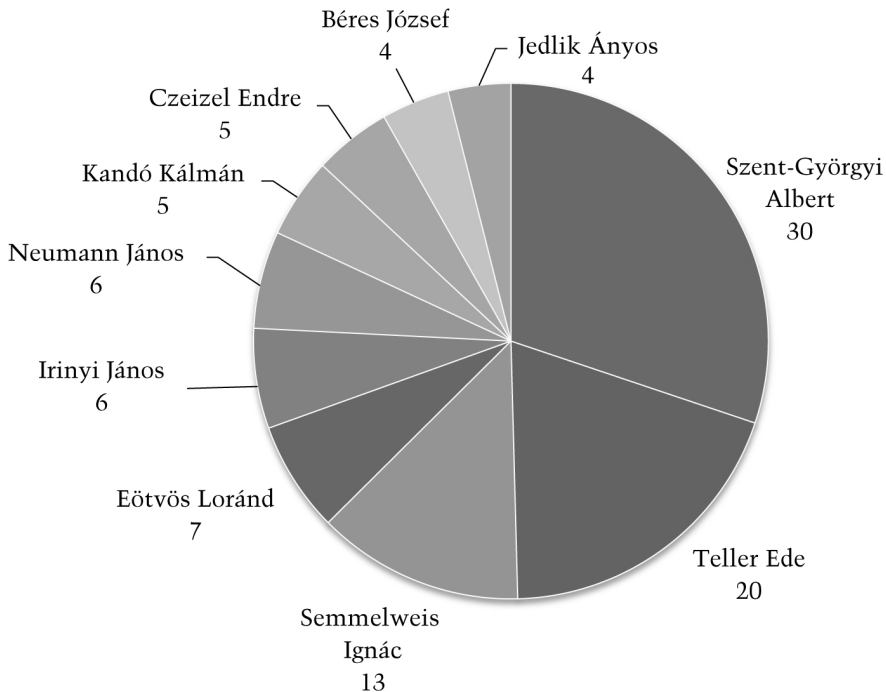
Ezt az informáltságot olyan kérdésekkel mértük fel, amelyek nem igényelnek elmélyülést a témában: csupán magyar tudósok nevének spontán említését kértük. Az első figyelemre méltó adat, hogy jelentős volt a válaszok hiányának mértéke: a 4500 válaszlehetőségből 2630 értékelhető érkezett. A válaszadók egyharmada egyetlen tudós nevét sem tudta megemlíteni, további egyötödük csak egy tudós nevét volt képes felidézni, vagyis a lakosságnak még a fele sem tud két vagy több magyar tudóst megnevezni.



1. ábra. A tudományról való informáltság a magyar tudósok nevének említése alapján, az említések százalékában (N = 992)

A legismertebb tíz tudós az összes említés kétharmadát kapta, ami azt jelenti, hogy a laikusok között meglehetősen koncentrált a magyar tudományos kánon. A tudomány területén ezek a kánonok természet-szerűen hajlamosak a már lezárt életműveket elismerni, de szembe-tűnő, hogy a legtöbbet említett tíz tudós között egyetlen ma élő személy sincs (kortársaink közül Czeizel Endre a 11., Rubik Ernő a 12.). Rajtuk kívül mintegy tucatnyi ma élő tudós neve bukkant fel, összességében ötven említést sem elérve, köztük Vizi E. Szilveszter jelenléte a legnagyobb, de őt is csak tíznél kevesebben nevezték meg (1. ábra).

A tájékozottságnak (vagy tájékoztatlanságnak) ez a szintje azonban nem új fejlemény: a 2004-ben és 2006-ban végzett országos reprezentatív felméréseink hasonló eredményeket hoztak. Akkor a megkérdezettek több mint harmada egyetlen nevet sem említett a leghíresebb magyar tudósok köréből. A „tudományos kánon” stabilitását mutatja, hogy az első három helyen is ugyanazok a tudósok szerepelnek (az akkor is kimagasló Szent-Györgyi Albert mögött helycserével), említéseik koncentráltasága csupán kismértékben csökkent: az első tíz helyen szereplő névből 2006-ban 63, 2013-ban 56 százalék volt (2. ábra).



2. ábra. A tíz legtöbbször említett magyar tudós, az említések százalékában (a 2006-os felmérés alapján) (N = 1200)



A legismertebb magyar tudósok mindegyike a reáلتudományokban alkotott, ketten-ketten az orvosbiológia (Simmelweis, Szent-Györgyi) és a fizika (Teller, Eötvös) területén, a többiek a műszaki tudományokban. Többségük munkássága vagy teljes egészében vagy nagyrészt a XIX. századra esett, ugyanakkor csupán hárman vannak, akik a második világháború után is tudósként dolgoztak (mindhárman – Teller, Szent-Györgyi és Neumann – döntően az Egyesült Államokban). A korábban jelzett összefüggés, miszerint a ma is élő tudósok csekély számban szerepelnek a legtöbbet említettek között, az első tíz helyezett esetében még inkább szembeötlő, hiszen 2013-ban egyetlenegy sem találunk (1. táblázat).

1. táblázat. A tíz legtöbbet említett tudós 2004-ben, 2006-ban és 2013-ban (helyezések, lakossági minta alapján)

	2004 (N=1250)	2006 (N=650)	2013 (N=992)
Szent-Györgyi Albert	1	1	1
Teller Ede	2	2	3
Simmelweis Ignác	3	3	2
Neumann János	4	6	4
Czeizel Endre	5	8	11
Puskás Tivadar	6	12	9
Irinyi János	7	5	6
Eötvös Loránd	8	4	5
Kandó Kálmán	9	7	8
Jedlik Ányos	10	10	7
Béres József	16	9	14

A 2013-as felmérésben az iskolai végzettség szerinti csoportok mindegyikében ugyanazokat a személyeket nevezték meg az első három helyen: Szent-Györgyi Albert – aki csupán a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknél szorult a második helyre –, Semmelweis Ignác a második helyen és Teller Ede a harmadik helyen mind a négy iskolai végzettség esetében. A negyedik helyen Jedlik Ányos és Bánki Donát váltja egymást (utóbbi a legalacsonyabb végzettségűek között szerepel). Neumann János a szakmával vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezőknél jelent meg, Rubik Ernő pedig a legfeljebb nyolc általánossal és érettségivel rendelkezők között volt népszerűbb és került be az első tíz helyen említett magyar tudós közé. Puskás Tivadar egyedül a szakmával rendelkezőknél nem kapott helyezést, ahol Kandó Kálmán az ismertebb. Bánki Donátot – a felsőfokú végzettséggel rendelkezőket leszámítva – hol a negyedik (legfeljebb nyolc általános), hol az utolsó helyen említették (érettségivel vagy szakmával rendelkezők). A felsőfokú végzettségűeknél Bolyai

János, az alapfokú végzettségűeknél Béres József szerepel még a táblázatban. Irinyi János a szakmával és a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknél jelent meg, előbbinél nyolcadik, utóbbinál hatodik helyen (2. táblázat).

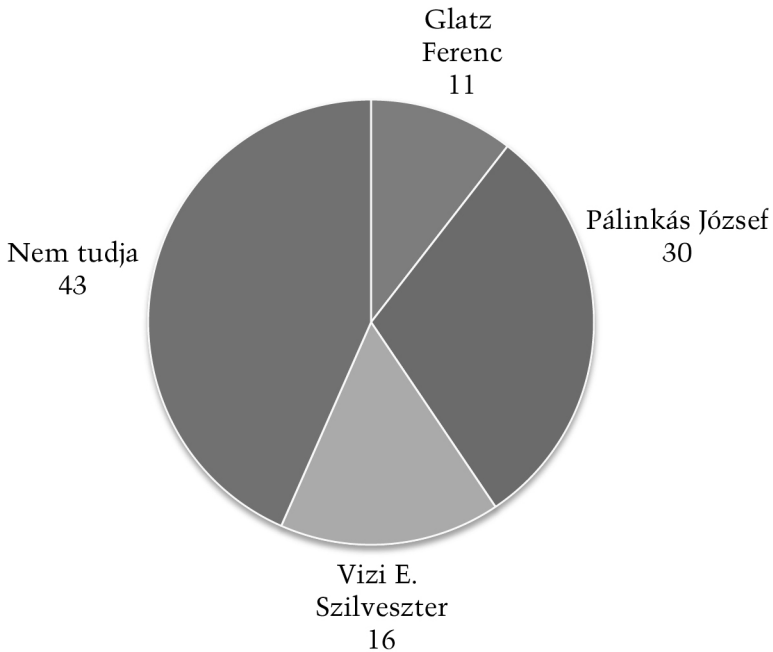
2. táblázat. A leggyakrabban említett magyar tudósok az iskolai végzettség tekintetében (N = 992, lakossági)

	Legfeljebb nyolc általános	Szakiskolai végzettség	Érettségi	Felsőfokú végzettség
1.	Szent-Györgyi Albert	Szent-Györgyi Albert	Szent-Györgyi Albert	Semmelweis Ignác
2.	Semmelweis Ignác	Semmelweis Ignác	Semmelweis Ignác	Szent-Györgyi Albert
3.	Teller Ede	Teller Ede	Teller Ede	Teller Ede
4.	Bánki Donát	Jedlik Ányos	Jedlik Ányos	Jedlik Ányos
5.	Czeizel Endre	Eötvös Loránd	Eötvös Loránd	Neumann János
6.	Rubik Ernő	Irinyi János	Czeizel Endre	Eötvös Loránd
7.	Béres József	Czeizel Endre	Gábor Dénes	Puskás Tivadar
8.	Eötvös Loránd	Kandó Kálmán	Rubik Ernő	Irinyi János
9.	Jedlik Ányos	Neumann János	Puskás Tivadar	Bolyai János
10.	Puskás Tivadar	Bánki Donát	Bánki Donát	Czeizel Endre
Nem tudja	14,7 százalék	28 százalék	6,9 százalék	7,5 százalék

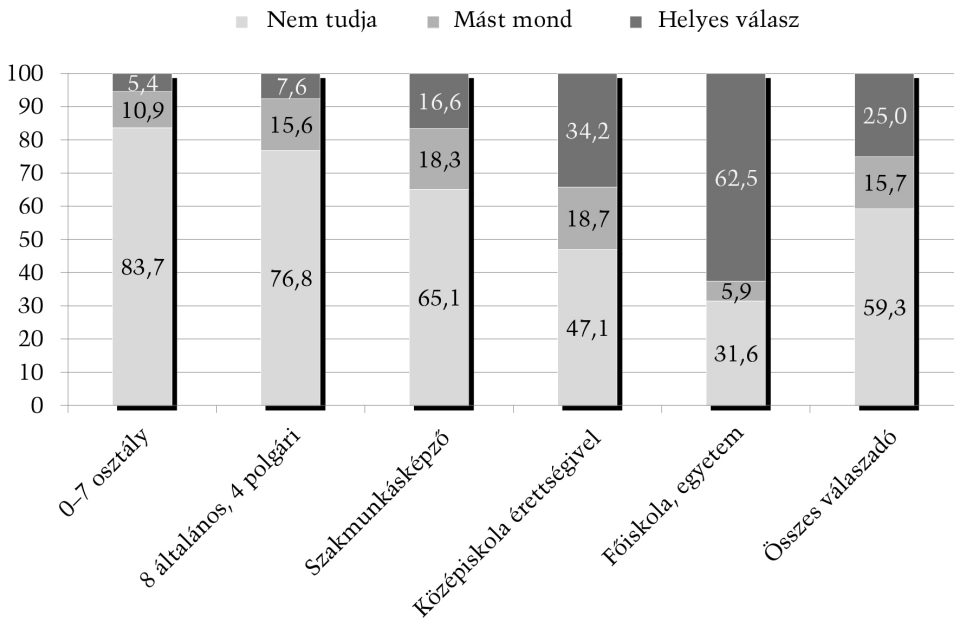
A szakmával rendelkezőknél volt a legmagasabb, 28 százalékos a nem válaszolók aránya, ami az alapfokú végzettségűeknél 14,6 százalék. A legnagyobb arányban az érettségivel rendelkezők adtak releváns válaszokat (csupán 6,9 százalékos adathiány volt), míg a felsőfokú végzettségűek 7,5 százaléka hagyta megválaszolatlanul a kérdést.

A korcsoportok tekintetében az első három hely annyiban változik, hogy a fiatalabbak (18–29 év közöttiek) Teller Edét jelölték meg legtöbbször, míg a többi korosztálynál Szent-Györgyi Albert maradt az első helyen. Érdekes, hogy Czeizel Endre, aki a fiatalok számára a tévéből is ismert lehet, a 45 év felettek körében nem volt annyira népszerű, hogy az első tíz leggyakrabban említett magyar tudós közé kerüljön. A legidősebbeknél megjelent Béres József (a nyolcadik helyen), a fiatalabbaknál (18–65 éves korosztály) Rubik Ernő a nyolcadik és kilencedik helyen szerepel.

A tudomány világának ismertségét azzal is mértük, hogy ki tudták-e választani az MTA aktuálisan hivatalban lévő elnökét az 1990 óta eltelt időszak három akadémiai vezetőt (Glatz Ferenc, Vizi E. Szilveszter, Pálincás József) tartalmazó névsorából. Erre a kérdezettek közel fele nem tudott válaszolni, akik viszont válaszoltak, azok többsége helyesen



3. ábra. Az MTA jelenlegi elnöke a lakosság választai alapján (százalék) (N = 1365, lakossági)



4. ábra. A Magyar Tudományos Akadémia elnökének ismertsége (a válaszok százalékos megoszlása) (N = 1365, lakossági)

választotta ki Pálinkás Józsefet (a kutatás idején még ő volt az MTA elnöke) (3. ábra).

A válaszadók neme és kora alapján nem tapasztaltunk különbségeket a helyes válaszok arányában. Az iskolai végzettség és a település típusa viszont érdemi indikátornak bizonyult. A magasabb iskolai végzettség egyes kategóriáin felfelé haladva a helyes válaszok aránya növekedett, illetve elmondható, hogy a városokban jelölték meg szignifikánsan magasabb arányban Pálinkás József nevét.

2006-ban ugyanezt nyílt kérdésben tettük fel, ekkor a teljes lakossági minta negyede válaszolt helyesen, az iskolázottság szerint igen jelentős eltérésekkel. A doktori fokozattal rendelkezők körében ez az arány természetesen jóval magasabb: 90 százalékuk helyesen nevezte meg a Magyar Tudományos Akadémia jelenlegi elnökét (4. ábra).

Tudományos írástudás

A tudományos műveltség színvonala szintén informatív abból a szempontból, hogy milyen érdeklődést és jártasságot várhatunk a tudásértékek iránt. Ennek mérésére az Eurobarometer standard kérdéseit tettük fel, amelyeknél 12 tudományos háttérű állításról kell eldönteni, hogy melyek tartalma igaz vagy hamis (3. táblázat).

3. táblázat. Általános tájékozottság (a helyes válaszok arányának sorrendjében, százalék) (N = 1492)

	Helyes válaszok	Helytelen válaszok	Nem tudja
A kontinensek, amelyeken élünk, évmilliók óta mozognak és mozogni is fognak a jövőben	88,0	8,3	3,7
A Föld középpontja nagyon forró	87,7	8,7	3,6
A Nap kering a Föld körül	83,9	14,3	1,8
Az oxigén, amit belélegzünk, a növényekből származik	83,7	13,3	2,9
Az emberi lények, amennyire ma tudjuk, az állatvilágból fejlődtek ki	81,3	13,9	4,8
A radioaktív tej biztonságossá tehető főzéssel	73,8	12,8	13,4
A Földnek egy hónapra van szüksége megkerülni a Napot	69,3	22,8	8,0
Minden radioaktivitás emberi eredetű	61,8	22,0	16,3



3. táblázat folytatása

	Helyes válaszok	Helytelen válaszok	Nem tudja
Az elektronok kisebbek, mint az atomok	59,3	28,2	12,5
Az anya génjei döntenek el, hogy a gyerek fiú vagy lány lesz	57,9	30,5	11,7
Az antibiotikumok elpusztítják a vírusokat és a baktériumokat is	56,0	38,6	5,4
A lézerek a hanghullámok fókuszálásával dolgoznak	51,2	26,7	22,1

A megkérdezettek átlagosan valamivel több, mint nyolc kérdésre választottak helyesen, mintegy negyedük hét vagy kevesebb helyes választ adott, ugyanennyijüknél volt tíz felett a helyes válaszok száma. A kérdezettek fele 7–10 jó választ adott. Természetesen a válaszok megoszlása leginkább az iskolai végzettségbeli különbségből adódott, de érdekes, hogy ezen belül az érettségizett és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között alig találtunk eltérést – mondhatni, a felsőfokú tanulmányok nem tettek hozzá a tudományos műveltséghez.

Ugyanezekre a kérdésekre az uniós szintű elemzések szerint összevethető eredmények születtek: az Eurobarometer felméréseiben feltett kérdések értékeléséből kiderül, hogy a lakosság jártassága az egyes témakörökben hasonló arányú. Jelentős különbség a Nap Föld körüli mozgása, az elektronok mérete és az evolúció kérdésében van – a magyar válaszolók javára.

Honnan származnak a tudományról szóló információk?

A tudományról szóló információk természetesen csak igen kevés ember esetében származhatnak személyes környezetükből, ezt nem is volt értelme mérnünk. Hiszen a válaszadók havonta átlagosan hat diplomással, ha találkoznak, és köztük legfeljebb egy egyetemi-főiskolai oktató akad.

Így azután a média és néhány közösségi forma lehet az információ-szerzés forrása. Ezek közül messze a televízió a legnépszerűbb, vagyis a lakosság körében egyáltalán nem érzékelhető a tévézés hanyatlása. A rádió még mindig a második helyen áll, amit a barátok, ismerősök és a célzottan tematikus tudományos televíziós csatornák közelítenek meg – közvetlenül mögöttük pedig már ott vannak a nagy internetes portálok, a napilapok pedig csak ezután következnek. A többi lehetséges információs bázist a megkérdezettek legfeljebb ötöde használja (4. táblázat).

Nem meglepő módon az információs csatornák használatában a korosztályok között szignifikáns különbségek mutatkoznak. A tudományos,

4. táblázat. Melyek az információszerzés forrásai? (N = 1430, lakossági)

	Használja, innen értesül	Nem használja
Televíziós műsorok	91,8	8,2
Rádiós műsorok	49,6	50,4
Barátok, ismerősök	48,3	51,7
Tudományos televíziós csatornák	47,9	52,1
Internetes portálok (Index, Origo stb.)	45,2	54,8
Napilapok	44,5	55,5
Közösségi oldalak	19,7	80,3
Iskola vagy munkahely	18,3	81,7
Tudományos ismeretterjesztő újságok	17,3	82,7
Szakmai honlapok	15,3	84,7
Tudományos ismeretterjesztő rendezvények	8,4	91,6
Tanfolyamok	5,7	94,3
Egyházi összejövetelek	2,8	97,2

ismeretterjesztő hírforrásokon és az informális, baráti, ismerősi körökön kívül az egyes korosztályokat más-más forrás igénybevétele jellemzi. A „klasszikus csatornák” (tv, rádió, napilapok) szerepe az idősebb korosztályok felé haladva növekszik, míg az internethez kötődő felületeket (hírportálok, közösségi oldalak, szakmai honlapok), a munkahelyet, iskolát – mint információs bázist – inkább a fiatalok veszik igénybe. A különböző rendezvényekhez (tanfolyam, előadás) köthető tájékozódás a legfiatalabb és a középkorú válaszadókat jellemezte leginkább, ami feltehetően az időbeli mobilitással függ össze. A vallásgyakorlás magasabb arányának megfelelően az idősebbek nagyobb arányban támaszkodnak az egyházi összejövetelekre mint információs bázisra.

Az iskolai végzettség alapján is jelentős különbségek figyelhetők meg az internetes felületek használatában. A legfeljebb nyolc osztályt végzett válaszadók mindössze 17 százaléka tájékozódik hírportálokról, ez a csoport a felsőfokú végzettségűek körében 70 százalékot tesz ki. A televíziónál ellentétes, de kisebb mértékű különbségeket tapasztalunk. A tudományos, ismeretterjesztő és szakmai fórumokat ugyancsak magasabb arányban veszik igénybe az iskolázottabb válaszadók.

Az információs csatornák megbízhatósága szempontjából az ötfokozatú skálán a tudományos, ismeretterjesztő csatornák, újságok, rendezvények és maga a televízió magas arányt képviselnek, míg ebből a szempontból a válaszadók a közösségi oldalakban és az egyházi közösségekben bíznak a legkevésbé. A magasabban iskolázottak a hitelességet



illetően szinte minden csatornával szemben bizalmatlanabbak, kivéve a szakmai és tudományos fórumokat, amelyekben a legfelső és a legalsó iskolázottságúak bíznak meg leginkább. A hagyományos média eszközei a fiatalabbak, az internet az idősebbek számára kérdésesek, de érdekes módon az informális, baráti és ismerősi kapcsolatokban főleg a legidősebb és a legfiatalabb generáció bízik meg.

Visszatekintve az egy évtizeddel ezelőtti felmérésekre, egyetlen – ám igen markáns – különbséget fedezhetünk fel: jelentősen megnőtt az internetes források fontossága. Míg a 2002-es felmérésben a megkérdezettek 11,8 százaléka jelölte meg az internetet, addig a jelen kutatásban az internetet hírforrásként használók aránya 45,2 százalék.

Kit érdekel a tudomány?

A lakossági érdeklődés a vártnál kedvezőbb képet mutat: a kultúra és a tudomány a lista élén szerepel, míg a sztárok élete a legvégén – ami nem feltétlenül felel meg a valós helyzetnek, de jelzi a feltételezett normáknak való megfelelés erejét.

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők sokkal inkább érdeklődnek a politika és a közélet hírei iránt (3,37), mint a szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek – akik például a sport iránt mutattak nagyobb érdeklődést (3,03) –, és ugyanez figyelhető meg az oktatás, a tudomány és a kultúra esetében. A bűnügyek és balesetek iránti érdeklődésben fordított sorrend érvényesül: a felsőfokú végzettséggel rendelkezők átlaga 2,75, míg a legfeljebb nyolc általánossal rendelkezőké 3,28. Összességében: az iskolai végzettség emelkedésével csökken a bulvármédia témái iránti érdeklődés, az oktatással, tudománnyal, felsőoktatással, közélettel kapcsolatos témákban pedig nő (5. ábra).

A tudomány médiapercepciók pozícióját a valóban releváns riválisokkal összehasonlítva az érdeklődést és informáltságot, vagyis ezzel az affinitást idősoros visszatekintésben is együtt tudjuk elemezni. A lakossági érdeklődés ötfokozatú skálájának értékeit összevonva elmondható, hogy a válaszadók a politikai és a gazdasági kérdések iránt érdeklődnek a legkevésbé. A minta valamivel több, mint fele jelezte, hogy a sport érdekli, néhány százaléknyi eltérés fedezhető fel a tudományos újítások kapcsán, végül a válaszadók több mint kétharmada – a legtöbben – jelölte meg, hogy érdeklődik a kultúra iránt (5. táblázat).

Az érdeklődés sorrendje egy évtized alatt nem változott, az első helyen a kultúra és a tudomány áll. Valamelyest növekedett a sport és közgazdaság vonzereje – azonban változatlanul a politika érdekli legkevésbé a felnőtt lakosságot.



5. ábra. Érdeklődési területek iskolai végzettség szerint (N = 1496, lakossági)

Az informáltság tekintetében a kultúra és a sport vezet, amit meglepő módon a politika követ. Vagyis annak ellenére, hogy a válaszadók a politika iránt kevésbé érdeklődtek, viszonylag tájékozottnak tartják magukat ebben a témakörben. Közel azonos mértékben gondolják magukat informáltként a tudományos felfedezések területén, és – az érdeklődés mértékének alacsony szintjével összhangban – a közgazdasági kérdésekben tájékozottak a legkevésbé. Az egyes válaszkategóriák gyakoriságát



5. táblázat. Érdeklődési területek 2004-ben (N = 1250) és 2013-ban (N = 1496)

	2004 átlag	2004 szórás	2013 átlag	2013 szórás
Kultúra	2,86	0,96	2,85	0,85
Orvosi felfedezések	n. a.	n. a.	2,77	0,91
Új tudományos felfedezések	2,63	1,06	2,69	0,93
Technikai újdonságok	n. a.	n. a.	2,66	0,95
Sport	2,42	1,15	2,55	1,09
Közgazdaság, pénzügyek	2,2	1,06	2,37	0,91
Politika	2,17	1,06	2,15	0,91

külön vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a válaszadókat a kultúra és a politika területén felületes tájékozottság jellemzi („valamennyire informált vagyok”), míg a sportról a legtöbben magabiztosabban nyilatkoznak (6. táblázat).

6. táblázat. Tájékozottság az egyes területeken 2004-ben (N = 1250) és 2013-ban (N = 1496)

	2004 átlag	2004 szórás	2013 átlag	2013 szórás
Kultúra	2,03	0,94	1,92	0,61
Sport	1,92	0,95	1,87	0,74
Politika	1,84	0,93	1,76	0,62
Tudomány, technika (2013: tudományos újdonságok)	1,84	0,92	1,73	0,62
Technikai újdonságok	n. a.	n. a.	1,73	0,64
Orvosi felfedezések	n. a.	n. a.	1,68	0,61
Közgazdaság, pénzügyek	1,63	0,86	1,61	0,60

A 2004-es adatokkal összevetve azt tapasztaljuk, hogy az informáltság sorrendje nem változott, azonban minden területen csökkent a mértéke, a szórás pedig még inkább. Itt sem meglepő az iskolai végzettség meghatározó szerepe, ami csak a sport esetében tér el a logikusan várttól (miszerint magasabb iskolai végzettséggel tájékozottabbnak tartják magukat), ebben a témában a legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkezők informáltsága a legmagasabb.

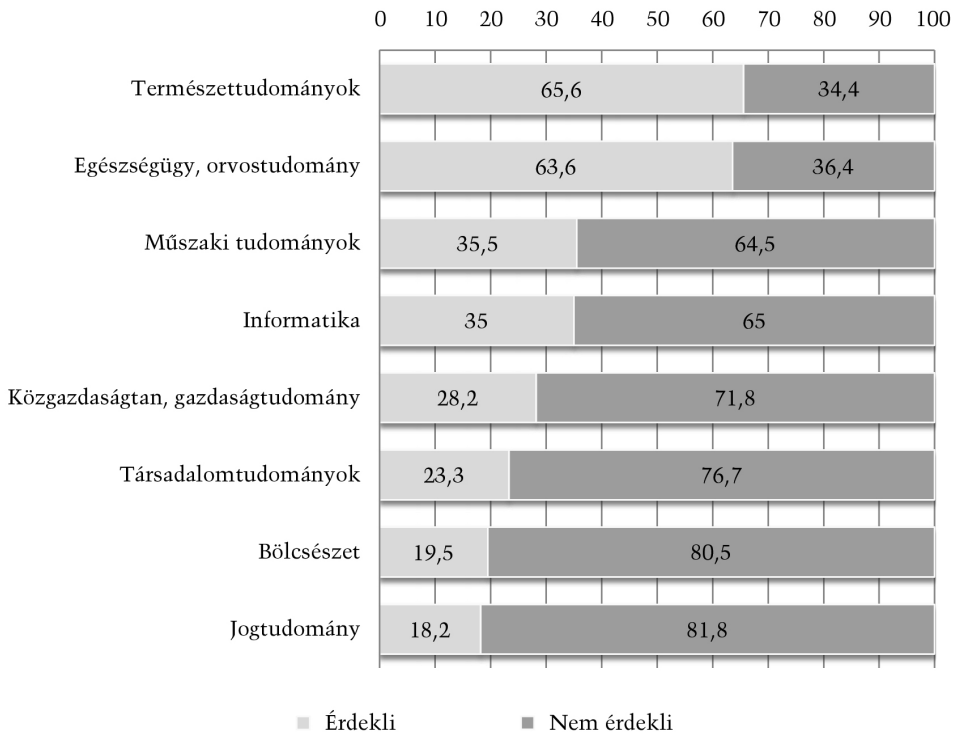
A tudomány, a technológia, a sport és a politika világa nemcsak jobban érdekli a férfiakat, de ezekben a kérdésekben a férfi válaszadók informáltabbnak is tartják magukat női társaiknál. A kultúra az egyetlen témakör, amelyben a nők – saját bevallásuk szerint – magabiztosabban mozognak. A többi kérdésben a nemek alapján nem mutatkoztak különbségek. Korcsoportok szerint haladva a válaszadók érdeklődésének megfelelően a sportban és technikai/tudományos újdonságokban a fiatalabbak érzik magukat felkészültebbnek, míg a politikában az idősebbek

tűnnek tájékozottabbnak. A települési lejtő az informáltság mértékében is érezteti hatását: a sport és az orvosi felfedezések kivételével minden területről elmondható, hogy a nagyobb települések felé haladva a válaszadók informáltabbnak tartották magukat.

Tudományterületi preferenciák

Az egyes tudományterületek iránti érdeklődés – valamennyi korábbi adatfelvételünkhöz hasonlóan – az élettudományok dominanciáját mutatja (6. ábra).

Az eltérő tudományágak iránti érdeklődés a társadalmi és demográfiai változók függvényében eltérést mutat. A bölcsészet, a közgazdaságtan, a természettudományok és a társadalomtudományok iránti érdeklődés az iskolai végzettséggel nő. Az informatika és a műszaki tudományok területén is szignifikánsak az eltérések, de ezek a tudományterületek a legfeljebb érettségivel rendelkezők körében a legnépszerűbbek. A jogot viszont ugyanannyian nem, az egészségtudományokat viszont ugyan-



6. ábra. Milyen tudományterület érdeklő? (N = 1500, lakossági, százalék)



annyian nagyon érdekesnek tartják, függetlenül az iskolai végzettségtől. A nemi sztereotípiák viszont hatni látszanak: a bölcsészeti-, a társadalom- és az egészségtudományok inkább a nők, míg a műszaki, informatikai tudományok inkább a férfiak által preferáltak. A fiatalok főleg az informatikát kedvelik, az idősebbek pedig az egészségtudományokat.

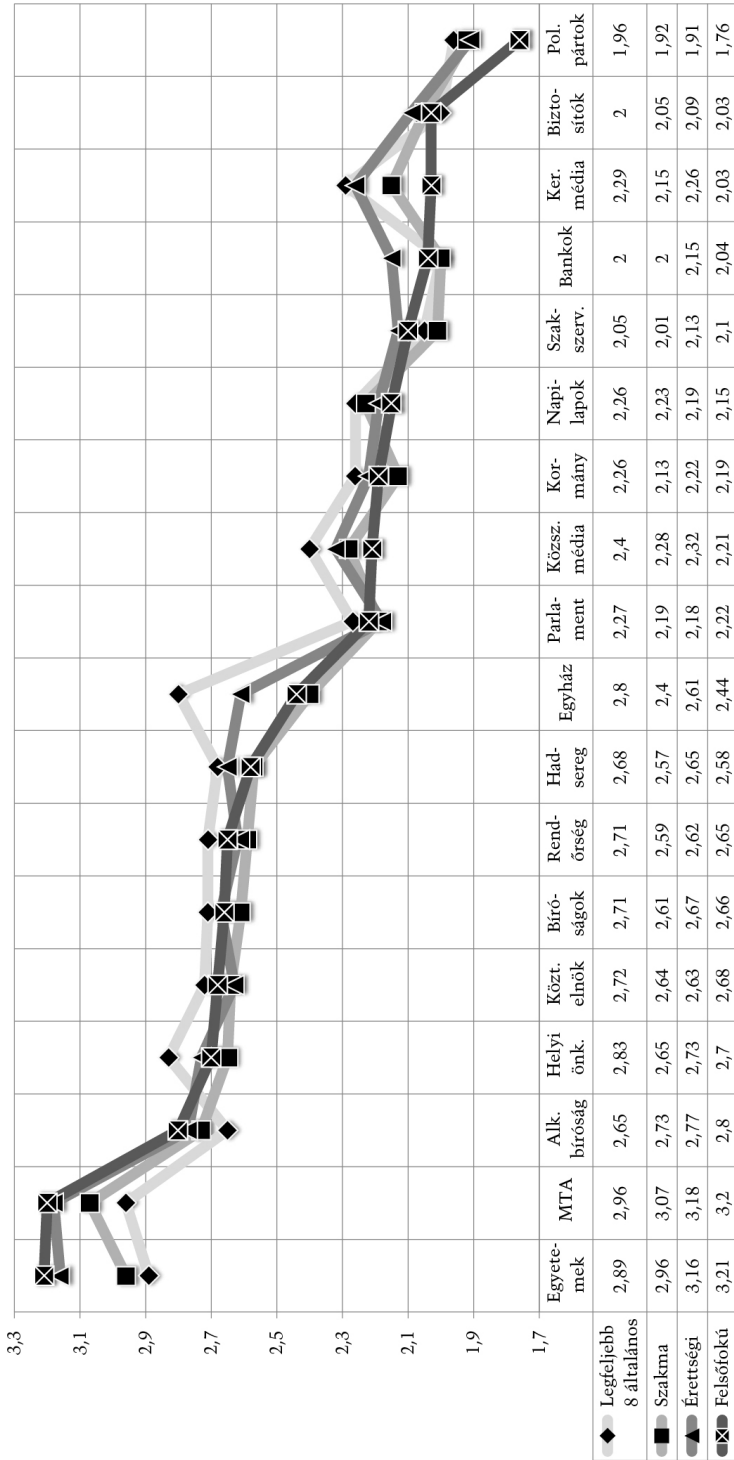
Az adatok lényegében megegyeznek az egy évtizeddel ezelőtti felmérésünk eredményeivel. Akkor a természet- és társadalomtudományokat különböztettük meg: előbbieket 52 százalék, utóbbiakat 15 százalék tartotta érdekesnek. Ha a jelen adatokat összegezve tekintjük, akkor – a közgazdaságtannak köszönhetően – a humán területek iránti érdeklődés 20 százalék felett átlagolható, így az 50 százalék körül változatlanul maradt a természettudományoknál.

A tudás intézményeinek és képviselőinek társadalmi percepciója

A tudomány társadalmi pozíciója intézményeinek tekintélye alapján is vizsgálható. Idősoros összehasonlításban azt látjuk, hogy a négyfokozatú – 1–4 osztású – skálán a tudásintézmények igen előkelő helyen szerepel-

7. táblázat. Bizalmi index 2006-ban (N = 1194) és 2013-ban (N = 1480) lakossági válaszok alapján

	2006	2013	2006	2013	2006	2013
	összes	összes	18–29 év	18–29 év	diplo- más	diplo- más
Egyetemek	n. a.		n. a.	3,1	n. a.	3,21
MTA	3,09	3,09	3,06	3,19	3,14	3,20
Alkotmánybíróság	2,97	2,74	2,88	2,61	3,01	2,80
Köztársasági elnök	2,82	2,67	2,76	2,36	2,79	2,68
Helyi önkormányzat	2,76	2,71	2,63	2,44	2,73	2,70
Bíróságok	2,66	2,65	2,60	2,61	2,71	2,66
Rendőrség	2,60	2,63	2,42	2,54	2,54	2,65
Hadsereg	2,53	2,60	2,47	2,57	2,47	2,58
Kereskedelmi bankok	2,34	2,03	2,31	2,10	2,36	2,04
Napilapok	2,39	2,22	2,27	2,13	2,31	2,15
Egyházak	2,40	2,51	2,23	2,28	2,33	2,44
Parlament	2,21	2,21	2,05	2,05	2,26	2,22
Biztosítók	2,11	2,04	2,08	2,10	2,21	2,03
Szakszervezet	2,06	2,06	2,05	1,99	2,15	2,10
Kormány	2,07	2,18	1,89	2,00	2,17	2,19
Politikai pártok	2,02	1,90	1,91	1,76	2,02	1,76



7. ábra. Bizalmi index iskolázottság szerint, 2013 (N = 1480, lakossági)



nek. A hét évvel korábbi felméréshez képest több intézmény esetében kisebb elmozdulás tapasztalható, ezek kevésbé szignifikánsak, azonban 2013-ban kizárólag az MTA és az egyetemek kerültek a bizalmi index legfelső kvadránsába (7. táblázat).

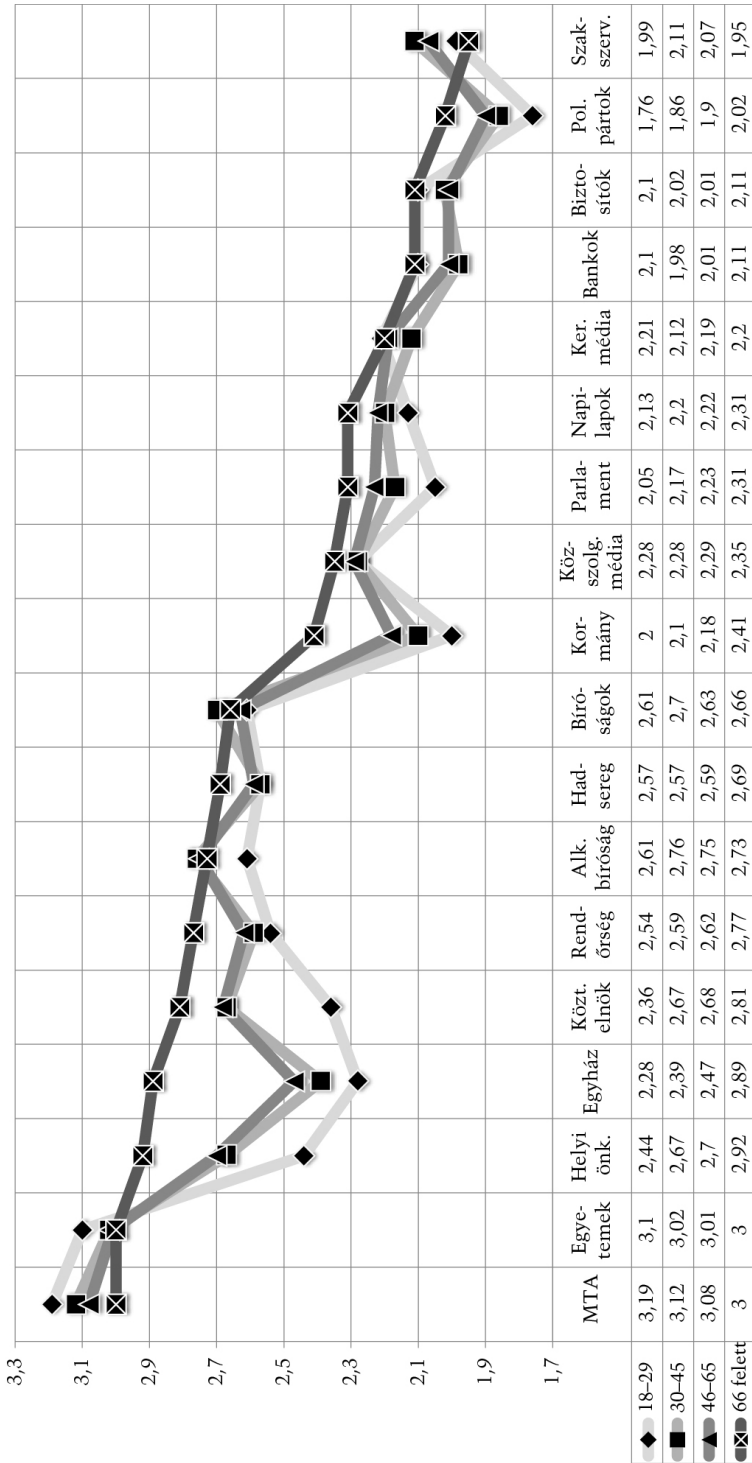
Iskolázottsági bontásban összehasonlítva a válaszadók profilját, azt tapasztaljuk, hogy a két intézmény – amelyek a legnagyobb bizalomnak örvendenek – az iskolai végzettség növekedésével még inkább elfogadott. Míg a felsőfokú végzettségűek az MTA-t 3,2-re értékelték a négyfokozatú skálán, addig a maximum nyolc általánost végzetek mindössze 2,96-ra. Hasonló a helyzet az egyetemek esetében, de az alkotmánybírókba vetett bizalomnál is két tized az eltérés az iskolai végzettség két végpontja között (7. ábra).

Életkor szerinti bontásban több intézmény esetében is a legidősebb korosztály eredményei térnek el az átlagtól: egyrészt az önkormányzatokban ők bíznak a leginkább (bár ez még így is csupán 2,92-es érték), másrészt a többi korcsoporthoz képest (2,89) az egyház intézményében is. Az egyház kapcsán az a tendencia figyelhető meg, hogy az idősebbek nagyobb bizalommal vannak iránta, mint a fiatalok. A hadseregben is a legidősebbek között a legmagasabb a bizalmi átlag (2,69). A biztosítótársaságokban a fiatalok és az idősebbek hasonló mértékben (nem) bíznak (2,1) (8. ábra).

A 2006-as és a 2013-as adatok összevetésekor látható, hogy a teljes lakosságot tekintve az átlagos bizalom a legtöbb esetben csökkent, ugyanakkor néhány kisebb kiugrás figyelhető meg az egyház és a kormány kapcsán. Jelentős csökkenés mutatkozik a bankokba vetett bizalom esetében, ami feltehetően a devizahitelt felvettek jelenlegi kedvezőtlen helyzetével magyarázható. Szintén csökkenő bizalom figyelhető meg a politikai pártokat illetően. Egy nagyobb eltérés látható a 2013-ban készült adatfelvétel alapján a 18–29 évesek körében, ami a köztársasági elnök iránti bizalom csökkenését mutatja a 2006-os adatokhoz képest, ugyanakkor a 2013-as teljes lakossági mintához és a diplomások csoportjához képest is nagy a különbség.

Az egyes foglalkozások képviselői iránti tisztelet is fontos adalékkal szolgál a tudás értékének társadalmi percepciójához. Itt módunk van az eredményt az egy évtizeddel ezelőtti adatokkal összevetni, ami az egyes szakmák iránti tisztelet stabilitását mutatja: a sportolók és üzletemberek megítélésének jelentős javulását, valamint a lelkészek meglepően nagyarányú, az üzletemberek, bírók és tudósok szintén jelentős romlását (8. táblázat).

A tudósok esetében az egyetemi professzor kategóriájának bekerülésével magyarázható az eltérés, a lelkészek azonban nehezen megmagyarázható presztízsveszteséget látszanak elszenvedni. A tudásérték



8. ábra. Bizalmi index életkor szerint, 2013 (N = 1480, lakossági)



8. táblázat. A szakmák presztízse 2002-ben (N = 1197, lakossági) és 2013-ban (N = 1452, lakossági) és a két időpont közötti változás. („Mely foglalkozások képviselőit tiszteli leginkább? Kérjük, válasszon hármat a kártyán látható foglalkozások közül!”) (A válaszadók hány százaléka jelölte meg az első, a második vagy a harmadik helyen az adott foglalkozást, százalék.)

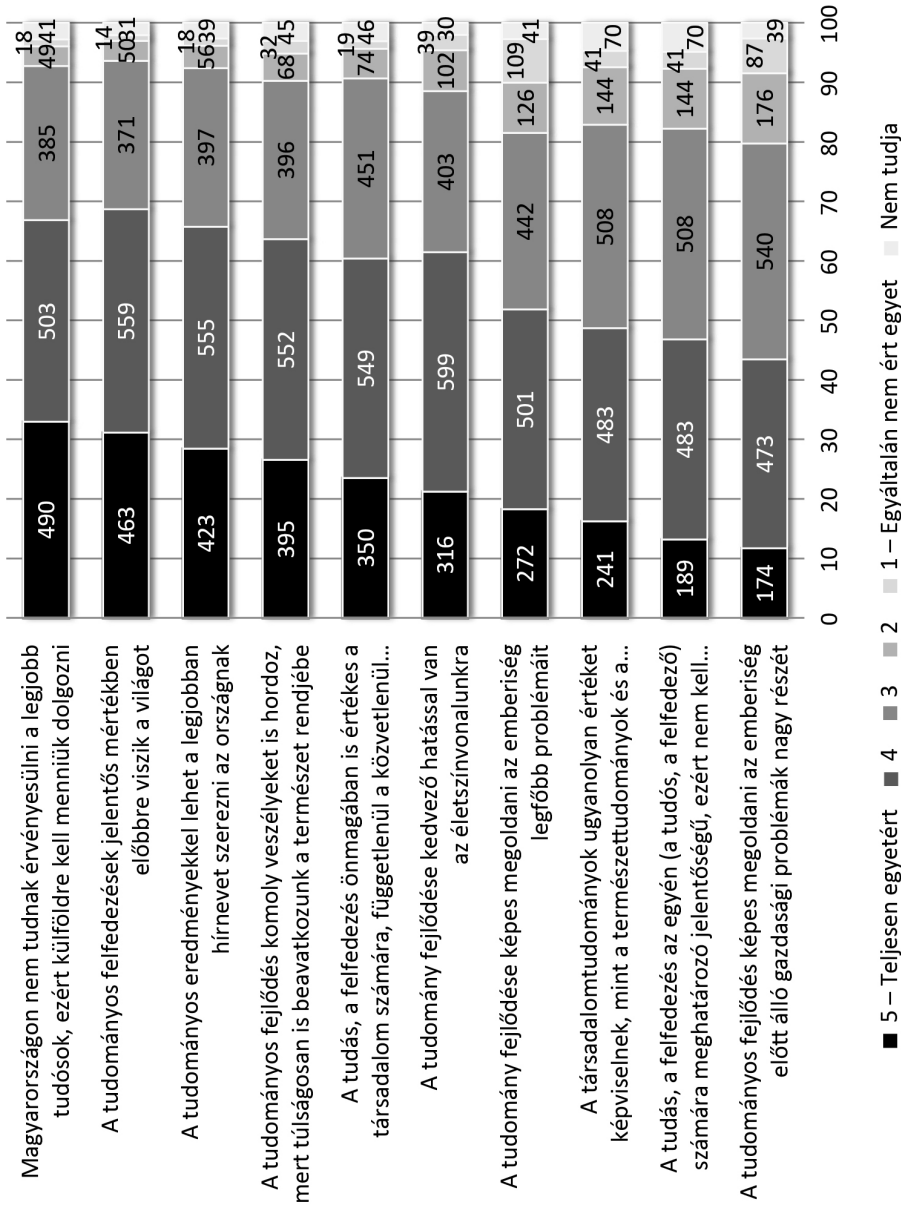
	2013	2002	Változás
Orvos	78,5	75,1	3,4
Tudós	49,6	59,1	-9,5
Mérnök	33,3	27,8	5,5
Pedagógus	31,9	25,8	6,1
Egyetemi professzor	23,4	n. a.	n. a.
Sportoló	19,5	12,5	7
Művész	17,5	18,6	-1,1
Ügyvéd	14,9	15,1	-0,2
Bíró	10,4	15,6	-5,2
Lelkész	9,5	26	-16,5
Üzletember	7,9	3,5	4,4
Politikus	2,4	3,2	-0,8
Újságíró	1,1	4,3	-3,2

szempontjából a közvetlenül oktatással és tudománnyal asszociált három hivatás előkelő pozíciója tekintélyt jelez, ami az MTA és az egyetemek – ugyancsak magas – bizalmi indexével együtt a tudás társadalmi presztízisének stabilitását mutatja. Annyira erős ez a tekintély, hogy még azok körében is hat, akik amúgy nem érdeklődnek a tudomány iránt. Körükben a tudósok és a pedagógusok még inkább megbecsültek, mint a tudomány iránt érdeklődőknél, míg például az orvosok tekintélye kisebb.

Mire jó a tudomány az országnak?

A tudományos kutatás kapcsán gyakran felmerülnek a sajtóban, közbeszédben megszilárdult toposzok. Az ezekkel való egyetértés, illetve egyet nem értés – 1-től 5-ig terjedő skálán – arányai azt mutatják, hogy a tudomány továbbra is a közvélekedés pozitív értéktartományában van. A tudományt kedvezően értékelő állítások átlagos pontértéke magasabb, mint azoké, amelyek kritikusabbak. A 9. ábrán az is látható, hogy nem csupán az átlagok értéke csökken a negatív állítások felé haladva, hanem a szórás mértéke is nő, vagyis a tudománnyal szembeni kritikus vagy szkeptikus álláspontokról sokkal jobban megoszlanak a vélemények.

Az iskolai végzettség alapján vizsgálva a tudománnyal kapcsolatos állításokat, azt tapasztaljuk, hogy a felsőfokú végzettségű válaszadók-nál pozitívabb kép alakult ki a tudomány értékéről és eredményeiről.



9. ábra. A tudomány megítélése (N = 1486, lakossági, százalékok)



A pozitív állításoknál a felsőfokú iskolai végzettségűek átlaga magasabb volt, mint a másik három kategóriában, míg a negatív állítások esetében fordított összefüggést figyelhetünk meg, vagyis – a viszonylag egységes vélemények mellett – a diplomások kevésbé értettek egyet a kritikus állításokkal (9. ábra).

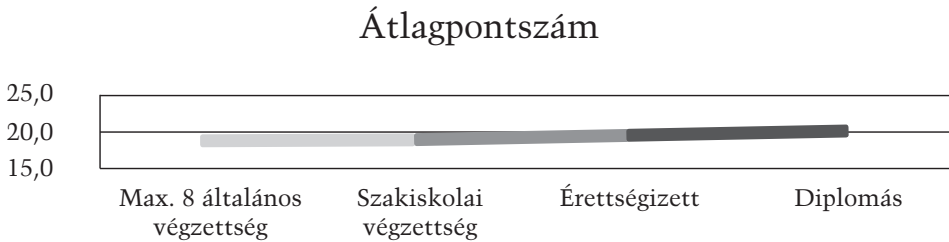
A lakosság többsége (67 százalék) szerint Magyarországon a tudósok nem tudnak érvényesülni, ezért kényszerülnek külföldre, miközben egyetértenek azzal, hogy a tudományos felfedezések hozzájárulnak a világ fejlődéséhez és az ország hírnevéhez. A minta 63 százaléka véli úgy, hogy a tudományos felfedezések veszélyesek, ugyanakkor 60 százalék szerint a tudás és felfedezés hasznos a társadalom számára és hatással van az életszínvonal emelkedésére. Azzal már csupán a lakosság 42 százaléka ért egyet, hogy a tudományos fejlődés megoldhatná a gazdasági problémákat.

Ezeket az eredményeket összevetve a tíz évvel korábbi adatokkal, láthatjuk, hogy a tudomány megbecsültsége nem csupán intézményekben és ikonikus szakmáiban, hanem a társadalmi-gazdasági jelentőségében sem csökkent. 2006-ban is a válaszadók többsége egyetértett abban, hogy a tudomány nagymértékben alkalmas arra, hogy az ország számára komoly hírnevet biztosítson, ugyanakkor sokakban él az a félelem, hogy a nemzetközi tudományos életben elért sikereknek jó része nem Magyarország számára hasznosul (a korábbi adatok részletes elemzését lásd Fábri 2004).

Míg a tudósok külföldi elvándorlásával, illetve a tudományos sikerek külföldi hasznosulására vonatkozó állítással 2006-ban a megkérdezettek 55 százaléka értett egyet, ugyanez az arány a 18–29 éves korosztály körében 65 százalék, ami vélhetően azzal függ össze, hogy a mobilitás – benne a hazai kutatói elit elvándorlása – sokkal inkább jellemző a fiatalabb korosztályokra, így ennek veszélyét vagy valós voltát is jobban érzékelik. A diplomások körében ugyanakkor az összes válaszadóhoz (59 százalék) képest nagyobb arányú (65 százalék) a teljes egyetértés abban, hogy a magyar tudósok tevékenysége, tudományos eredményei jelentős hírnevet szerezhetnek az ország számára a világban.

A pro-science attitűd sajátosságai

Amennyiben a tudományt fontosnak tartó válaszokból profilt alkotunk,⁵ azt látjuk, hogy mintegy 10 százaléknyi eltéréssel a diplomások körében inkább a pozitív attitűd jellemző. Ez viszont azt jelzi, hogy nem a tudomány távolsága adja az elismertségét, hanem éppen a tudományos tudással való valamilyen szintű érintkezés, illetve az általános informáltság erősíti ezt az attitűdöt (10. ábra).



10. ábra. A tudomány iránti pozitív attitűd (N = 1500)

Ez markánsan abban is megmutatkozik, hogy az intézményi bizalmi indexben az egyetemek és az MTA tekintélye még inkább kiemelkedik a tudományos kérdésekben jártasak, a tudomány ügyeiben tájékozottak körében. Ők az átlagosnál szkeptikusabbak a tömegkommunikáció megszokott csatornáival (tévé, rádió, napilapok), a közösségi oldalakkal és az egyházi forrásokkal szemben, viszont az internet hírközlő felületei hitelesebbek számukra. Ahogy várható is volt, az iskolai végzettségük jellemzően sokkal magasabb, mint a tájékozatlanoké, az igazi ugrás az érettségienél következik be, vagyis az ennél alacsonyabban képzettek számára alig ismert a tudomány világa és annak alapvető eredményei.

Összegezve: a tudomány a magasabban iskolázott fiatal városi férfiak tájékozódási horizontján áll a legjobb helyen, de általában is a közvélemény készletét érez, hogy érdekesnek nevezze ezt a területet. Vagyis a tudomány társadalmi percepciójában a hagyományos műveltségkép minden ellenkező napi rutin és valóságtapasztalat ellenére még hatni képes.

A magyar társadalom e tudományképe európai összehasonlításban egyértelműen a tudományhoz pozitívabban viszonyuló országok csoportjába tartozik. Az ezzel foglalkozó korábbi Eurobarométer-felmérések (Eurobarometer 2001, 2008, Specialbarometer 2005) is ezt mutatják, a 2010-es adatfelvételtől pedig az aktuális helyzet is kirajzolódik: Ciprus

⁵ Ebben a tudományos műveltségi kérdésekre adott helyes válaszokat, a tudósok megnevezését, az egyetemek és az MTA elnökének ismeretét használtuk faktorként.



mellett Magyarországon vannak a legkevesebben (8 százalék) azok, akik nem érdeklődnek az új tudományos és technológiai felfedezések iránt (Special Eurobarometer 2010), és ugyancsak itt vannak a legkevesebben, akik nem tartják eredményesnek a tudományos kutatókat, a svédekkel, franciákkal, britekkel, észtekkel és hollandokkal együtt pedig azt valljuk, hogy a tudomány képes a kor komplex problémáival is szembesülni. Az EU-országok azon negyedébe tartozunk, amelyek lakosai nagy többséggel gondolják életünket egészségesebbnek, könnyebbnek, kényelmesebbnek a tudomány és technika révén, és a pozitívabb felébe a tekintetben, hogy mi is fontosnak tartjuk a tudományról való ismereteket.

A tudás képe és ennek jelentősége

Az empirikus kutatások adatai kijelölik azt a keretet, amelyen belül a tudomány társadalmi képéről a mítoszokon és üres közhelyeken túllépő értelmezést adhatunk. Ugyanis nem sokra megyünk az olyasféle negatív hozzáállással, amely szerint a fogyasztás és média uralkodásának korában a tudomány tekintélye csökkent, szétesett, ezért elfogadottsága, finanszírozása és megbecsültsége „már nem a régi”. Ezt a hétköznapi tapasztalat – különösen a politikai döntéshozatal és a média fórumain – mintha alá is támasztaná: valóban, nem a tudósok a ma sztárjai, nem őket alkalmazzák vezető tanácsadóként. Ez keltheti a mellőzöttség érzését, legalábbis ahhoz a viszonylag rövid időszakhoz képest, amikor a világi és egyházi hatalmasságoknál való kuncsorgást a támogatáskért felváltotta az ipari kapitalizmus (és vele párhuzamosan a szocializmus) államilag és gazdaságilag egyaránt intézményesült tudományfinanszírozása, majd az állami-döntéshozói hierarchiába is beépült a tudományos intézményrendszer.

A tudományos tudás társadalmi legitimitációja

De miért gondolhatták a tudomány művelői akkoriban, hogy a profeszsiójuk tekintélye magától értetődő? Elsősorban azért, mert meghatározó társadalmi csoportok visszaigazolták ezt. A döntéshozók elfogadták a tudástermelés és -átadás társadalmi státusát; a diákok a tudomány alapján álló ismereteket akartak tanulni, mert érdekesnek, fontosnak és „trendi” információforrásnak tartották azokat; a technológusok (mérnökök, mesteremberek, vállalkozók) közvetlenül használták a kutatás eredményeit – s mindezek véleményformáló ereje révén a társadalmi

közeg, a „köznép” is elfogadta a tudomány primátusát (az oktatás területén átalakuló tudásképekhez lásd Pléh 2002).

Azonban éppen e csoportok társadalmi státusa és viselkedése változott meg gyökeresen a tömegdemokrácia médiakorában. A döntéshozók eleve adott (születési, vagyoni vagy meritokrata) integritása szertefoszlott, érdeklődésük, véleményük nagyrészt a közönségüktől függ. A fiatalok számára az ismeretszerzés forrásainak köre radikálisan kitágult, a demokratikus tudásmegosztáshoz képest a tudomány nem eléggé felszabadító erejű. A „technológusok” megtapasztalták, hogy az ipari kutatásokkal a vállalkozások saját közegükbe vonták az innovációt, a tudás termelése központosodott, növekszik az átvételek száma az eredetiség rovására, az innováció pedig konzumálódott. Vagyis a „köznépet” már nem befolyásolja a tudomány tekintélyét elismerők vélekedése, hanem éppen hogy a köznapi médiában és fogyasztási közegben kell elfogadtatnia magát a tudománynak.

A tudomány ellentmondásos társadalmi érzületek közepette kényszerült rá erre az öngazolásra: mindenhatóságának, univerzális megoldási képességének elvárása mellett a hatvanas évektől egyre erőteljesebben megfogalmazódó antitechnicizmus terjedt el, egyfelől a Frankenstein-szindróma, másfelől a környezeti hatásokkal szembeni aggodalom motívumaival. Mindettől nem függetlenül, sőt hangsúlyosabban összekapcsolódva a kulturális áramlatokkal, a nyugati racionalitásban való hitet az ezotéria és szkepticizmus bizonytalanította el, valamint a nyolcvanas évekre (nem kismértékben a baloldali ideológiai összeomlás következményeként) az értelmiségi körökben radikalizálódott az elméletellenesség.

Mindezzel párhuzamosan a tudományon belülről is a legitimációt megrendítő folyamatok bontakoztak ki (a tudományozószociológiai és tudományfilozófiai folyamatokhoz lásd Fehér 1997). Azt, hogy a klasszikus szcientista-pozitivistá tudománykép tarthatatlan, már a húszas évek popperi kritikája jelezte. Azonban a Kuhn által sikerre vitt tudományfilozófiai közelítés már utat nyitott a szociológiai tudományos érvényességmagyarázatok és a tudományrelativizmus radikálisabb formái számára, ami a tudomány társadalmi szerepének igazoltságára folyamatosan rákérdező pozícióba szorította magát a kutatásszervezetet is. Mindezzel együtt járt a tudományos realizmus (egyszerűen fogalmazva az a meggyőződés, hogy a tudomány a való világról mond érvényes és adekvát igazságokat) önmarcangoló visszahúzódása (Nyíri 2008).

A tudományművelés magyarázatkényszerét ennél kevésbé támadó jellegű fejlemények is fokozták. A hetvenes évektől felerősödött interdiszciplináris törekvéseknek óhatatlan következménye volt, hogy a kézenfekvően adott és történetileg szegmentálódott tudományos professziók helyére lépő, komplexebb megközelítések indoklást tettek szükségessé,



hiszen fellazították a tudományos kutatás szervezeti standardjait. A készségcentrikus pedagógiai törekvések térnyerése pedig a hagyományos tudományos diszciplínákhoz igazodó közoktatási szemlélet permanens reformjával ugyancsak elbizonytalanította a korábban igazodási pontot jelentő tudományképet (ehhez érdekes kiegészítést kínál Osborne–Collins 1996, 7–18.).

E folyamat médiumai és alkalmazott eszközei a tudományos tevékenység normáitól, mechanizmusától egyre inkább függetlenül működnek,⁶ vagyis nincs feltétlen és teljes körű *korrespondencia* a tudományos kiválóság és hatékonyság ismérvei, valamint a társadalmi/felhasználói/kommunikációs sikeresség között. A tudományműveléshez azonban már nem csupán a pénzügyi feltételrendszer biztosítása érdekében van szükség a legitimitáció újraépítésére a döntéshozók, felhasználók körében. A közmegítélés követelményei magának a tudományos tevékenységnek olyan, hagyományosan többé-kevésbé autonóm mozzanatait is befolyásolják, mint az akceptált kutatási irányok meghatározása, kutatói közösségek formálódása (például egyetemi hallgatói rekrutáció) vagy a kutatás során felmerülő etikai kérdések (állatkísérletek, személyiségi jogi védelem stb.). Mindez pedig közvetlenül is visszahat a tudományos tevékenység szereplőire, képzésükre, pozícionáltságukra és karrierlehetőségeikre.

A tudomány társadalmi percepciója tehát nem csupán valami *külső* probléma a kutatási tevékenység és rendszer számára, hanem új közelítésben veti fel a tudomány mibenlétére vonatkozó klasszikus tudományelméleti kérdéseket: az autonómiának, a kutatásetikának, a tudomány-szervezetnek, az objektivitásnak, a tudományos tudás kitüntetettségeinek kategóriáját.

Tudomány és közgondolkodás

Ez idáig a tudomány szempontjából vizsgáltam a legitimitás igényének átalakulását és társadalmi reflexiót. Egy rövid utalás erejéig azonban érdemes felidézni a szociális reprezentáció elméletének kontextusában a tudomány szerepét a közgondolkodás konstituálásakor. Ahogyan Serge Moscovici fogalmaz: „Science was before based on common sense and has made common sense less common; now common sense is science become common.” (Moscovici 1992, 3–9.) A tudományos tudás tehát nem csupán a hatékonyságérvvel pozícionálható a társadalmi funkciói-

⁶ Az autonómiának ezt a fokozatos leépítését nevezik társadalmi vagy felhasználói kontrollnak, felelősségnek.

ban, hanem az elveszett mítoszok helyébe lépő világgép-szolgáltatással (Lukács 1916/1975). A tudomány fogalmai és köztudatba átszüremelő tételei lehorgonyozzák a tudásunkat, hivatkozási pontokat kínálnak a vitáinkhoz. A tudomány mediális megjelenítése számára különösen fontos a perszonalizáció és figuralizáció jelensége, ami kinyitja a laikus befogadás előtt a tudományos tartalmat (Fábri 2009).

A közgondolkodás oldaláról így válik kulcsfogalommá a tudomány társadalmi reprezentációjában a tekintély, az autoritás (Fábri 2004). Amint az elmúlt negyedszázad legsikeresebb hazai tudományos médiaprojektje, a Mindentudás Egyeteme kapcsán percepciós kutatásaink megmutatták (Fábri 2005, 93–108.), a világos intézményi és személyi háttérrel megalapozott hitelesség meghatározó a tudomány körüli értékközösség létrejöttében és az érdeklődés fennmaradásában. Ezt általánosítja a kommunikációs tétel: a laikusok bevonása a tudományos kutatás interpretációs és projektumfolyamataiba akkor nem lehetetleníti el magát a tudományos produktum létrehozását, ha érvényesül a kölcsönös tisztelet és kompetenciák finom hálózata.

Ez egyébként hangsúlyosan nem etatista megközelítés. Paul Feyerabend gyakran szélsőségesen interpretált *anything goes*ának kevésbé erős értelmezésében a tudományos tudás megítélésének többközpontúsága (az *an arkché* értelmében – ezt az értelmezési lehetőséget különösen a Lakatossal folytatott vitája mutatja, lásd Motterlini 1999) az állami centralizáltságú tudományos döntési folyamattal szembeni lehetséges alternatívaként, a versengő kutatási projektek terepeként merül fel. Ez konzervatív abban a tekintetben, hogy a kommunikációban megköveteli az autoritás elfogadását, ugyanakkor magát az autoritást állandóan produkciós kényszerbe hozza nem csupán a tudomány eredményessége tekintetében, hanem magának a tudományos kutatásnak az igazoltságát is kommunikációs feladattá téve, a társadalmi percepció sajátosságainak figyelembevételével.

A tudomány kommunikatív meritokratizmusa felé

Az empirikus társadalomkutatás adatai, a kvalitatív vizsgálatok, valamint a tudás társadalmi pozicionáltságának elméleti belátásai, láthattuk, a tudomány olyan társadalmi percepcióival találkoznak, amelyek társadalmi jelenlétének újrafogalmazására ösztönzik. A technológiai szkepticizmussal, alternatív világértelmezésekkel, multikulturális divathullámokkal, (gazdaság)ideológiai alávettetési törekvésekkel szemben kell ezt megtennie – vélhetően azonban nem ezek koordináta-rendszerében mozogva lehet sikeres.



Semmi nem indokolja, hogy konzervatív értékeit feladja: a gyakorlati hatékonyságot a (helyenként hagymázos) technológiakritikák évszázada még a posztmodern relativizmussal megtámogatva sem volt képes zárójelbe tenni. Polányi tétele a tudományról mint a nyugati racionalitás, valamint az autonómia- és szabadságelvű társadalomszerveződés modelljéről (Polányi 1992, 139–160.) nem csupán a szovjet típusú birodalommal szemben volt érvényes, hanem a mai, évszázados Nyugat-hanyatlási közhelyeket felmelegítő ideológiákkal szemben is. Merton tudomány-szociológiai ismérvei (univerzalizmus, kommunalitás, érdekmentesség, szervezett szkepszis) tudományon túlmenő, morális és közösségi relevanciáját sem csökkenti, legfeljebb konkrét érvényesülését árnyalja az ipari-katonai kutatásfinanszírozás és a tudományrendszeren belüli hatalmi vetélkedés.

A tudomány hagyománya tehát elegendő háttérrel kínál ahhoz, hogy a mediatizált társadalmi közegben is legyen esélyes jelenléte az autoritás-alapú tudományos szemléletnek a tekintélydecifícites társadalmi valósággal szemben. Ehhez azt a mindennapi gyakorlatot érdemes segítségül hívni, amely szerint a valódi tudomány működése a tömegdemokrácia és tömegmédiá hullámszási közepette is értékelvű, meritokratikus maradt. Ez a meritokratizmus akkor tud nyitott lenni a társadalmi percepcióval való kommunikációra – nem feladva az autoritást mint a megismerés és hitelesség alapmotívumát –, ha professzionálisan használja a digitális csatornákat, valamint a legnagyobb sáv szélességű adatátvitelt, a személyes jelenléte – és ehhez kapcsolódva helyreállítja a tudós személyes felelősségvállalását a tudományos kiválóság megítéléséért, társadalmi-gazdasági relevanciájáért.

Irodalom

- Abbott, Alison–Schiermeier, Quirin 2014: After the Berlin Wall: Central Europe up close. *Nature*, 515, november 6.
- Bauer, Martin W.–Shukla, Rajesh–Allum, Nick (szerk.) 2011: *The Culture of Science: How the Public Relates to Science Across the Globe*. Routledge Studies in Science, Technology and Society. London, Routledge.
- Brown, Mark 2009: *Science in democracy. Expertise, institutions and representations*. Cambridge, The MIT Press Cambridge.
- Burns, Terrence W.–O'Connor, John D.–Stockmayer, Sue M. 2003: Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12.
- Eurobarometer 55.2 2001: Europeans, Science and Technology.
- Eurobarometer 2008: Qualitative study on the image of science and the research policy of the European Union.

- Fábri György 2004: *Szabadság és tekintély a tartalomszolgáltatásban*. In *Konvergencián innen és túl – Digitális jövőképek*. Budapest, Média Hungária Könyvek.
- Fábri György 2004: Tudomány, közvélemény, média. *Magyar Tudomány*, 11.
- Fábri György 2005: *Tudomány és közönség új találkozásai: a Mindentudás Egyeteme*. In Mosoniné Fried Judit–Tolnai Márton (szerk.): *A tudományon kívüül és belül*. Budapest, MTA KSZI.
- Fábri György 2008: *Tudomány és politika új találkozási pontja: a tömegmédia*. In Mosoniné Fried Judit–Tolnai Márton (szerk.): *Tudomány és politika*. Budapest, Typotex.
- Fábri György 2009: *The New Media Strategy of Science*. Habilitációs előadás, ősz.
- Farkas Gyula 1939: *A nagy költők tanúságtétele*. In Szekfű Gyula (szerk.): *Mi a magyar?* Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- Fehér Márta 1997: A poszt-akadémikus tudományig és tovább. *Magyar Tudomány*, 7.
- Hunyady György 1995: *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hunyady György 2005: *A nemzetek jelleme és a nemzeti sztereotípiák* (előadás a Mindentudás Egyetemén).
- Lukács György 1916/1975: *A regény elmélete*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Moscovici, Serge 1992: *The Psychology of Scientific Myths*. In von Cranach, Michael–Doise, Willem–Mugny, Gabriel (szerk.): *Social Representations and the Social Basis of Knowledge*. New York, Hogrefe & Huber Publishers.
- Motterlini, Matteo (szerk.) 1999: *For and Against Method – Imre Lakatos and Paul Feyerabend*. Chicago–London, University of Chicago Press.
- Nyíri Kristóf 2008: *Verbildlichung und die Grenzen des wissenschaftlichen Realismus*. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 5., 769–779.
- Osborne, Jonathan–Collins, Sue 1996: *Pupils' and Parents' Views of the School Science Curriculum*. *School Science Review*, 77.
- Pléh Csaba 2002: *Tudások az egyetemen: készségek és tömegek, elitek és műveltségek*. *Iskolakultúra*, 6–7., 3–7.
- Polányi Mihály 1992: *A tudományos meggyőződések természete*. In *Polányi Mihály filozófiai írásai II*. Budapest, Atlantisz.
- Special Eurobarometer 224 2005: *Europeans, Science & Technology*.
- Special Eurobarometer 340 2010: *Science and Technology – Report*.



Az MTA székháza és Széchenyi István szobra a Ferenc József (mai Széchenyi István) téren 1880-ban. © Klösz György/ForTEpan/Budapest Főváros Levéltára, levéltári jelzet: HU.BFL.XV.19.d.1.08.081.

A tudománypolitika és a menedzserek¹

nem igyekszem általánosságban – és különösen nem elemzően – hozzászólni a tudomány társadalmi szerepének és társadalmi támogatásának-irányításának kérdéséhez. Ehelyett karcolatokat adok a 70 éves gyakorló tudós tapasztalatai alapján. Listaszerű figyelmeztetést szeretnék nyújtani arról, milyen feszültségek húzódnak a tudósok saját érték- és viselkedésrendje, valamint a menedzserek rendje között, s miben lehet az egyes szakdiszciplínáknak sajátos mondanójuk ahhoz, merre is haladhatna a professzionális és a politikusi tudománypolitika, milyen háttérbe szorult mozzanatokot emelhetne be újra a mérlegelésébe.

Íme a lista:

- politika és tudománypolitika,
- komprehenzivitás és súlyozás,
- Máté-hatás és finomításai – pénz, hírnév és emberi tényezők,
- verseny és biztonság,
- a jutalmazó rendszer és válsága.

Amikor a tudósokat és menedzsereket hasonlítom össze, mindig karikatúrisztikusan teszem: nincsenek ennyire „tisztá” tudósok és ennyire rámenős menedzserek. A viták és feszültségek megértését segíti a túlzás.

¹ Köszönöm Demeter Tamás és Fábri György észrevételeit. Volt, amit megfogadtam.



Politika és tudománypolitika

Napjainkban a világon az egyik központi tudománypolitikai kérdés a tudománypolitika és a politika viszonya. A tudomány művelőinek körében évtizedek óta közsirám, hogy a konzervatív kormányok elhanyagolják a tudomány (vagy közelebbről az alaptudomány, különösen a társadalomtudomány) támogatását, pedig a valóságban saját amerikai gazdaságpolitikájukban is egy tudományos iskolára, a chicagói közgazdaságtanra építenek – hangzott a vád Ronald Reagan ellen. Különösen a konzervatívok – mint például Margaret Thatcher – elitellenességükben megfélemlítettek arról, hogy az egyenlősíteni kívánt elit hozza a legtöbbet az országnak mind anyagilag (ahogy a mai brit ERC győztes statisztikák mutatják), mind jelképesen, mind innovációs következményeiben.

Megjelent ez a tudományos elitellenesség a szabad magyar politika első két évtizedében nálunk is, fura mód liberális politikai köntösben, de az angolszász konzervatívok számára kedves gazdaságfilozófiát követve: Kóka János egykori politikusi nyilatkozataiban és az általa, valamint a Magyar Bálint által vezényelt vagy támogatott Boda Miklós-féle innovációs politikában, amely az innovációnak akarta alárendelni a tudományt is. Magyar szemmel meglepő módon a jelenlegi konzervatív vezetés az új innovációs törvénnyel és intézményeivel – a tudós, korábbi MTA-elnök Pálinkás József irányításával – ugyanezt a fonalat vette fel. Az új törekvés lényeges eleme a tudomány érdekeinek alárendelése az innovációnak és fejlesztéspolitikának, s a források központosított allokálása, a forráselosztás államigazgatási logikának való alárendelése. Ennek két oldala van: egyrészt az általános erőforrás gondolata, az a felfogás, hogy minden mindenhova átcsoportosítható, másrészt az abban való hit, hogy a rövid távú monetáris „hatékonyság szemlélet” (accountability) leegyszerűsített megkövetelése érvényes minden közszolgáltatásban, amibe besorolták a tudományt is.

Különösen az utóbbiban mindannyian a politikai akaratnak való alávetést látjuk. Véleményem szerint azonban itt ennél átfogóbb folyamatokról van szó, amit többek között a politikai palettán való átívelés is jól mutat. Itt a menedzseri, vállalatirányítási és az utasításos „nagy tudományi” logika jelenik meg, szemben a tudósok – vélt vagy létező – önrányításával és érdekmentes megismerésvágyával.

Howard Silver – évtizedekig (1988-tól) az USA társadalomtudományi bizottságainak egyik vezetője, politológus és afféle társadalomtudományi lobbista – ironikusan összefoglalta, hogy az egykori reagani politika tudomány- és különösen társadalomtudomány-ellenességének az a konzervatív hiedelemrendszer volt az alapja, hogy a „nagy társadalom”

álmának megfelelően a modern amerikai társadalomtudósok – főként a szociológusok és a pszichológusok – alapvetően (az ottani értelemben) liberális politikákat támogatnak (szegények esélyei, egyenlőség), és személyes meggyőződésük, hogy liberális emberek művelik azokat (Silver 2014). Az ilyen tudományon kívüli megfontolásokból induló konzervatív elítélés a neveltségessé tétel retorikáján alapult. Az amerikai kongresszusban maguk a politikusok vállalták fel, hogy szerintük neveltségessé és bemutatásukban igen lokális érdekű, kis távlatú kutatásokat gúnyoljanak ki. Nálunk ezt a retorikát néhány éve főként a konzervatív sajtó valósította meg a „filozófusok ügye” kapcsán.

Eközben azonban – és ezért érdemes az amerikai helyzetre egy nemzedék múltán is emlékezni – maga a reagani társadalompolitika egy kemény társadalomtudományon, a neoliberais chicagói iskola gazdasági felfogásán alapult. Ráadásul maguk a politikusok is saját kampányaikban a társadalomtudomány módszereit és eredményeit alkalmazzák. Az USA-ban ennek a gúnyoló retorikának paradox hatása volt. Mint Silver rámutat, éppen a neveltségessé tételre törekvő kongresszusi politikai viták vezettek el a megalapozott (evidence based) alkalmazott társadalomtudomány igényéhez. Végso soron nem leépítették, hanem javították a társadalomtudományt (Silver 2014).

A politika és tudománypolitika viszonyának kulcsdilemmája két mozzanatban fogalmazható meg – amelyekben az „autonóm tudósi” és a „menedzseri” szempont szembeállítható –, nevezetesen: a tudomány autonómiájának kérdése és a tudomány finanszírozásának súlyozási szempontjai.

A tudomány autonómiája és a finanszírozó szempontjai

A modern tudomány önképe Galilei óta a szabad vizsgálódás és az autonómia köré épül. Ezt deklarálja ma a magyar alaptörvény is. Ugyanakkor a politikus számára ez az autonómiaigény állandó fenyegetés, és kicsúszva a társadalmi-politikai kontroll hatálya alól a tudomány úgymond önfenntartó kasztvá válik. Boda Miklóssal – a tudomány- és innovációpolitikát, akkor a tudomány autonómiáját s bizonyos értelemben ezzel a szabadságát megkérdőjelező vezető képviselőjével – majd egy évtizede erről folytattam vitát, amely egyik felet sem győzte meg (Pléh 2006). A tudomány szabadsága melletti fő érveim intellektuálisak voltak. A vizsgálódásaiban szabad, kíváncsiság irányította kutatás kognitív elő-



nye vagy legalábbis lehetősége a váratlan kapcsolatok kialakítása távoli területek között, a valóban váratlan, nem betervezhető felfedezések és a komplex, áttekinthető szemlélet lehetővé tétele, sőt egyeseken kultivációja. Hozzátettem ehhez egy paradox anyagi szempontot is. Az autonómia társadalmi tűrése, sőt biztosítása teszi lehetővé, hogy a tudósok célja ne maga az erőforrások megszerzése legyen. Ennek komikus példáira még emlékszünk a Kádár-korszakból, ahol az erőforrásokért (vagy meghallgatásért) küzdő tudósok egyszer csak ott találták magukat pártközponti hivatalnokként.

Amellett is érveltem, hogy a látszólag bensőséges kasztrendszer az autonómia keretében háromszáz év alatt kidolgozott „belső ellenőrzés”, a peer review rendszere révén nagyon is szigorú kontrollt működtet. Ezt ma kiegészíteném egy fontos értelmező mozzanattal. A politikus – biztos saját társas köreiből kiindulva – gyakran félreismerve tekinti kasztnak a tudósokat. Nem veszi észre, hogy ez az a szféra, amely – csak részben a finanszírozás miatt, de a dicsőség miatt is – az igen éles verseny világa. Ha segíteni akar – és valóban tud is – a politika, éppen abban kell segítsen, hogy ez a verseny fair legyen, diszkriminációk, előjogok és előítéletek nélküli. A politika azonban mindig nagyobb szerepre tör, mindig azt észleli, hogy az emberi döntések személyi döntések, akkor pedig miért ne mi hoznánk meg ezeket.

Komprehenzivitás és súlyozás

Természetesen a tudósok és a tudománypolitika kapcsolatának visszatérő kérdése, hogy mindenki szerint a saját tudománya a legfontosabb. Optimális esetben az irányításnak – legyen az egyetemi, akadémiai, államigazgatási jellegű – kétféle széthúzó igényt kell kiegyenlítenie vagy inkább egyensúlyoznia, nevezetesen:

- a) nem lehetünk mindenben jók – *azt kell támogatni, amiben a hazai tudomány kiemelkedő, különösen egy szerény lehetőségekkel rendelkező országban,*
- b) *egy „magára adó” kultúrának átfogóan kell törődnie a világ megismerésével és alakításával.* Valamennyi alapkutatásra minden területen szükség van, például azért is, hogy ne elavult, megkövesedett dolgokat tanítsunk a jövő értelmiségének, és hogy összeköttetésben maradjunk a nagyvilággal.

Sok minden szól a kiemelés, a súlyozás mellett, akár gazdasági érdekek is. Érveket lehet találni a hazai teljesítmények tudományometriai elemzésében is (Kampis–Soós–Gulyás 2011). Ugyanakkor a dolgok nem triviá-

lisak. Mint Schubert András és Vasas Livia a szomszédos országokkal összevetve rámutat, nem mindig a nagy volumenű kutatások a legszínvonalasabbak (Schubert–Vasas 2010) – itt szinte miniben látható egy kis tudomány–nagy tudomány dilemma. Hogy magunkat dicsérjem, a kis kutatólétszámú s viszonylag szerény (például a csehekhez képest) kibocsátású magyar kísérleti pszichológia igen nívós lapokban és magas hivatkozásokkal tűnik ki számos szomszédos országhoz képest. Mindenesetre a hazai tudományfinanszírozás lépett. A Nemzeti Agykutatási Program egy minden tekintetben (hagyomány, scientometria) kiemelkedő hazai területet támogat preferáltan. Ugyanakkor a komprehenzivitást a súlyozási versengés közben elfeledjük. Elfeledjük két értelemben is. Elfeledkezünk a fenntartó kutatások jelentőségéről. Egy nemzeti felsőoktatást nemzeti nyelven működtető ország nem teheti meg sem azt, hogy nem foglalkozik például kutatási szinten a hazai faunával, sem azt, hogy nem foglalkozik például úrkutatással. A jövőnk, fennmaradásunk ezen a komprehenzivitáson is múlik. Elhanyagoljuk a komprehenzivitást a tekintetben is, hogy a megítélésekben – legyen szó egyénekről vagy intézményekről – például a tankönyvek s a monografikus munkák háttérbe szorulnak vagy egyenesen kiiktatódnak a rendszerből. Ezzel a kísérleti természettudományok vagy a hagyományos mikrofilológia egyedi közleményeit tesszük az egyetlen mintává és mércévé. Igen veszélyes trend, és itt a bölcsészeti és társadalomtudományoknak kellene igencsak felemelniük szavukat a szintetikus művek és monografikus feldolgozások védelmében.

A Máté-hatás és finomításai – pénz, hírnév és emberi tényezők

Az elv a bibliai helyre utal. A tudományra vonatkoztatva azt jelenti, hogy a tudomány a kiválóak privilegizálásán keresztül fejlődik.

Maga a Máté-hatás a Máté evangélium híres részére utal ironikusan: „Mert attól, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik.” (Mt 25, 29.)

Robert K. Merton számos nagy hírű tudóssal készített interjúalapú kutatást összegezve mutatott rá arra, hogy ez a hatás érvényes a tudományban is (Merton 1968, 1988, 2002). A nagynevű emberhez áramlik a hírnév és a források. A Máté-hatás a tudományban úgy érvényesül, hogy a tekintélyes kutató sokkal könnyebben kap hírnévnövekményt (például egy sokszerzős közlemény nyomán), ma meg azt látjuk, hogy könnyebben nyer el erőforrásokat, pénzt is. Ennek a szomorúnak tűnő elvnek



nagy pozitívumai is vannak. Ez eredményezi az erőforrások koncentrációját és a tehetség áramlását az izgalmas, vezető, új helyek irányába.

A kiindulópontját alapvetően a produktivitás és az elismertség hatványfüggvényei jelentik, vagyis az, hogy maga a teljesítmény sajátos egyenetlenséget mutat (Merton 1988). Ez a nevezetes statisztikai alapjellemzője a tudományos kreatitásnak, amelyre Lotka-törvényként (Lotka 1926) szoktunk hivatkozni. Ez azt jelenti, hogy kevés kiemelkedően produktív, kevés nagy outputú személy van. Kevés tudós van, aki sok dolgozatot ír. Az n cikket szerzők száma $1/n^a$ az egycikkesekhez képest, ahol $a \sim 2$. Vagyis a két cikket írók száma negyede, a három cikket íróké mintegy 10 százaléka az egy cikket írókének.

Ebből állandó feszültség keletkezik. A valódi kiválóság hatványfüggvényt követ – kevesen vannak a kiválasztottak –, a társadalmi gyakorlat, mind a menedzsereké, mind a tudósoké azonban szeretne a normális eloszlás lágyabb medrében működni. Két dolgot tesz, mintegy a béke érdekében.

1. *Relativizálja a kiválóságot*, felteszi, hogy sokkal többen tartoznak a kiemelkedők közé, mint a valóságban. A valóban kiválóak egy része ez ellen lázad, s így keletkeznek olyan áldatlan viták, mint itthon a Szabó Csaba-affér (a lázadó saját álláspontjára lásd Szabó 2006). Ennek társadalmi gyakorlatára nálunk is voltak példák. Az egykori Széchenyi Professzori Ösztöndíj kezdetben a Máté-hatást követte, amikor azonban a harmadik évben már 1500 kiválót talált, ez erősen megkérdőjelezhető volt.
2. *Kompenzálja a kevésbé sikerest* – azért, hogy a rendszerben tartsa, hiszen sok szorgos kézre van szükség, vagy azért, hogy csökkentse a feszültségeket.

Mindkét gyakorlat társadalmilag indokolt, ugyanakkor állandóan időzített bombaként ketyeg, ahol néha elkerülhetetlenül kiborul a bili, miközben a közepesek suttogó propagandával morognak a valóban kiemelkedők (vagy a valóban belterjesen jutalmazottak) túljutalmazottsága felett, sokszor protekcionista, korrupt rendszer benyomását keltve. Sok vita kíséri azt is, vajon az életkori és migrációs, visszatelepítési preferenciák adott időben éppen a Máté-hatás érvényesítői vagy kompenzálói (Patkós 2014). Nem szabad elfelednünk azonban, hogy nem csupán a tudományos munkaerőpiac, hanem az értékelés nemzetközivé válása is fontos tényező. S ebben sok még a hazai pótolnivaló – hogy eufemisztikusan fejezzem ki magam. A vezetők, menedzserek felelőssége itt abban mutatkozik meg, hogy legalább azt biztosítsák, hogy aki privilégiumokat kap, valóban kiváló legyen, s ebben támaszkodjanak a nemzetközi értékelésre. Vagyis sose érvényesüljön kiemelkedően a gyenge, még ha az összes vélt kiváló nem is kaphat meg min-

dig mindent. Ezt igazából olyan menedzserek tudják biztosítani, akik (valamikor) maguk is menő játékosok voltak, ismerik a pálya emberi feszültségeit.

Mindennek van egy sajátos, a régiókra jellemző feszültsége is, amellyel a vezetésnek szembe kell néznie. A hagyományos modell a kiválóak mandarin kultúrája, amelynek ideáltípusa szerint minden szinten tudósként kiválóak a vezetők, a tanszékektől a dékánokig és rektorokig. Még ma is bennünk él, hogy a nem kiváló tudós vezetőket karrieristáknak vagy politikai ejtőernyősöknek tartjuk. Pedig ez nem triviálisan van így.

A vezetők minden szinten lehetnek odaadó, de nem a legkiválóbb kutatók. Az amerikai „departmentális” modellben a tanszékek és az egyetem vezetése is elsősorban menedzsmentkérdés: oktatás- és kutatásszervezési funkció, és nem irányadó, mintaadó váteszi vezetés. A menedzserek világa kézenfekvően az utóbbi mellett áll. Ugyanakkor vigyázni kell arra, hogy az így preferált vezetői ne csak ne tűnjenek mindenhová beilleszthető és beilleszkedő karrieristának, hanem ténylegesen ne is legyenek azok.

A Máté-effektus teremtette keretben másodlagos folyamatok is elindulnak. A vonzó emberek és helyek attraktorok lesznek, s a Lotka-törvény például a hivatkozásokban még jobban érvényesül. Ez eredményezi többek között a centralizált országokban a Párizs- vagy Budapest-központúságot, ami ellen azután a tudománypolitika kompenzáló küzdelmet folytat.

A Máté-effektus kettős hatású. Az első hatás az *előnyök kumulálódása*, ezt Robert Merton mutatja be Zuckerman felmérései alapján (Merton 1988, 617.)

- a) *A pénz egyenlőtlenül oszlik el.* Az Egyesült Államokban 1981-ben a központi támogatás 28 százalékát tíz egyetem kapta.
- b) *Egyenlőtlen a vonzás a fiatalok felé.* Az USA-ban az országos ösztöndíjas PhD-diákok kétharmada 15 egyetemre járt.
- c) *A dicsőség is egyenetlen.* Az amerikai Nobel-díjasok 49 százaléka öt egyetemen dolgozott: Harvard, Columbia, Rockefeller, Berkeley, Chicago. (Ez természetesen az 1950–1960-as évek világa.)
- d) *A kiválóságot meg is tartják.* A jövő Nobel-díjasok 70 százaléka ott marad, ahol a PhD-t szerezte, míg általában ez az arány csak 28 százalék.
- e) *Az intézményi kiválóság vonzó.* A Nobel-díjasok egyharmada öt éven belül az említett öt egyetemen találja magát.

Merton elemzésében azonban vannak a Máté-hatást ellensúlyozó ellenfolyamatok is: miért nem korlátlan az előny és a hátrány összegződése (Merton 1988, 618.), miért nem a Harvardon van az összes Nobel-díjas, miért megy el Békésy György a Nobel-díjjal Hawaiiira?



Az ellensúlyozó tényezők egy része pszichológiai. Az intézményen belüli emberi versengés és összeférhetetlenség a tehetség verbuválása és megtartása ellen hat. „Egy adott kutatási terület hány fő mozgatója képes hatékonyan dolgozni egy adott helyen? Lehet, hogy egy elvont szinten jó dologból kicsit sok van egy helyen?” (Merton 1988, 618.) Az utóbbi harminc évben ennek hatását a vidéki egyetemek felfutásában és új szakok létrejöttében idehaza is jól láttuk. Nemcsak az új helyek voltak vonzóak, hanem a régiók is taszítóak.

A másik tényező az intézményeken belüli egyenlőtlenségek hatása. „Még a gazdag egyetemeken is vannak tengődő tanszékek. Ez lehetőségeket teremt a sokkal kisebb erőforrásokkal és hírnévvel rendelkező intézmények számára. Szerény erőforrásaikat bizonyos területekre és tanszékekre összpontosíthatják, s így viszonylag vonzó mikrokozmoszt teremtenek a területen az első osztályú tehetségek oda vonzására (Merton 1988, 619.).

A harmadik tényező a később még előkerülő biztonság. A biztonság mint motivációs tényező ellene dolgozik a Máté-hatásnak. (Inkább ott maradok, ahol biztos a helyem.)

Ezek a tényezők általános tendenciák. A mi közegünkben azonban a Máté-effektus és az ellentényezők sajátosan érvényesülnek. A központosított rendszerben a központi erőforrások felelőssége egyszerre a Máté-hatás érvényesülni hagyása – a naiv egyenlősdivel szemben –, ugyanakkor az ellentényezők működésének támogatása. Ez összekapcsolódik a *regionális kérdésekkel* és a *Budapest-központúsággal* is. Az uniós források – amikor többnyire kizárják a központi régiót – éppen a Máté-hatást kompenzálják. Ez üdvözlendő törekvés. Emellett azonban arra is törekedni kellene, hogy az új felsőoktatási és kutatási strukturális forrásokhoz való hozzáférést a kedvezményezett konvergenciaregiókban megfelelő személyi fejlesztésekhez kössék. Törekedjen a tudománypolitika arra, hogy ahová a pénz megy, oda menjen a tudás is.

Verseny és biztonság

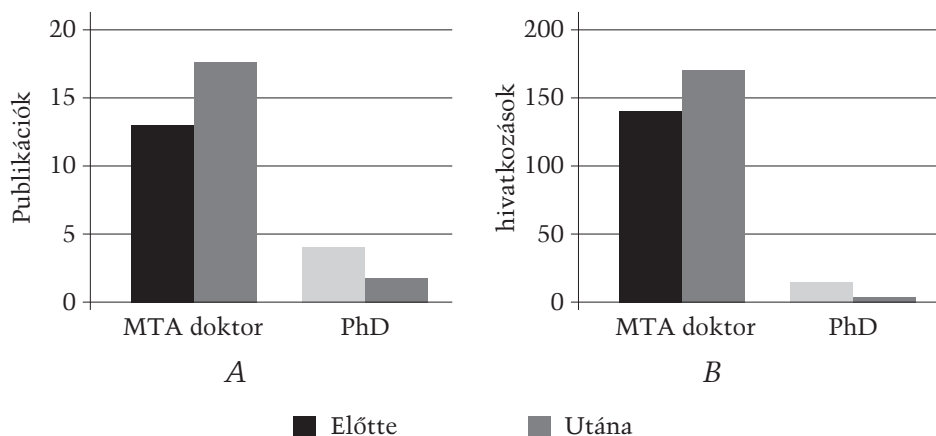
A tudós életét sajátos társas kontextus és egy ennek megfelelő társadalmi mozgató rendszer irányítja. Ennek lényege – mint a következő fejezetben szó lesz róla – a társak általi elismerés (peer recognition). Ez versenyt teremt, aminek során a kiemelkedésnek számos lehetősége – elsőség, hivatkozás, meghívások stb. – adódik, de mindegyik különlegessége, hogy magukat a mércéket a tudós közösség hozza és változtatja.

A tudománypolitika egyik dilemmája, hogy mindig szeretne beavatkozni ebbe a folyamatba. Ennek a közvetlen módszerei meglehetősen durvák, gondoljunk az 1950-es évek magyar tudománypolitikájára. Az 1970-es évektől a tudósok egyik része a döntési központ közelében akar maradni, másik része – például a pszichológusok – azt próbálja bizonyítani, hogy az ő szférája „nem a felépítmény része”, tehát nem tartozik az érdek vezérelte közvetlenül irányítandó területek közé. Ma a helyzet szubtilisabb. A menedzser szelektál a mutatók között, hogy úgy érezze, övé a kontroll, és eközben tisztában van vele, hogy a kutató is mindig csak lokális és azonnali maximumokra törő és azonnali profitmaximalizáló lény. Pedig – mint Herbert Simon klasszikus kutatásai óta tudjuk – az adminisztratív rendszerek és maga a tőke világa sem profitmaximalizáló, mindig csak kicsit jobbat szeretne a korlátozott racionalitás elvének megfelelően (Simon 1982).

Van azonban egy további jelentős mozzanat. A teljes kutatói életpályában *maga a biztonság is fontos motiváló tényező és a jutalmi rendszer része kell, hogy legyen*. Kétségtelenül bírálható a hazai rendszer a(z egykor) kezdettől (megvolt) meglévő biztonsággal, de ez az elem a teljes életpályából nem iktatható ki. 2011-ben Zemplén Gáborral vázoltuk e kettő – verseny és biztonság – viszonyát. „A vonzerő ... nem vattázott utat jelent, hanem szigorú előrehaladási kritériumokat és magas belépési küszöbököt. Mind a társadalom, mind a fenntartók ezt várják el a tudománytól. Az egyetem és a kutatás világa a nagyra törő teljesítményorientáltak s nem a »majdcsak megleszek valahogy« emberek világa. A szigorú kritériumok az ilyen embereket vonzzák, a szigor nemcsak szelektál, de vonz is.” (Pléh–Zemplén 2011, 6.)

A verseny és biztonság összekapcsolásának van egy tudománypolitikai és tudományirányítási oldala. A hazai kutatási rendszer egészében meg kellene teremteni a *bejutási versenyhelyzetek* világát. A sokat hivatkozott és sokat becsmért teljesítményindikátorok kevéssé kapcsolódnak össze az állásokért folyó verseny kérdésével. Ebből a szempontból érdemes áttekinteni a különböző sikeres gyakorlatokat a különböző életszakaszokban bekövetkező véglegesítéssel. Egészen más a német, az angol-szász, a francia helyzet.

Hadd illusztráljam a feszültséget egy példával a saját területemről (Pléh 2011)! Mint az *1. ábra* mutatja, a rendszerváltás utáni évtizedekben kinevezett új egyetemi tanárok között a kísérleti pszichológiában a magasabb tudományos cím nagyobb produktivitással és láthatósággal jár együtt a cím odaítélése után is. Az ehhez hasonló adatoknak visszacsatoló erejűeknek kellene lenniük az egyetemek kinevezési gyakorlatában. A különböző helyzetek kompromisszumainak oka a két minőségi



1. ábra

Publikációs teljesítmény (A) és hivatkozottság (B) a kísérleti pszichológiában az MTA doktora címmel rendelkezők és nem rendelkezők között

elv közötti küzdelem. Az egyik az, hogy – például a doktori iskolák, mesterszakok előírásai miatt – kell a professzor a szak, tanszék, iskola minősítéséhez. A másik minőségi elv viszont azt érinti, hogy milyenek ezek a professzorok.

„Az egyetemi tudósközösség a XIX. századtól jellegzetes piramis-struktúrában intézményesült. Maga a teljes modell kibontakozása egy évszázadig tartott, és a folyamatos szelekció a résztvevők egy részét kiszorította a rendszerből, egy részét pedig egy magasabb fokozatba juttatva jutalmazta, nagyobb erőforrásokat és presztízst biztosítva, határozott idejű munkaviszony helyett határozatlanlét létesítve...

A biztonságot jelentő és a kompetitív mozzanatok megfelelő arányát és szereplőkhöz rendelését a klasszikus modellben is nehéz jól meghatározni. A XIX. és XX. században azonban ennek feszültségei diszciplínák, például a kísérleti pszichológia, a pszichoanalízis, a biokémia megszületéséhez vezetnek: ha kiszorulok a professzúrából, új piramist is létrehozhatok. A klasszikus piramis-struktúra az oldalirányú terjeszkedéssel az innovatív kutatás egyik ösztönzője volt, miközben belátható életpályamodellként működött.” (Pléh–Zemplén 2011, 7.)

Természetesen a verseny több módon is elképzelhető. Vannak egyetemi rendszerek, ahol az intézményen belüli versengés alacsony, ugyanis nemigen lehet valaki professzor ott, ahol tudományos szocializációját kapta. A magyar rendszer nem ilyen, alapvető jellemzője az intézményen belüli előrehaladás, a munkahely-konzervativizmus. Ez magával hozza az intézményen belüli versengést. Az intézményen belüli ver-

sengés azonban csökkenti az intézményen belüli kooperációt – ennek kezelésére nehezen találunk jó példát hazánkban. A hazai tudomány helyenként elég kicsi ahhoz, hogy konkurálás helyett a színpalak mögötti megállapodásokat támogassa, így lényegében kartellek és monopóliumok kialakulásának kedvezzen.

Mindez a jelenleginél sokkal kiszámíthatóbb, a tudományos és oktatói emberi erőforrásokra figyelemmel lévő vezetést kíván meg. Ha marad ugyanis a munkahely-konzervativizmus, a verseny emberi tényezőinek kezelésére éppúgy szükség van, mint – visszatérve az életpályákra – a többféle kijutási és továbbjutási lehetőség alternatíváinak kialakítására.

Az intézmények fontos feladata az állandóan érvényesített világos értékelés, valamint a véglegesítés magas teljesítményhez kapcsolása. A verseny a biztonságért magasabb kritériumokkal ösztönözhető, ám ehhez meg kell találni a biztonságot jelentő és a kompetitív mozzanatok megfelelő arányát és szereplőkhöz rendelését.

A tudósok itt maguk is világosan képviselhetnek értékelveket, amelyek nem mindig vonzóak a menedzser számára. Tudom, hogy itt idealista vagyok, de e téren szükség lenne az érintettek világos értékképviselésére.

- a) Segítsük egymást a minőség elv képviselője miatti megfélemlítés elleni küzdelemben!
- b) Támogassuk minden tekintetben a mobilitást!
- c) Álljunk ki saját intézményeinkben a nyitott bírálatokért és a nyitott alkalmazási gyakorlatért!
- d) Tartsunk össze a belterjességgel és a középserrel szemben!
- e) Őrizzük az átfogó tudást!

A mai fragmentált tudásrendszerek világában az a sajátos közép-európai többlet, amivel mi érvényesülni tudunk, a *nagy perspektívák megőrzése*. A fiatalabb nemzedék felé közvetítenünk kell az átfogó, komprehenzív tudás eszményét. A tudós ebben a párbeszédben a megmondó ember helyett legyen a szenttelen szembenézés, a világos hang és a racionális érvelés értékrendszerének képviselője (Pléh 2011).

Maga a sokat hivatkozott *mutatók kérdése* nem triviális az egyénekre vonatkoztatva (sem). Bár úgy tűnik, az az optimális helyzet, ha az intézmények hosszú időn át stabil kritériumokat alkalmaznak, ennek vannak hátulütői: ha például ez az összegzett impakt faktor, akkor egy idő után a tudósok nem tudást, még csak nem is cikkeket, hanem impakt faktorokat fognak termelni, arra törekszenek. Lehet érvelni amellest – és ezt többen meg is teszik –, hogy a mutatófetisizmus nemcsak jelképi probléma, hanem valóban eltorzíthatja a teljesítést, ezért nem ördög-től való, ha a vezetés időnként – öt-tíz évenként – változtat a preferált mutatókon, vagy kompozit mutatókat alkalmaz, amelyek önmaguk is egyensúlyt tartanak.



Továbbá a mutatókra koncentráció elveszíti az integratív személyeket, azokat, akik tisztán a tudásra törekszenek, azokat, akik kiváló tanárok és így tovább. Ezért is fontos például, hogy a megítélők, például a pályázati zsűri valóban vállalják sajátként a véleményüket, ne rejtőzzenek mutatók és számok mögé, és saját véleményük a pályázók munkájával való való megismerkedésen (fontosnak tartott cikkek elolvasásán) alapuljon.

Dorothy Bishop, a kiváló nyelvpszichológus fejtette ki ezeket az aggodalmakat, mind a magas impakt, mind a sok pénz tekintetében. „Az a rendszer, amely a magas impaktú publikációkat s a sok pénzt hozó pályázatokat értékeli, azokat jutalmazza, akik elérik ezeket a célokat, s akiknek jól felfogott érdekük a status quo fenntartása. Lehet, hogy éppen azokat űzzük el, akiket meg kellene tartanunk: azokat, akiket a tudomány önmagáért érdekel, s nem mint a személyes előrehaladás egyik útja. Ha egy kutatónak lehetősége van választania a között, hogy részletesen beszámoljon munkájáról egy közepes színvonalú újságban, vagy egy rövidített változatot közöl a problémás részeket kihagyva egy nagy impaktú lapban, sokan érzik úgy, hogy karrier-öngyilkosság lenne az első lehetőséget választani.” (Bishop 2015)

Sok technikai gond van a mutatókkal és ezek eltéréseivel a szakmák között. Mint Yves Gingras rámutat, itt számos belső probléma van jelen (Gingras 2014). Maga az impakt faktor lekezelet a specifikus, úgymond, területeket. Nem lehet sok idézetet szerezni a magyar gombák, a perui magaslati fiziológia vagy a finnugor igeragozás tanulmányozásával. Az impakt az általános területeket preferálja. Maga az impakt faktor kétéves idézési ablakra való számolása is igencsak torzít. Ha például hatéves ablakot veszünk, máris kiegyenlítődik számos társadalomtudomány és a természettudományok idézési mintája. És emlékezzünk arra is, hogy az 1950-es években Liszenkót többet idézték, mint James Watsont és Francis Cricket – de mégis az utóbbiak kapták a Nobel-díjat. Mégpedig azért, mert a tudósok nem mindenben divatmajmok. Értékeket követnek, s ezt kellene figyelembe vennie a menedzseri tudománypolitikának is.

A verseny és biztonság tényezői

1. *Életkori kérdés.* Meddig legyen bizonytalan a fiatal? A mai sokat bíralt amerikai posztdoktori és egyéb, például pályázati alkalmazások igen hosszú ideig bizonytalanságban tartanak. Mind a vezetéspszichológia, mind a kutatói állomány stabilizálásának érdeke azt kíváná,

hogyan álljon meg a „töredékes állások” terjedése. Negyvenéves korra stabilizálódni kell, a stabilitáshoz vezető rendszerszerű (tenure track) állásokat 30-35 éves korban kellene betölteni (the tenure debate..., the disposable academic).

2. Azt, hogy a *foglalkoztatottak hány százaléka legyen véglegesített*, csak a jutalmazási és szelekciós modell részeként van értelme meghatározni, mind a jelenlegi foglalkoztatást, mind a best practice példákat („tenure-track” intézménye, a véglegesítettek körülbelül 20 százalékos aránya stb.) figyelembe véve.

3. Mi a *véglegesítés haszna*?

- a) *Politikai tolerancia*. Ami számos területen nemcsak emberi jogi kérdés, hanem a szakmai fejlődés egyik biztosítója is.
- b) *Integratív*, időigényes munkák születése.
- c) *Mintaadás*, irányítás.

A jutalmazó rendszer és válsága

Robert Merton világosan megfogalmazta a modern tudomány etikai elveit, azokat a személytelen mozzanatokat, amelyek a XVII. század óta fokozatosan eluralkodva irányítják a vizsgáldást – egyetemesség, a tudás köztulajdon, érdekmentesség és a hivatásos szkepszis, a kartézianus módszeres kétely. Ezeket mindig érvényesítjük – egymással szemben. Mert eközben a tudomány egy versengő világban mozog, ahol a verseny közben kiharcolt elismerés a legfontosabb mozgatóerő. Merton szerint rekonstruálható a tudósok mozgató rendszere. Igazából a dicsőség vezet, „... mivel a kortársak általi pozitív elismerés a tudomány alapvető külső jutalma [a belsőt a kognitív öröme adnák, P. Cs.], minden egyéb külső jutalom, mint az előrelépés a hierarchiában, a tudománnyal kapcsolatos tevékenységekből származó jövedelem, a kiterjedtebb hozzáférés az emberi és anyagi tudományos tőkéhez, mind ebből származik”. (Merton 2002, 621.)

Mi motiválja egyáltalán az oktató kutatót abban, hogy kortársainál szerényebb jutalmakért, sokszor szórakozást, családot és sokféle örömet félretéve (kissé vagy nagyon), megszállottan keresse és terjessze, tanítsa az igazságot? Alapvetően az „érdektelen kíváncsiság”, egy belső, intrinzikus tényező, valamint két extrinzikus tényező, a biztonság és a szimbolikus elismertség és hatalom igénye mozgatja. Egy állásajánlat vonzó lehet a kíváncsiságot mozgató kihívásai (és ezzel járó szabadsága), biztonsága vagy a jó munkahelyi és szakmai közösség miatt is. Nemcsak a pénz, hanem ezek a kevésbé tekintett egyéb tényezők is befolyásolják,



hogy kutatóintézeti vagy egyetemi állást vállal-e valaki (Pléh– Zemplén 2011).

Hogyan lépjen a tudományos közösség egésze úgy, hogy közben autonómiánkat mind intézményi, mind személyi szinten szeretnénk minden beavatkozástól megvédeni, s minden szabályozást úgy élünk meg, mintha az a tudomány tartalmába avatkozna bele? Hogyan valósítható meg – a finanszírozói oldal és a munkavállalói oldal számára is elfogadható módon – a jutalmazás és a szelekció?

Idekapcsolódik a jutalmazó rendszer válsága. Számos pszichológus és tudományszervező elemzése szerint a kizárólagos verseny – amellet, hogy elveszíti az áttekintést – torzuló mozgató rendszert eredményez. Olyat, amelyben a csalás, a gondok elhallgatása már nem ritkaság, hanem promóciós kikényszerített lépések lesznek.

A jutalmazás kérdésköre – miközben elvileg egy szelekciós modellt képvisel – nem foglalkozik azzal, hogy az életpálya mely részein és hogyan is megy végbe a szelekció. Hova menjen a nem teljesítő, és mi történjen a nem teljesítő intézményekkel? A társadalmi preferencia a szavakban „jaj a legyőzötteknek”, de a tettekben a visszatérő kompenzáció. A tudósok és a menedzserek valódi, nem nagypolitikai, hanem tartalmas együttműködése során végig kell gondolni, hogy a kutatók és az intézmények szintjén hogyan kezeljék a különböző szinteken újra megjelenő verseny veszteseit. Mindenképpen el kell kerülni azt a csapdát, amit Régis Debray, az egykori balos újságíróból lett médiakutató úgy fogalmaz meg, hogy a mai kor lényege, hogy nemcsak elvesz mindent a legyőzöttől, hanem közben meg is alázza (Debray 2010).

A táblázat csupán a gondolkodást kívánja segíteni, amikor szembeállítja egymással a tiszta tudóst és a menedzsert, akiknek valami szintézisre kell jutniuk a továbblépés érdekében.

Autonóm tudósok	Menedzserek
Tiszta megismerés	Hasznos tudás
Kíváncsiságalapú	Érdekalapú
A verseny vezet	Belterjes
Biztonságra törekszik	A biztonság lustít
Átfogó megoldások	Lokális megoldások
A pénz csak eszköz	A pénz a cél

Irodalom

- Bishop, Dorothy 2015: The big grants, the big papers: are we missing something? *Times Higher Education Supplement*, január 15. (<http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/the-big-grants-the-big-papers-are-we-missing-something/2017894.article>).
- Debray, Régis 2010: *Dégagements*. Párizs, Gallimard.
- Gingras, Yves 2014: *Les dérivés de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Párizs, Rasions d'Agir.
- Kampis György–Soós Sándor–Gulyás László 2011: A magyar tudomány intézményi szerkezete és kompetenciái, 2001–2010. A Thomson Reuters/ISI Web of Science adatbázisa alapján. *Magyar Tudomány*, 172., 955–962.
- Lotka, Alfred J. 1926: The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16., 317–324.
- Merton, Robert K. 1968: The Matthew Effect in Science. *Science*, 159., január 5. 56–63.
- Merton, Robert K. 1988: The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. *Isis*, 79., 606–623.
- Merton, Robert K. 2002: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Osiris.
- Patkós András 2014: A féloldalas tudománypolitika és meghaladásának esélyei. *Magyar Tudomány*, 175., 54–61.
- Pléh Csaba 2006: A tudomány szabadsága a pénz világában. *Élet és Irodalom*, május 26., illetve *Magyar Tudomány*, 7., 879–885.
- Pléh Csaba 2011: A magyar kísérleti pszichológia fejlődési íve 1950–2010 között. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66., 669–693.
- Pléh Csaba–Zemplén Gábor 2011: Az oktatói-kutatói életpálya és az egyetemek. *Élet és Irodalom*, 55. 8. február 25. 6–7.
- Pléh Csaba–Fábrí György–Radácsi László 2006: Az átalakuló Akadémia: háttér és távlatok az MTA reformfolyamatában. *Magyar Tudomány*, 12., 1510–1535. (<http://www.matud.iif.hu/06dec/12.html>).
- Schubert András–Vasas Lívía 2010: Magyarország és a szomszédos országok publikációs és idézettségi mutatószámai nemzetközi összehasonlításban a National Science Indicators (Thomson Reuters) és a Scimago (Elsevier) adatbázisok alapján, 1996–2007. *Magyar Tudomány*, 171., 825–830.
- Silver, Howard J. 2014: *How Ronald Reagan Helped Advance Social Science*. (<http://www.socialsciencespace.com/2014/06/howard-silver-post>, utolsó letöltés: 2014. június 20.).



Simon, Herbert A. 1982: *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Szabó Csaba 2006: *Kamikaze molekulák*. Budapest, Typotex.

2014. évi LXXVI. törvény a tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról. *Magyar Közlöny*, 2014, 168.

The disposable academic. Why doing a PhD is often a waste of time. *The Economist*, 2010. december 16. (<http://www.economist.com/node/17723223>).

The tenure debate (near and afar 1995–1997) (<http://www.mbbnet.umn.edu/td/>).

POLITIKATUDOMÁNYI SZEMLÉ

2015/3

XXIV. évfolyam

BIBÓ-DÍJ

- *Greskovits Béla*: A kapitalizmus és demokrácia törekeny egyensúlya Kelet-Közép-Európa „nagy átalakulásában”

JELÖLTEK, VÁLASZTÓK ÉS VÁLASZTÁSOK

- *Tóth Adrienn–Ilonszki Gabriella*: Pártok vagy választók? A női jelöltek esélye az egyéni választókerületekben, 1998–2010
- *Papp Zsófia–Zorigt Burtejin*: A változó választási szabályok és a változó politikai kontextus hatása a kampányperszonalizációra. Egy természetes kísérlet tanulságai
- *Patkós Veronika*: Öngazolás és vágyvezérelt gondolkodás
Kognitív torzítások a választói döntésekben a 2014-es választások során

MÉDIAHÁLÓZATOK

- *Szabó Gabriella–Bene Márton–Antal Anna–Farkas Attila*: Kívül tágasabb!
Radikális jobboldali médiumok a magyar médianyilvánosság hálózataiban

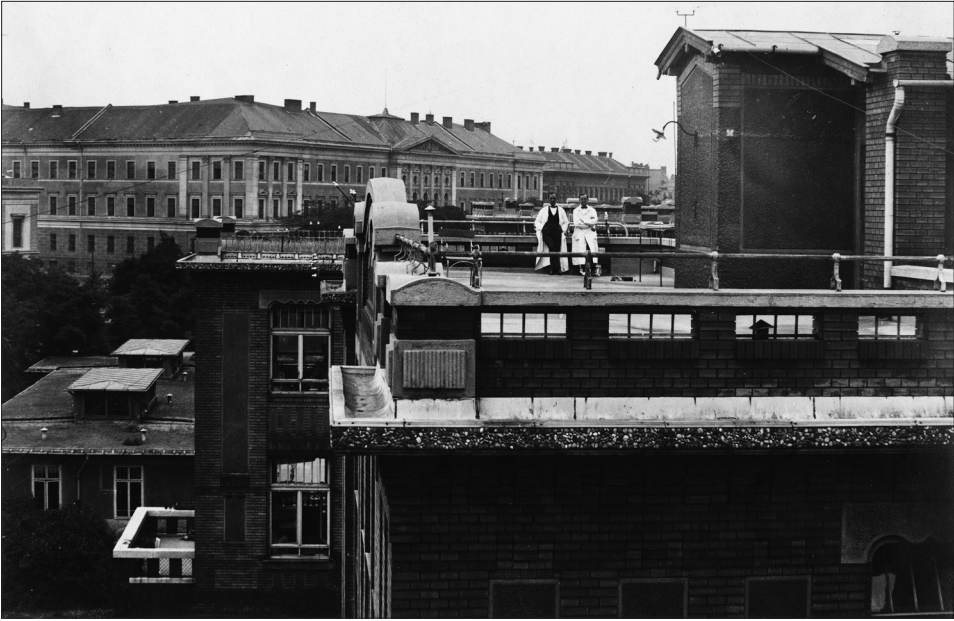
KITEKINTŐ

- *Csizmadia Ervin*: Politikai fejlődés és pártfejlődés: egy történeti alapú irodalmi áttekintés

RECENZÍÓK

- *Pető Zoltán*: A józanság politikája. Egedy Gergely az amerikai konzervatív gondolkodásról
(*Egedy Gergely: Konzervatív gondolkodás és politika az Egyesült Államokban*)
- *Tóth I. János*: A kollektív cselekvésről a társadalmi részvételig
(*Boda Zsolt: Legitimitás, bizalom, együttműködés*)

KÖNYVFIGYELŐ



A mai SOTE Üllői úti Belgyógyászati Klinikájának tetőterasa, háttérben a Ludovika épületével 1922-ben. © Semmelweis Egyetem Levéltára/Fortepan.

Zemplén Gábor

Ha nem látjuk be egy komplex rendszerről, hogy az az, akkor nincsen

Érdekes felkérés a hazai tudománypolitikáról írni, amikor az szerintem itt és most nincsen Magyarországon. Többes számban, fragmentáltan, mintha lenne; különböző intézményeknek vagy érdekcsoportoknak néha úgy tűnik, vannak tudománypolitikáik. Látszatra is mintha lenne (milyen büszkék vagyunk például a World Science Forumainkra), de a látvány csalóka.¹ Szerintem valójában nincsen, és esszémben röviden felvázolom, hogy mikor mondhatnánk, hogy majd egyszer lesz.

Előbb azonban tisztázzuk: három értelemben is beszélhetünk tudománypolitikáról. Az első, szűk értelemben tekinthetjük tudománypolitikának azt a dokumentumtömeget, amelyet a témához kapcsolódva hazánk intézményrendszere létrehozott. Ha ez kellő részletességű és koherens, mondhatnánk, hogy szűk értelemben van tudománypolitikánk. (Ilyen nagyon régóta nincs.) Második, tág értelemben tekinthetjük azokat a kollektív reprezentációkat, amelyek a tudománypolitikában érintettek számára informálják és szabályozzák a megfelelő cselekvéseket. Tág értelemben a fejekben lévő tudások alkotják a tudománypolitikát, alakítják mindennap tudományos kultúránkat, járulnak hozzá (vagy nem) a magyar tudomány sikerességéhez. (Ilyen egyre kevesebb van.) A harmadik lehetőséget itt nem vizsgálom. Ha leíró, antropológiai értelemben közelítjük meg a kérdést, akkor a „politika” szó eredete

¹ Tudománypolitikailag jelentős volt az a kommunikációs bomba, amit Paks II híre robbantott a magyar közéletben. Utána ugyan be lehetett mutatni a válságkommunikáció technikáit – de miért is volt olyan váratlan a hír? Miért nem indult meg időben a diskurzus Paks bővítéséről vagy általában hasonló, a társadalmat érintő fontos tudományos kérdésekről?



alapján a tudományos közélet = tudománypolitika. Ilyen értelemben triviálisan van tudománypolitikánk, mert van, hogy tudósok beszélgetnek egymással, meghallgatják egymást. Normatív értelemben azonban ez a szempont nem nagyon segít, lehet például, hogy egy beszélgetés sem kapcsolódik a kormány által elfogadott *Befektetés a jövőbe Nemzeti Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégia 2013–2020 (KFI-stratégia)* dokumentumhoz, hanem csak intézményekben már fennálló vazallus–kliens viszonyokat konzervál.

Kezdjük az első értelem felől! Véleményem szerint nincs megfelelően részletes és koherens dokumentumtömeg, aminek alapján azt gondolhatnánk, hogy van tudománypolitikánk. Ez szerintem szakmán belül viszonylag köztudott is, okai sokrétűek, de a lényeg az előbb említett kormányzati KFI-stratégia is több ponton elismeri, például a SWOT analízisben megjegyzi: „Nem kellően harmonizált az innovációpolitikai eszközrendszer (»policy mix«).” Ennek sok szempontból van káros hatása a hazai tudományosságra, és így persze az egész társadalomra. Mivel az intézményi logikák nincsenek összehangolva, azok a szervezetek, amelyek tudományos kultúránkat alakítják, széttagolt, inkohereus módon működnek. Lásd például: „A KFI-t meghatározó intézményi struktúra, szabályozási és támogatási környezet nem kellően hatékony, a szakpolitikai célokat az intézményrendszer nem tudta eddig megvalósítani.” (NEKIFUT 2012, 20.)²

Igen sok szempont szerint elemezhető a tudománypolitika szűk értelemben vett hiánya. Először is a tudománypolitika dinamikus célkitűzései és konzervatív struktúrái szembenállást mutatnak. Például fokozódik az igény az interdiszciplináris és multidiszciplináris képzések iránt, azonban ezek megalapítása fokozott nehézséget jelent, mert a döntési struktúrák alapvetően a letűnőben lévő akadémikus tudományklasszifikációs rendszerhez kapcsolódnak. A posztakadémikus tudomány korában a tudomány már elsősorban *technotudomány*, a diszciplináris határok elmosódtak (szakértői rendszerekben gondolkodunk³), a *big science* kutatás már *Mode 2*. A hazai tudománypolitikai viták azonban még mindig az „alap-” és „alkalmazott” kutatás hívószavai mögé bújva folytatnak érdekharcot – így az értékek konszenzusához és a közösen

² Egy másik értékelés szerint: „A NEKIFUT keretében végzett eddigi elemzések megerősítették azt az egyöntetű vélekedést, hogy a hazai kutatási infrastruktúra színvonala jelentősen elmarad az EU fejlettebb tagországai mögött. Ennek fő oka elsősorban a K+F-beruházási források tartósan alacsony szintje, valamint a fejlesztések széttagoltsága, illetve koncepciótlansága.”

³ Társadalmilag is fontos szempontokat ad például Collins–Evans 2002.

képviselt (tág értelemben vett) tudománypolitikához nehéz megtenni akár az első lépéseket is.⁴

De más okok felől is közelíthetünk. Érdekkonfliktusban vannak a tudománypolitika „ágensei”, és nincs kellően szabályozott (vagy egyáltalán átgondolt) értékhierarchia sem. Vegyük a tudós–egyetem–MTA háromszöget. A „tudós” egy életpályát kívánó individuum, saját idealizmusával, célracionálisával, pragmatizmusával és opportunizmusával. Kutatási célok implementálása esetén a „tudós” számára racionális lehet egy egyetemi és egy akadémiai poszt együttes vállalása (az utóbbi években ugyan csökkent az álláshalmozás, de jellemző területeken fennmaradt), hiszen így kutatási pluszforrásokhoz is juthat, ami növekvő produktivitást jelent, ha jó kutató, és tud okos szakdolgozókat közvetlenül verbuválni, ha jó oktató. Intézményi oldalról nehéz belátni, hogy mit segíthet, ha *ezen* a munkáján kívül más munkát is végez (esetleg szintén főállásban) a munkavállalója.

Az „egyetem” az önálló tudásgyár, amit elsősorban az életben maradás éltet, másodsorban a gazdasági növekedés (és stabilizálódás), harmadsorban az ideális munkakörülmények megteremtése.⁵ Az egyetem érdekelt abban, hogy konzorciális kutatásokban vegyen részt (más egyetemekkel kooperálva) mint tudástermelési központ, és közben a hallgatók elszipkázásáért folyó versenyben (más egyetemek ellenében) egy a rivalizáló tudásátadási intézmények közül. A jelenlegi szabályozók ezeket a széttartó értékeket a finanszírozáson keresztül ugyan megjelenítik, de nincs meg annak a komplex rendszernek a modellje, amely integrálná az életpályamodelleket, az intézmények életciklusait és az átgondolt, hosszú távú társadalmi célokat. Tudománypolitika helyett lózungkavalkád van, hiszen csak beárazva vannak közös dolgaink és nem végiggondolva.

Diszharmonia van tipikusan az ágenseken belül is. A szakmai érdekeket szervezi és jeleníti meg az akadémiai osztályok elkülönültsége, amelyen keresztül a magyar tudományt áthatja az osztálytudat, de közben az lenne a cél, hogy a tudományos intézményrendszer gyorsan tudjon reagálni a tudomány átrendeződéseire is. A KFI-stratégia alapján az MTA sokkal nyitottabb intézményhálózatban lenne érdekelt, miközben – mint stabil munkahelyet biztosító munkáltató – vonzó karrieralternatívát tud jelenteni a külföldi munkahelyet is könnyen találó tudósréteg számára. Mi lenne, ha olyan dinamikusan változnának az MTA intézményei, ahogy a német Max Planck Gesellschaft elit kutatóintézeteit alapítják vagy szüntetik meg? Maradna nyelvművelő akadémiai alkalmazásban? Az MTA a hazai tudományosság fellegvára: kiterjedt intézményrend-

⁴ Ezt nagyon jól bemutatja Sallay 2010.

⁵ Ha hiszünk az autonómiában, akkor ez már garantálja a jó működést.



szere egyrészt a hazai kutatás legjelentősebb ágensévé teszi, másrészt minden épeszű tudós (egyik) karriercéljaként van jelen (de jó az a fiskális biztonság, amit a „rendes tag” megkap). Ha már az MTA élethosszig tartó juttatásokat ad, miért nem emelkedett olyan mértékben az akadémikusok száma, ahogyan a tudósok aránya nőtt a társadalomban (és akkor ma az akadémikus olyasmit jelentene itthon, mint a CNRS-kutató a francia tudományos világban, és lenne több ezer stabil életpályát és elég nagy mobilitást biztosító állás)? Sok a régi gomb, a konzerválódott intézményi elem, akár össze is illeszthető egy jó rendszer ezekből, de a régi kabát már évtizedek óta nincs meg, az új meg még nincs. És sokak szerint már mindjárt kész a zakó.⁶

Hiányzó láncszemek

Nehezen tud alakulni, fejlődni egy intézményrendszer, ha folyamatosan alakítják és fejlesztik, miközben egyre kevésbé bíznak benne.⁷ A probléma – már ha felismerjük a meglétét – kezelhetőnek tűnik, ha megértjük, hogyan fajulhatott idáig a helyzet. Az újjászülető magyar demokrácia kormányai sorra eltérő szabályozási keretek közt gondolták kezelni a problémát, így a folyamatosan változtatott intézményhálózat (gondoljunk az OMFB, az OTKA vagy az NKTH karrierjére) semmilyen célrendszert nem tudott hatékonyan implementálni. Sohasem lesz megfelelő az intézményi tanulás, ha az intézményi keretek ilyen *ad hoc* módon és gyorsan változnak!⁸

Így aztán nem csoda, hogy nyilvános párbeszéd sem tud kialakulni a tudománypolitikai kérdésekről, hiszen lokális (és nem koordinált) *status quók* stabilizálják a részt vevő felek állásait. Az intézményi érdekek harcává, lobbiharccá vált az, aminek tudománypolitikának, értékek megvalósításáért folytatott közéleti tevékenységnek kellene lennie. Ez sajnálatos, de így érthető, hogy a Magyar Rektori Konferencia fő célja miért nem az egyetemi és képzési rangsorok kialakítása (vagy a tervezetek részleteiről folytatott vita), hanem sikeres lobbitevékenység, hogy ne

⁶ Ma talán még a megírás idejénél is aktuálisabb Török Ádám helyzetértékelése (Török 2006).

⁷ A bizalmatlanság nemzetközi probléma, ugyanúgy, ahogy az erre reagáló ágensek konzervativizmusa, tiltakozása a változtatásokkal szemben. Lásd még Margitay 2011.

⁸ Miközben az alapproblémák fennmaradtak. Farkas János már 1998-ban arra a megállapításra jutott, hogy az innovációt gátló körülmények, a túlcentralizált politikai és gazdaságirányítási rendszer, valamint a túlhierarchizált szervezeti rendszer és a nem innovatív magatartási formák fenntartják a problémákat (Farkas 1998).

legyen az egyetemi szenátusok tagjainak fele külsős, vagy legyen átfogó bérrendezés (MRK 2014).

A nyilvános diskurzus, ha értékekről van szó, általában a lózungok szintjén jelenik meg. Az MRK például a Fokozatváltás a felsőoktatásban című felsőoktatási fejlesztési irányelvekben „üdvözli a minőség, verseny, teljesítmény, siker kulcsszavak fokozott hangsúlyozását”. Tipikusan nem beszélünk sokat ezen értékek implementálási stratégiáiról. Hatalmas a szakadék a tudománypolitikai hívószavak és a döntések között, a döntések pillanatnyi aktuálpolitikai pozicionálások, a hívószavak nem kötöttek – mert nem is igazán köthetők – konkrét cselekvéshez.

A KFI-stratégia lehetőségként említi a következőket: „Gyakorlatorientált képzés (duális képzés) térnyerése, vállalkozói, innovációmenedzsment stb. oktatás erősödése, a »digitális írástudás« javulása.” Ugyanaz a dokumentum gyengeségnek tartja a következőket: „Az emberi erőforrások terén az alacsony számú doktori végzettség vagy a felsőfokú végzettek alacsony aránya, a finanszírozás terén az alacsony színvonalú kockázati tőke (aminek a magvető tőke csak egy eleme), a kkv-szektor innovációs gyengeségei, az alacsony szabadalmi aktivitás, az innovációs rendszeren belüli kapcsolati hálózatok hiányosságai.” Hogyan orvosolható a gyengeség – például a felsőfokú végzettek alacsony aránya –, ha azt látjuk, hogy egyre kevesebb tanuló kaphat esélyt az érettségire? Vagy az a duális képzés, amely évekkal kevesebb oktatást ad, mint a jól működő hasonló modellek (például Németországban vagy Dániában), majd valahogy javítani fogja a szabadalmi aktivitást?

Sokféle összehangolt tudománypolitikai rendszer életképes, vagyis ha elég holisztikusan nézzük, akármilyen egyedi döntés lehet indokolt – de ha egy szétesett rendszer részei önálló intézményi logikák mentén cselekszenek, nem lehet magyar tudománypolitikáról gondolkodni, mert nincs igazából rendszer, ami életképes lehetne. A kormány jelenleg az általános iskolákat és a gimnáziumokat a Klik alá rendelte, közben egy ciklus alatt közel ötven százalékkal nőtt az egyházi iskolák száma, ugyanakkor a szakképző intézményeket és a szakközépiskolákat ugyanaz a kormány a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásába utalja – így több perspektívát hív életre az oktatás egységes kezelése helyett. Az újonnan megjelenő prioritásokat mi csatornázza egységes mederbe, ha a tudománypolitikai stratégiának nem része *e fragmentáló* döntések következményeinek felmérése és jövőképbecslése (például foresight analízis)? Látta valaki ezt a dokumentumot?

Az intézményi tanulás egyre kevésbé valósulhat meg ebben a szétforgácsoló környezetben. Az intézmények prioritásrendszerei közötti hiányzó láncszemek azt eredményezik, hogy minden szervezet a rá vonatkozó jogszabályi (és például pályáztatási) környezet változásai alapján reagál,



de nincs az az egységes és implementálható szempontrendszer, ami hatást gyakorolna ezekre az intézményi reakciókra. Ennek jelentőségét megfelelően érzékelteti a nagy infrastruktúrák (large scale infrastructure) példája.

A stratégiai jelentőségű infrastruktúrák kérdése igen komplex. Egyfelől facilitálni tudják a transzdiszciplináris kutatásokat (hiszen megfelelő hozzáférés esetén a multidiszciplináris felhasználás nagyon jó inkubációs környezetet tud biztosítani), másfelől viszont a presztízsharcok fegyverévé válhatnak: a működtetők lobbijerejét, az utalványozási jogkörrel rendelkezők hatalmát növelhetik. A működtető lehetne a „tudós”, az „egyetem” vagy akár az „MTA”, de már ez sem rendezett: van, ahol a város lobbiz ki egy eszközt, van, hogy egy szakma, van, hogy pályáztatják, van, hogy ajándékozzák. Egy modern fMRI készülék vagy hasonló nagyberuházás már szinte a működtetés biztosításával tudást tud termelni, vagyis könnyen lehet olyan adatot gyártani vele, amely eladható a tudomány világában vagy akár egy megrendelőnek. De ha nincs tudománypolitika, akkor még megfelelően előkészíteni sem lehet az akármilyen jó döntéseket.

A Nemzeti Agykutatási Program egy eddig is jól működő kutatási terület forrásait növelte, és jól mutatja az integrálási szándékot az alap-kutatás és a felhasználás területei közt. (De akkor ez a program és a most folyó kórházrendszer-átalakítás pontosan hogyan van összehangolva?) A projekt a hazai tudománytámogatás zászlóshajója, a tervek szerint 15–30 önálló kutatócsoportot tart fenn három-négy évig. Egy posztdoktor hazaszeretetből hazajönne Amerikából – a tudomány fellegváraiból – a végvárukba egy jól fizető *starting grant*tal, ha nem tudná, lesz-e állása (elég jó eséllyel) a három-négy éves munkaidőszak után? Egy életpályamodell alapján azt fogja látni, hogy itt majd erős lehet, vagy azt, hogy a Máté-elv szerint az itt már hatalomban lévők kapnak extra forrásokat?⁹ Az idegtudomány igénye, hogy bővítsék a forrásait, a

⁹ „A mai magyar rendszer már nem a klasszikus piramisra, hanem egy félig megépített katedrálisra hasonlít, ahol a magasság gazdaságos elérését oldalsó támvéket segítik, amelyek a megfelelő pontokon visszakapcsolódva támasztják meg a mellékhajók és a főhajó tömegét. A hagyományos oktatói kutatói gárda (a pillérekötegek) motilitását jelentősen meghaladó új, részben külföldön képzett peregrinus tudós-generáció jelent meg (a támpillérek) – azonban a visszatérési pontok a rendszerbe (a támvékek) nem rögzítettek. Ez komoly baj. Átgondolt és közösségileg elfogadott terv híján a lokális erőviszonyok függvényében nem tudnak (vagy néha tudnak) visszaépülni a peregrinusok a rendszerbe. Ezáltal a hazai tudományosság heterogenitása tovább növekszik, létrehozva egy nagyon kompetitív, de az egzisztenciális biztonságot sokára elérő réteget és egy egzisztenciális biztonságban élő és versenyt inkább kerülő réteget. A már csak a nemzetközi tudományban otthonosan mozgó és a nemzeti-patriarchális hagyományba zártak között nyíló

menedzsment igénye, hogy kontrollálja a támogatások elosztását. De ha nincs koncepció, hosszú távú stratégia (például a demográfiai problémák kezelése), és nincs az elvek mentén szerveződő és elveket szervező vita sem, akkor a menedzsment sem tudja úgy hasznosítani a támogatást, ahogy „igazán hasznos hajtana”, és a tudomány sem tudja végiggondolt módon felhasználni a forrást.

A tudománypolitikai koncepció hiányát jelző másik neuralgikus pont a képzési rendszerünk. Ez nem hungarikum, a készség- és kompetenciafejlesztés máshol is probléma, mert a hívószavak és a valóság közti szakadék már ott megjelenik, hogy az EU modern demokratikus alapelvei elvárják egy bizonyos felelős döntéshozót, ennek képzése a tagállamok képzési terveiben elvárásokként rendre meg is jelennek, de a középiskolák nem úgy képezik a hallgatókat, ahogy a középiskolai kurrikulumok célkitűzései alapján elvárható lenne.

Ugyanis nem tudjuk hogyan implementálni, didaktikai szcenáriókhoz rendelni a célokat.¹⁰ Sokkal tovább tart a kritikai gondolkodás kifejlődése, mint ameddig a képzések tartanak. Míg a gyors kognitív érésű diákok már a középiskolai éveik végén elég reflektíven képesek gondolkodni,¹¹ a lassabban érők csak később jutnak el ilyen képzésekbe vagy valami kellőképpen stimulatív helyre. A kognitív érés „lözungsinten” már középiskolás korban elvárt ideálja a (valódi) PhD-fokozat megszerzése körüli időszakban realizálódik, ha megfelelő instrukcióban részesül a tanuló.

Több EU-tagállamban ezt felismerve már integrált tárgyak szolgálják a felelős döntéshozói attitűd kialakítását (és ez gyakran kapcsolódik a tudomány természetének reflektívabb oktatásához is). Nem a megvalósítást garantálják, hanem a fejlődés lehetőségét igyekeznek megteremteni. Ott már évek óta tudnak a megvalósítás részletkérdéseiben vitatkozni és innovatív oktatási módszereket kidolgozni. Nálunk szerencsére (?) még egyáltalán nincsenek ilyen problémák, hiszen míg például a kétszintű magyar érettségi kialakítása során sokat merítették a kétszintű Nemzetközi Érettségi Szervezet kurrikulumából (van tárgy, ahol komoly a tartalmi korreláció is), a képzés magját jelentő (de kis kreditértékű) integráló Ismeretelmélet (Theory of Knowledge) tárgyat nem vettük át, mint ahogy a társadalmi beágyazásért felelős közösségi tevékenységet

– részben kulturális – szakadék megnehezíti a konszenzusereső közös normaalkotást. Ez személyi, generációs, intézményi és értékrendbeli, ha tetszik, ideológiai feszültségeket teremtet.” (Pléh–Zemplén 2011)

¹⁰ A hazainál jobb képzési rendszerekben sincsenek összehangolva a didaktikai célok (Zemplén 2007).

¹¹ Erre külön stratégiák építhetők (Colangelo és szerzőtársai 2010).



sem (Community, Action, Service). A kognitív tartalmak integrálása és társadalmi beágyazása nem erőssége a hazai felsőoktatásnak sem. Például ezért sem mondhatjuk, hogy van tudománypolitikánk: mire épít a KFI-stratégia, ha nincs végiggondolva az ahhoz (is) illő képzési rendszer?

Alternatív világok kezeletlen káosza

A lassan több évtizedes tili-toli és összevissza szabályozás nagyon mély és alig kezelt problémákat hívott létre. Ideje észrevenni, hogy a magyar nyelv elképesztő fragmentálódáson és minőségromláson megy keresztül. Egy kohorszvizsgálat ezt biztosan jobban alátámasztja, de a példa szintjén vessük össze, hogyan jutottam én tudományos tartalmakhoz (20 éve), és hogyan jut egy mai diák. Egyfelől ő többet kap, másfelől nem jobbat: míg az én koromban jól képzett tudósok szakértettek ismeretterjesztő természetfilmeket, ma átvett tartalmat fordít egy angol szakos diák és van, hogy a fajnevek fele rossz. Évek óta halmozódik a hibás tudományos tudás, amihez egy magyar anyanyelvű hozzáfér.

A tudásimport hamis tudásokat is importál: a sok átvett tartalom miatt már én is tudtam, hogy van globális felmelegedés (mert magyar tudósok ezt már régóta tanították), de néhány éve még sok magyar fórumon nem volt biztos, mert átvettük azt a mesterséges véleménykülönbség-generálást, amit az USA bizonyos érdekcsoportjai fizettek a „szkeptikus” saroknak. A butaság sok szinten jelen van, így lett például kedves (magyar) szerzőtársamból brit tudós (hiszen épp a British Columbián volt...) egy vezető magyar hírportálon. A rossz tartalom miatt könnyű károgni, de igazán az alternatív tartalom az érdekes, mert a széttartó médiatérben szocializálódó fiatal egyéni világmérete ható erők egyáltalán nincsenek felmérve. Ennek jelentősége legnyilvánvalóbban talán a medicina pluralizálódása és az orvosi antropológia felől érthető meg.

Amerikában már összemérhető számú gyógyító–beteg-találkozót bonyolít le a biomedicina – mint alternatív gyógyászat – gépekkel, kórházakkal, gyógyszergyárakkal felszerelt hálózata. Hazánkban a fitoterápiával, csakratisztítással, csontkovácsattal, tantramasszázzsal és ezer mással foglalkozók pincékben, lakásokban, wellnessintézményekben működő hálózata alakult ki az elmúlt két évtizedben. A hálózatok összefonódnak: a „corporate giant” polipkarjai elnyúlnak a személyes tanácsadáson át az optimalizált nyugdíjas hitelkonstrukciókig, a szórólapokon és szóbeszédén át terjedő alternatív hálózat pedig összenő a kórházi gyógyítással (a homeopátiás gyógyszergyár is profitot szeretne). A gyakorlatok inkluzívak: sok orvos egyben természetgyógyász szak-

vizsgát is szerez, sokszor az orvosi kutatások is vizsgálják az alternatív „divatmedicinák” hatásait. Értelmes országok kanalizálják, ha lehet, felhasználják ezeket a folyamatokat.

A biomedicina iránti bizalomnak nem kell csökkennie ahhoz, hogy egy alternatív testkép alapján szerveződő medicina iránti bizalom nőni tudjon. Jó példa erre Kína, ahol egymás mellett és egymást támogatva működik két orvoslási rendszer. Általános gyakorlat, hogy a páciens dönt: iszonyú keserű főzetet iszik-e reggelente, amikor hajnalban, a tüdő órájában kiverik az ágyból, vagy inkább hagyja, hogy néhány gép adatokat gyártson a szöveteiből vagy elektromágneses rezgéseiből, és aztán bevesz néhány pirulát, amelyek – egyre gyakrabban a placebóval kapcsolatos kutatásokat is felhasználva – optimalizáltan működnek a biokémiai rendszerében. Ott a tolerancia költséghatékonysággal együtt járó pluralizmust hozott létre.

Hazánkban nincsenek koordinálva a frontvonalak. A társadalmunkban felnövő ember kap egy testképet az iskolában a természettudományos képzés révén, kap egy – mostanság elég láthatóan – támogatott másikat (amiben van transzszubsztanciáció és szeplőtelen fogantatás), és egyre gyakrabban találkozik egy harmadik testképpel, ami a személyes boldogulását segítő technikákkal, eljárásokkal, gyakorlatokkal lassan behatol a mindennapjaiba. A rendszerváltás után egyrészt nőtt a vallásukat vállalók száma, másrészt a kulturális mezőben sok más is nőtt: rengetegen végeztek agykontrolltanfolyamot, tanultak reikizni vagy pránanadizni. A lista tetszés szerint folytatható: van taxisofőr, aki masszórtanfolyamra jár, asztalos, aki szibériai sámánokkal képeztetni magát tovább. És mivel ezek a (keleten fennmaradó, nálunk a modernizmustól fokozatosan visszaszoruló) technikák testi-lelki bajokra jók lehetnek, elterjedtek és lassan megteremtettek egy kulturális diskurzust. Elszegényedő társadalmakban nagy igény van a hozzáférhető (értsd: olcsó gyógyszer, kicsi műszerigény stb.) gyógyítási formákra.

Vagyis egy alternatív világkép és testkép mára átjárta a kultúránkat. Ezt elősegítette, hogy egy generáció óta alulfinanszírozott az oktatás, a képzés, a kutatás, és felgyorsította, hogy a biomedicina fejlesztései túl költségesek, az orvoslás is szuboptimálisan finanszírozott, így a várólisták gyakran hónapokkal késleltetik *már magát a diagnózist*, a kezeléseket pedig a forráshiányos szektorban gyakran inhumánusak. Tudománypolitikánk kihasználja a kialakult helyzetet, vagy fel sem ismeri, hogy helyzet van? Divatos rádiós műsorvezető nők arról beszélgetnek, hogy Caramel szívcsakrája nyitott (és értik mit mond a másik, és helyeslik is a megállapítást), mások kormányrendeletet készítenek arról, hogy a hagyományos kínai orvoslást legitimálják hazánkban. Közben Boldogkői professzor a tudomány nevében olyan gyógyítási technikákat



is elítél, amelyek már intézményesültek. Hogyan lehetne azt mondani, hogy van tudománypolitikánk, amikor még testpolitikánk sincs?

A kormányzat médiapozíciója láthatóvá teszi a kormányzati állásfoglalást: valóban segít-e konszenzuális álláspontokat és értékközösséget kialakítani, vagy csak „beleszól” a játékba, kicsit *ad hoc*, és hol ennek, hol annak az oldalán. Lehet úgy egyszerre támogatni az ősmagyarkodást, az egyházakat és a tudománykommunikációt, hogy az alternatív világok közt senki sem végez értékegyesítő munkát? Biztos van, aki a mai policy mixet tudománypolitikának nevezi, csak akkor hol van az azt megalapozó társadalmi párbeszéd?

Állampolgári perspektíva és episztémikus szakadék

Valószínűleg belefér az értelmiségi tevékenységébe, hogy saját állampolgári perspektívájából megszólítja a mindenkori szabályok alkotóit és párbeszédet kezdeményez velük. Talán ki is próbálható. Például nem hiszem, hogy valaha lesz hazánknak tudománypolitikája azelőtt, hogy lenne tudománypolitikai vitakultúrája. Ez a politika úgy mutatja majd meg magát, mint értékek mentén szerveződő és egyben potenciálisan közösségteremtő, integráló és koordináló politika. Az értékek tudatosítása, „vita tárgyává tétele” teljesen természetes része a politikai közösségek létrejöttének, és ilyen módon a társadalmi lét számos formájára hatással van. Ha jól vannak az értékek megválasztva, akár koherenciát teremtő erőként is működhetnek. Az értékalapú politizálás során összekapcsolható az értékek világa és nyelve a politikai következményekkel, mint a forintárfolyam, a kockázati besorolás, egyetemi rangsor stb. Ha pedig az értékeim alapján hozott döntések következményei rendre ellentétesek az érdekeimmal (ki akarom húzni magam a sárból, de még mélyebbre süllyedek), az az értékek vagy a szabályozók átértékelésének szükségességét mutatja.

Szerintem a tudománypolitikai vitakultúránk nem sokkal azután fog tudni kialakulni, hogy lesz vitakultúránk. Mivel utóbbi fejlesztésének irányába kevés lépést teszünk, szerintem már a Z generációt is elbuktuk. A mai diákok már mást értenek értésen és tudáson. Értésük egyre inkább pragmatikai, egyre kevésbé szemantikai. A tudás már nem annak a megemésztése, amit feltálalunk nekik, hanem a nagy zűrzavarban azt próbálják megérteni, hogy – már ha inspirálódnak – ki az, aki feltálal, a pincér, a tanár, az ember. A bizalmatlanság a tudás intézményeivel szemben létrehívta az érdektelenséget a tudással szemben. M@gyarban

pötyög a kütyüjén a mai diák, és apró foltocskák ugrálnak valahol az intellektuális horizontján. Ezek vagyunk mi, tanárok. Legalábbis így tudjuk leírni a helyünket, állapotunkat, hatékonyságunkat.

A precíz fogalomhasználatot ugyan a legtöbb középiskolai tárgyhöz kapcsolódóan meg lehet tanítani, de egyetemi diákjaink nagy részének mintha egy tanár se adta volna át ezt a képességet – ha úgy tetszik, kompetenciát. A reflexióra képes gondolkodás egyik fontos részképessége a körülményekhez illő fogalomhasználat: például liter helyett nem kilót mondunk, ha kell, tudjuk használni a kilogramm fogalmát és azt ezer grammként is értjük. (Értés: valójában nem más, mint egy megfelelően részletes fogalmi mező, amit elég jól tudunk használni.)

Az elmélet felől indítva: episztémikus szakadék (rupture, Foucault). Ezt nem fogjuk tudni elmagyarázni a legtöbb egyetemi diákunknak, mert a fogalmakat már máshogy használják és értik. Amikor egy ilyen fogalompárt meg szeretnénk magyarázni, magukat a szavakat kell először megértetni, mind szemantikai értelemben – hogy mint jelentenek –, mind pragmatikailag: milyen fogalmi térben használják őket, mik a (nyelv) játékszabályai. Esszéikben az utóbbi években a fragmentálódó regiszterek keverednek, ahogy egyszerre bagi–nacsásodik és naccságosodik a nyelvünk, vitáinkban előbb köteleződnek el, mint hogy értenék vagy világosan explikálni tudnák, mi mellett kötelezték el magukat. A kreditért kell megdolgozni, nem a tudásért – így fordította le a Z az értéket érdekre. Sikerült ennyire túlszabályozni mindent, miközben semmit sem gondoltunk közösen végig. Ezt köszönhetjük az abszolutizmusnak és nem a vitakultúrát, ide vezetett a sok jó szándék.

Ha egy rossz szervezeti struktúrát meg akarunk újítani (és úgy tűnik, ebben folyamatosan nagy az egyetértés az országban), valahogy embereknek kell emberek álláspontjait megérteni, közös normatív célokot kell tudni megfogalmazni. Ezek alapján meg kell alkotni a résztvevők által betartandó kereteket, és ezeken belül hagyni kell fejlődni egy intézményrendszert, *miközben* szükséges átgondoltan szabályozni is. Amint belátjuk, hogy minden „policy”-döntés a következményeit tekintve jó is és rossz is, meg kell értenünk, hogy semmilyen rendszer nem tud fejlődni, ha nincs visszacsatolás, és csak szabályozva van.¹² Hát, még ha így!

¹² A 2013–2020 KFI-stratégia például a stratégia végrehajtásának monitoringját, értékelését és a visszacsatolási mechanizmusokat sok hívószóval (indikátorrendszer, stratégiai menedzsment, az értékelési kultúra fejlesztése), kevés konkrétummal, összesen egy oldalban tárgyalja. [A 7. melléklet, „A stratégiai időhorizonton monitorozandó mérőszámok” ezt néhány oldallal megtoldja, majd a végére jut el oda, hogy egyáltalán hány és mekkora kutatási infrastruktúra van: „az adatbázisban szereplő értékek nem kellően frissek... néhol (az adatszolgáltatók nem egyértelmű válaszaik miatt) nem alkalmasak a mérésre...”]



Jó szabályok közt jó élni, a rossz szabály viszont be nem tartásra, néma ellenállásra, dühre készítenek, ami még a jó szabályok megszegését is valószínűsíti. Egy KRESZ-példánál maradva: a jobbkez-szabályt majdnem mindenki elfogadja, olyan szabálynak tartom, ami ésszerű, segíti a közlekedést, csökkenti a károkozás esélyét. Ha a KRESZ-be tényleg bekevert volna, hogy minden gyalogátkelő előtt le kell lassítanom egy előre meghatározott sebességre (30 km/h), azt rossz szabálynak tartottam volna, mert aki zebrán gázol, már e nélkül is megszegett szabályokat, hiszen az átkelőt úgy kellett megközelíteni, hogy eleget tudjak tenni elsőbbségadási kötelezettségemnek (KRESZ 43.2), felkészülve az esetleges megállásra (LB-H-BJ-2010-79). Én pedig, aki ezeket betartotta, most tartsak be még egyet. Eljutottunk oda, hogy a tudomány „menedzselése” tele van ilyen rossz szabályokkal, felismerésük pedig új szabályozók bevezetését eredményezi – de mégsem javul a működés. Viszont romlik, és már nem is tudunk ezekről a kérdésekről közösen beszélgetni, hiszen a tudományos kultúrát garantálni hivatott intézményeink alulfinanszírozott enklávék a túlbürokratizált és összevissza hierarchizált apparátusban, legtöbbször pedig hamarosan a tudomány exklávéja lesz.

Egy jó szabályozói környezet kanalizálni képes az indulatokat, a tenni akarást – és társadalmilag akkor hasznosan, ha konstruktív és nem destruktív folyamatokat katalizál. Van ország, ahol csatornázzák és felhasználják a zöldmozgalmak energiáit, nem sorvasztják a civil szférát vagy a jó gyakorlatokat is hordozó felsőoktatási alapítványi rendszert. Ha egy vezetés *akar* jó szabályozókat, akkor *tud* lépni annak érdekében, hogy információkat szerezzen a legjobb döntés kiválasztásához. Meghallgatja a feleket, majd próbál olyan döntést hozni, ami növeli a társadalmi hasznosulást.

Az öngondoskodás meg tudna jelenni egy intézményrendszerben; ha nem akarnák mindig szabályozni, tudna tanulni is. Amíg azonban nem ismerjük fel, hogy egy anticipatív komplex rendszert kellene modellezni,¹³ nyelvileg megkonstruálni és intézményesen implementálni – amit már tudománypolitikának lehetne hívni –, addig azt hihetjük, hogy a mai magyar döntés-, irat- és megnyilatkozáshalmaz már az.

¹³ A komplex rendszerként modellezett tudomány jóval több, mint a lineáris termelési láncok halmaza vagy a zárt rendszerek modelljeinek addíciója (Rosen 2012). Ehhez a szemlélethez hasonló a Project on Forward Engagement (Fuerth–Evan 2013).

Irodalom

- Colangelo, Nicholas–Assouline, Susan G.–Marron, Maureen A.–Castellano, Jaime A.–Clinkenbeard, Pamela R.–Rogers, Karen–Calvert, Eric–Malek, Rosanne–Smith, Donnajo 2010: Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy. National Work Group on Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 21/2., 180–203.
- Collins, Harry M.–Evans, Robert 2002: The third wave of science studies: Studies of expertise and experience. *Social Studies of Science* 32/2., 235–296.
- Farkas János 1998: Innovatív magyar vállalatok. *Magyar Tudomány*, 10., 1222–1233.
- Fuerth, Leon S.–Evan, M. H. Faber 2013: Anticipatory Governance: Winning the Future. *The Futurist*, július–augusztus, 47/4. (<http://www.wfs.org/futurist/2013-issues-futurist/july-august-2013-vol-47-no-4/anticipatory-governance-winning-future>).
- Magyar Rektori Konferencia (MRK) 2014: *A Magyar Rektori Konferencia összefoglaló véleménye a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című felsőoktatási fejlesztési irányelvekről*. Budapest, november 4. (http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2014/11/MRK-%C3%B6sszefoglal%C3%B3-v%C3%A9lem%C3%A9ny_kiegl.pdf).
- Margitay Tihamér 2011: *Megrendelő, tulajdonos és bizalom a tudományban*. In Kutrovácz Gábor–Láng Benedek–Zemplén Gábor (szerk.): *Határmunkálatok a tudományban*. Budapest, L'Harmattan, 116–123.
- NEKIFUT 2012: A Magyarországi Kutatási Infrastruktúra fejlesztése. (<http://www.nih.gov.hu/innovaciopolitika/iranyito-testulet-120312/megjelent-nekifut>).
- NIH (év nélkül): *Befektetés a jövőbe. Nemzeti Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégia (2013–2020)*. Nemzetgazdasági Minisztérium (elfogadva: 2013. június 13.) (<http://www.nih.gov.hu/strategiaalkotas/hirek-esemenyek/kormany-elfogadta>).
- Pléh Csaba–Zemplén Gábor 2011: Az oktatói-kutatói életpálya és az egyetemek. *Élet és Irodalom*, 55. 8., február 25. 6–7. (<http://mta.hu/sajtoszemle/az-oktatoi-kutato-i-életpalya-es-az-egyetemek-127090/>)
- Rosen, Robert 2012: *Anticipatory Systems: Philosophical, Mathematical, and Methodological Foundations*. 2nd edition, with contributions by Rosen, Judith–J. Klineman, John–Nadin, Mihai. New York, Springer, ISBN 978-1-4614-1268-7.
- Sallay Zoltán 2010: „Igenis hasznót hajtana...” Tudomány- és technológiapolitikai viták Magyarországon. In Kutrovácz Gábor–Láng Benedek–Zemplén Gábor (szerk.): *Határmunkálatok a tudományban*. Budapest, L'Harmattan 125–247., 145.
- Török Ádám 2006: *Stratégiai ágazat stratégia nélkül? A magyar kutatás-fejlesztés teljesítménye és versenyképessége nemzetközi összehasonlításban*. Szombathely, Savaria University Press.
- Zemplén Gábor 2007: Conflicting Agendas: Critical Thinking versus Science Education in the International Baccalaureate Theory of Knowledge Course. *Science and Education*, 16., 167–196. (<http://www.springerlink.com/content/1273t31m41774105/>).



Ifj. Vastag György 1922-es Pázmány Péter szobra
a Budapest Galéria süllyesápi telepén © Erdei Katalin/Fortepan

Botos Máté

A bölcsészettudományok jövője

az évezredek tudásátadási rendszerek és az azokat biztosító intézmények számos válságot élnek át napjainkban, amelyek közül az egyik legerősebb impulzus a piaci mechanizmusok dominanciája. Ebben a tudományterületi versengésben a bölcsészettudományok – sajátos adottságaiknak köszönhetően – általában hátrányos helyzetből indulnak.

A bölcsészeti tudományok korábbi vezető pozícióit a huszadik századi tudománytörténeti változások jelentősen megrengették. A hasznossági elv dinamikája ugyanis ezeket a területeket sem hagyta érintetlenül, ami azonban jelentősen átrajzolta a bölcsészeti szakok, illetve tudományok tartalmi és formai határait. A jelenlegi állapotok megértéséhez viszont elengedhetetlen, hogy néhány utalással ne vázoljuk a korábbi időszakok tudományfelfogását, illetve tudományfelosztását.

Történeti előzmények

Az antik világ a tudományokat, a művészeteket és a mesterségeket nem különböztette meg olyan tudatossággal, mint a későbbi korok. A hellén világból örökölt paideia – vagy latin formájában humanitas – mint műveltségismény jelenik meg a római gondolkodásban, és az azokhoz értő embert tekintették műveltnek (lásd Gloviczki–Zsinka 2014, 126–129.). A bölcsesség szeretete volt a művelt ember jellemzője, nem pedig az egyes, bár mégoly fontosnak tartott mesterségbeli alaposág, tájékozottság. Az ismeretek megszerzése és a tudás elsajátítása lassan, csak az érett császárkorra standardizálódott – korábban a filozófiai iskolák eszmék,



emberképek, világmagyarázatok köré alakultak ki, az emberi tudás rendszerezésének igénye Arisztotelésznél jelentkezik először. Ennek alapján alakul ki a „hét szabad művészet”, amely magában foglalja a nyelvészeti, szónoklattani, érveléstechnikai ismereteket (trivium), majd az ezt elsajátítók számára lehetővé válik a magasabb tudományokba, a quadriviumba (aritmetika, geometria, asztronómia, zene) való belépés. A tudás a késő antik világban tehát nem szakosodott a képzési időn belül, illetve az ezeket tudományos fokon művelők valamennyien el kellett sajátítsák más területek ismeretét is. Az ismeretkörök további fejlődése a középkorban újradefiniálta előbb a bölceleteknek más tudományterületekhez való viszonyát (*philosophia est ancilla theologiae*), majd a skolasztika „forradalma” a dialektikát általános alaptanulmánnyá változtatta és a régiek imitációja (vagy a velük való versengés, azaz *aemulatio*) helyett egyre inkább a szigorú szabályok szerinti logikai levezetést részesítette előnyben (Gloviczki–Zsinka 2014, 255–256). A humanista „moderneket” egyre inkább az inventiót és az egyediséget hangsúlyozták a meglévő tudás felsorolásával és rendszerezésével szemben. A valódi fordulat azonban Descartes-tal vette kezdetét, aki elsőként különböztette meg a tudás, a hit, az emlékezőtehetség és a képzelet világát (Descartes 1991). A tudományok kategóriájában tehát először a XVII. században jelenik meg a megkülönböztetés, mely végül elvezet az „egzakt” tudományok módszertanának abszolutizálásához. Az „antikarteziánus forradalom” során Vico szögezi le majd elsőként, hogy a természettudományos módszertan – azok eltérő alapadottságai miatt – nem alkalmazható a nyelv- vagy a történelemtudományokra (Vico 1963). A tudást és annak átadását végül a felvilágosodás kívánta rendszerezni, ám a Humboldt által kialakított elvek alapján megvalósult tudományterületi felosztás és azok megismerését biztosítani képes diszciplínák az elmúlt közel két évszázad alatt jelentős változásokon mentek keresztül. Noha maga Humboldt is leszögezte, hogy a tudományok felosztásában nem játszhat szerepet a hasznossági elv (Humboldt 1920, 277–278.),¹ ez a XX. század második felében egyre inkább bírált szemponttá vált. A társadalmi elvárások is megváltoztak, nem csak a tudományos feltételrendszer. Megközelítésünkben e kettős változást kívánjuk értelmezni és egybevetni.

¹ Ez akár szélsőségesen is megfogalmazódik nála: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll... Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“

Intézmények és diszciplínák a változás sodrában

A tudományok felosztására és művelésére vonatkozó humboldtiánus értelmezés az egyetemet tartotta a legfontosabb műhelynek. Az itt oktatott tudományok és az itteni laboratóriumokban folytatott kutatások az ő víziójában szervesen összekapcsolódtak, mivel csak tudományegyetemben gondolkodott. A tudományegyetemek azonban a XX. században elveszítették kutatási, sőt oktatási monopóliumukat, mivel létrejöttek tudományos kutatóintézetek, amelyeket már közvetlenül az állam vagy gazdasági társaságok tartanak fenn. Ez az egyetemeket egyfelől ugyan – egyes vélemények szerint – versenyre kényszerítette, másfelől azonban a kutatóintézetekkel szemben a nevelés és oktatás feladatát ellátva eleve nem egyenlő feltételekkel vettek részt ebben a versenyben. Az egyik esetben a kormányzati finanszírozás főleg a hasznossági elv alapján érvényesült, és ez az egyetemektől független laboratóriumok pozícióját erősítette; a másik esetben az oktatásban részt vevő hallgatók komplex igényeinek kielégítése is meghatározta az egyetemek allokálható forrásait. Az angolszász világgal szemben a kontinentális Európa egyetemei a forrásokat döntő részben a kormányzati támogatásokból biztosítják, s mivel a források felhasználása jogszabályi előírások alapján történik, az oktatásnak is igazodnia kell különféle standardokhoz abban az esetben, ha a támogatásra az intézmény igényt formál. Ez jelentős mértékben befolyásolja az egyetemek vezetőinek és oktatóinak magatartását: egyrészt erősödik a kutatással szemben az oktatás szerepe, másrészt az oktatás nem a hagyományos egyetemi autonómiától függően alakul, hanem a jogszabályokhoz fog igazodni. Nemzeti – majd a XXI. század elején európai – szinten ez homogeneitást eredményez, és a képzés eltávolodik a kutatási tevékenységtől. A második világháború óta egyre jelentősebb szociálpolitikai kérdéssé vált a felsőoktatásba felvett hallgatók száma, aránya. Ez részben az aktuálisan a munkaerő-piaci túlkínálat mentesítését, részben az adott generációk későbbi, ám a piaci igényekre való eredményesebb felkészítését jelentette. E szempontot felismerve a felsőoktatásban egyre több főiskola vagy szakfőiskola jelent meg az egyetemek versenytársaiként. A felsőoktatást társadalmi szolgáltatásként definiáló kormányzatok (főként Közép- és Kelet-Európában) az intézményeket többnyire a hallgatói létszám függvényében dotálták, így kényszerítve rá őket a létszám- és nem tevékenységcentrikus stratégiákra. Ezzel a



XX. század végére a felsőoktatás egyrészt „eltömegesedett”,² másrészt az elitképzésről lemondani kénytelen egyetemek képzései szükségszerűen eltértek a korábbi minőségi, de akár tartalmi standardoktól is. A tömegoktatás kialakulása azonban a kutatási tevékenység rovására erősödött meg, különösen azokon a területeken, ahol az azonnali megtérülés nem volt bizonyítható. E területek közül is kiemelkednek a humán, illetve társadalomtudományok.

Piaci szempontok

A felsőoktatás szerepváltását követően a bölcsészeti, illetve társadalomtudományi szakok is kénytelenek jelentős mértékben alkalmazkodni a megváltozott feltételekhez. E változás legfontosabb eleme az úgynevezett bolognai, osztott vagy többciklusú képzési rendszer bevezetése volt,³ amely minden jó szándéka ellenére piacósította a már meglévő szakokat, ugyanakkor nem adott választ a pedagógusképzés jogos kihívására.⁴ A piacosodás azonban a hagyományos szakok jelentős részének sem „tett jót”: mesterségesen kétciklusúvá alakított korábban egybefüggő képzéseket, illetve megszüntette az egyes országokban (így Magyarországon is) meglévő korábbi kétszakosságot. Ez utóbbi a korábban jellemzően második szakpárként felvett kis szakok gyors elhalásához vezetett a klasszika filológiától a modern filológián át a filozófiáig, mert az addigi kötelező kétszakosság mesterségesen ugyan, de igényt generált ezekre a szakokra, amelyeket önköltséges formában ma szinte senki sem választana. A kétszakosság megszüntetése ezen túlmenően nyilvánvaló hátrányt okozott a pedagógusképzésben is, de talán még ennél is nagyobb gondot jelent, hogy így nincs lehetőség a hallgatók interdiszciplináris kutatásokra való felkészítésére. A minorrendszer bevezetése nem pótolta ezt,⁵ sőt

² Egyetlen adat: a Debreceni Egyetem Bölcsészeti- Nyelv-, és Történettudományi Karára 1914-ben beiratkozott hallgatók száma 31 fő volt (<http://www.unideb.hu/portal/node/13833>, utolsó letöltés: 2015. július 27.), száz évvel később majdnem pontosan ezer fővel nőtt a létszám: 1033 fő nyert felvételt. (http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evok/!ElmultEvek/elmult_evok.php?stat=12, utolsó letöltés: 2015. július 27.).

³ A Bolognában 1999. június 19-én 27 európai ország oktatási minisztere által aláírt Bolognai Nyilatkozat alapján (a magyar fél részéről Kiss Ádám államtitkár írta alá).

⁴ Lásd az egyetemi szférából például Laczkovics Miklós rosszálló hangú írását (<http://www.cs.elte.hu/~laczk/bol.pdf>, utolsó letöltés: 2015. július 27.).

⁵ Magyarországon a 180 kredites alapképzésben a bölcsészképzés kötelező törzsanyaga 120 kredit, amelyet vagy speciális szakos tanulmányokkal, vagy minor tárgyak felvé-

még gyengébbnek mutatta a bölcsész- és társadalomtudományi szakokat, hiszen számos esetben ezeken a területeken megfelelő képzettség nélküli diplomásokat bocsátott ki a felsőoktatás. Azok az erőfeszítések viszont, amelyek az utilitarista megközelítés ellenében éppen a tudományos igényeket fogalmazták meg, nemcsak hogy tovább tagolták az amúgy is meglehetősen bokrosodott képzési területet, de unos-untalan felvetették a fenntarthatóság és a piaci igények ignorálhatatlanságának kérdését. Ez pedig nemhogy nem erősítette a bölcsészettudományok presztízsét, hanem Közép-Európában sajátosan egyfajta bölcsészellenes hangulatot szított. Mivel azonban az ezredfordulóig – például a magyar esetben – a felsőoktatásba irányított tanulók száma és a normatív finanszírozás miatt az egyetemek, főiskolák gazdálkodási okokból minél több hallgató felvételére törekedtek, óhatatlanul csökkent a hallgatói alkalmasság és felkészültség mediánja. Ez elkerülhetetlenül azt „üzente” a társadalomnak, hogy itt alacsonyabb a bekerülési küszöb, és a diploma megszerzésének feltételei is könnyebbek, mint más szakoknál. Az általános vélekedés a piaci szempontokon túl (szak- és intézményválasztás) a politikai döntéseket is befolyásolja: napjainkban egyrészt a társadalomtudományok állami támogatásának radikális csökkenése, másrészt a bölcsészettudományokra felvehető létszámok, illetve a bekerülési követelmények korlátozása tapasztalható.

Skill, knowledge, wisdom

A bölcsészettudományok kapcsán igen gyakran felmerül a kérdés, hogy mire jó, illetve mire képesít. A kérdés nem helyénvaló, ugyanis a közbeszédben (akárcsak a hivatali szakzsargonban) igen gyakran összekeverednek egymással a tudás szintjei. A kompetenciaalapú oktatásfelfogás alapvetően a készségek (skillek) elsajátítására koncentrálnak. Ez például a modern filológiában a nyelvhasználat, nyelvhelyesség, stilisztika szintje. Az erős vitakészség, a retorikai tréningek, a fordítástechnikai gyakorlatok és egyebek a nyelv által megismerhető kultúrát vagy akár civilizációt (mint például a kínai vagy az arab esetében) nem helyettesítik. A „poroszoknak” nevezett – vagy csak gondolt – oktatásfelfogás viszont elsősorban az elsajátított ismeretekre helyezi a hangsúlyt. A tudást (knowledge) természetesen különböző módokon lehet megszerezni, amit gyakran „tárgyi tudás” néven emlegetnek akár a középfokú, akár

telével, mindösszesen 50 kredit értékben egészíti ki a hallgató (a különbözet szabadon választott tárgyak, illetve a szakdolgozat kreditjeit foglalja magában).



a felsőoktatásban. Ez kétségkívül különbözik a készségek elsajátításától, de attól a céltől is, amiért a tudást el akarja sajátítani a tudásra vágyó. Ez pedig a bölcsesség (wisdom), az erre való nevelés ma már nem célja a felsőoktatásnak – holott a társadalom részéről a bölcsészettudományok területén igen gyakran éppen ez az elvárás fogalmazódik meg (főként a történelemtudományok, a nyelvtudomány, a filozófiai tudományok iránt érdeklődők részéről). A bölcsesség keresése, és az ahhoz vezető út megtalálása ma többnyire az egyetemeken kívül zajlik, holott éppen az ismeretek legmagasabb, nem technikai szintjéről van szó, amely a létezés és az absztrakt igazságok végső értelmének megismerésére törekszik, hiszen a tudás eme szintjének van civilizáló és kultúrateremtő ereje az elavuló ismeretekkel és a hanyatló készségekkel szemben. Ahogy Kornis Gyula írta, a legfontosabb a jellem fejlesztése: „... hogy miképp viselkednek és cselekednek az emberek, azt elsősorban jellemük dönti el, s csak másodsorban értelmük.” (Kornis 1921, 30.) A jellem fejlesztése (türelem, kitartás, fegyelem, szolidaritás) szempontjából a „szellemnek, a történelmi tudatnak az átörökítése” a legfontosabb, hiszen – mint írja – „a Vallástannak, a nemzeti nyelvnek és irodalomnak, s a történelemnek, mint a jövőendő nemzedék értékelő állásfoglalását alakító tanulmányoknak, mindig primátusuk van az emberré nevelésben a külső természet ismeretére vonatkozó stúdiumok fölött” (Kornis 1921, 42.). A bölcsészettudományok tehát önmagukon túlmutató, a tudományági megnevezésben is megjelenő, eszkatologikus dimenzióval is bírnak, és ehhez akkor is ragaszkodniuk kell (önazonosságuk érdekében), ha jelenleg éppen nincs is iránta túl nagy kereslet. A jövőben azonban ennek a dimenzióknak a tágítása fel fog értékelődni, hiszen a szolgáltatási szektorban számos piaci tényező kínál az érdeklődőknek saját maguk megértésére vagy a világ alternatív értelmezésére lehetőségeket.

Ancilla theologiae

A bölcsészettudományok korábbi vezető szerepe helyett a közelmúltban kialakult közfelfogás a mérnöki, az élet- és természettudományokat helyezte a tudományos ranglista élére. A bölcsészeti szakterületek erre részben maguk szolgáltattak okot, amikor a tudományos igényesség helyett praktikus ismeretanyagok átadásában foglalkoztak meg saját legitimációjukat. Ez a piaci szemlélet azonban megbosszulta magát, mert a közgondolkodás, sajnos, differenciálás nélkül minősítette le nemcsak a bölcsészeti szakokat, de akár magát a tudományterületet is. Az, hogy a bölcsészet és a hozzá szorosan kapcsolódó társadalomtudomá-

nyok már nem az absztrakt bölcsességet keresték, és nem a tudományos ismeretek szintetizálására törekedtek, abból a versenyből következett, amit az egzaktak nevezett tudományok kényszerítettek rájuk. A bölcsészettudományok nem pusztán feldolgozói az emberi ismereteknek, hanem a civilizáció értékeinek sajátos megőrzői.⁶ A tudás hagyományos definíciójáról lemondó bölcsészet azonban a karteziánus racionalitás és a pozitívizmus nagyobb örömeire lemondott a transzcendenst érintő dimenzióiról is. Legyen elég egyetlen szerző gondolatát idézni ahhoz, hogy az igazán nagy szellemek mindig is igyekeztek túllátni a diszciplína racionálisnak tűnő fénykörén: „...az egész történelem egyetlen törekvés a megszabadulásra – ám a szabadulás túl van az élet és a történelem határain”. (Huizinga 2015, 196.) A korábban a teológiai magyarázatokkal összekapcsolódó bölcsészeti axiómák ma nem feltétlenül általánosak és ebből következően nem mindenki számára meggyőzőek. Ebből pedig egyenesen következik, hogy a civilizáció alapjait érintő kérdésekben (etikai princípiumok, csoportszolidaritási alapelvek, szakralitás stb.) már nincs meg a társadalom döntő többsége számára egyéni világfelfogására is koherens választ adni képes közös tudás, illetve ezen alapuló egyetértés. A teológiai magyarázatokkal együtt a filozófiai, történeti vagy más magyarázatok is veszítettek korábbi általános elfogadottságukból, ami óhatatlanul civilizatorikus válságot idézett elő – főként Európában.⁷

A bölcsészettudományok jövője: metodológiai kérdések

A kialakult helyzetben a bölcsészettudományok nem zárkoznak el a természettudományos módszerek lehetséges alkalmazásától. A digitális technológiák szerepének felértékelődése már most tapasztalható, ami a hagyományos filológiai analízist teljesen más megvilágításba helyezi. A mérhetőség, az egzakttá tétel ezeken túlmenően egyre erősödik. Ma már a nyelvészet is olyan tudományos apparátust használ, mint az orvosi tudományok. Leginkább azonban két fő területen figyel-

⁶ Természetesen nem vitatva a technikai civilizáció eredményeit, megítélésem szerint a τεχνέ és a γνώσις nem szembenálló, hanem kiegészítő fogalmak. Azonban a „hogyan” tudása nem hasonlítható össze a „miért” tudásával.

⁷ A nem kinyilatkoztatás elvű civilizációkban ez nem jelentett feloldhatatlan szembenállást, azonban az iszlám világban a descartes-i fordulat hiánya miatt a technikai tudás – minden más ismerethez hasonlóan – egyre gyakrabban alárendelődik a teológiai igazságoknak, szemben a keresztény világgal.



hető meg az egzakt tudományok módszertanának előretörése. Az első a régészet területe. Az anyagi kultúra emlékeinek természettudományos módszerekkel történő feldolgozása a tudományos fejlődés ütemének függvényében egyre összetettebb és ennek köszönhetően egyre több ismerettel gazdagítja, módosítja a hagyományos forrásokra támaszkodó történelmi tudást. A történelemtudomány fejlődése szempontjából létfontosságú, hogy a kutatás során olyan új megközelítések is érvényesüljenek, amelyek nemcsak a hosszú távú folyamatok megismertetését teszik lehetővé, hanem az emberi-személyes dimenziókra is figyelemmel lehetnek. Az átélhető történelem a digitális forradalom időszakában sokkal jelentősebbé válik, mint amit korábban a történelmi regények biztosíthattak, így nemcsak a kutatás, de a történelem interpretációja is radikális változáson megy át.

A bölcsészettudományok másik, nagy jelentőségű változás előtt álló, nagy lehetőségeket rejtő ága a pszichológia. A modern pszichológiai kutatások egyre nagyobb mértékben nyitnak az egzakt módszerek irányába: nemcsak a klinikai pszichológia, hanem az általános lélektan területein is. A szociálpszichológia (élettudományok, illetve társadalomtudományok) – a neuropszichológiai kutatásokhoz hasonlóan – más tudományok eszköztárát is használja. A tudományág elmúlt évtizedekben bekövetkezett fejlődése a jövőben jelentős hatást gyakorol a társtudományokra a bölcsészet- és társadalomtudományi területeken (utóbbi esetben a politikatudomány és a jogtudomány ágaiban várható jelentős fejlődés).

A bölcsészettudomány számos más tudományággal és -területtel képes együttműködni, azzal átfedésbe kerülni. Legfontosabb éppen a fentebb említett társadalomtudomány. Jól érzékelhető például a modern filológiai szakok esetében, hogy a hallgatók által elsajátítani kívánt tudásanyag egyre nagyobb arányban az adott kultúrnyelv civilizatorikus dimenzióit: a modern társadalmat, a nyelvhez tartozó országokat, régiókat, politikai rendszereket, gazdasági és kulturális sajátosságokat stb. foglalja magában. Mindez azt is jelenti, hogy az adott közösség jelenét meghatározó múltbeli eseményeket, vallási rítusokat, társadalmi szokásokat, település-szerkezeti adottságokat, gazdálkodási sajátosságokat, etnikai összetételt, intézményi struktúrákat, oktatási rendszert és más egyéb területeket is oktatniuk és kutatniuk kell az adott területhez tartozó szakembereknek. Ez a hangsúlyeltolódás a szorosan vett filológiai vizsgáldásoktól az inkább a társadalomtudományi kérdések tanulmányozása irányába már elindult, a kérdés főként az, hogy a helyes arányok hol állnak meg. Ugyanakkor mindez fordítva is igaz: a társadalomtudományok nem ignorálhatják a hosszú távú folyamatokban a vallási, törzsi, kulturális, történelmi stb. determinációkat. Amennyiben a történelemtudomány

ezt a lépést már megtette a XX. században,⁸ a bölcsészettudományok eredményeit használó társadalomtudományoknak is tovább kell haladniuk ezen az úton.⁹

Mindezek természetesen azt jelentik, hogy a „tudományos elit szak” hagyománya, éthoszának fenntartása nem vesztethet el: szükség van továbbra is az ezeréves örökség fenntartására, és ennek nyomán a kiváló – példának okáért – filológiai kutatásokra. Ezzel párhuzamosan azonban – ahogyan az oktatásban is – szükséges a határterületek, interdiszciplináris megközelítések, közös vizsgálatok folytatása más tudományágak képviselőivel.¹⁰

Nemzetközi dimenziók

Az internet eredményeként a korábban csak nyomtatott verzióban, esetleg korlátozott példányszámban vagy adott esetben nemzeti nyelveken megjelentetett tudományos eredmények ma már elérhetők a humán tudományok területén is. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a jelentős tudományos felfedezések elszigetelt kultúrákban maradványként nem jutnak el a tudományos világ fősodrába (Bolyai-szindróma), másrészt azt, hogy igazolhatatlanná válik számos kutatás, amelyet eddig azért végeztek párhuzamosan, mert nem volt információ arról, hogy hol és kik foglalkoznak még az adott problémával. A kutatási tevékenység ennek köszönhetően új lendületet kaphat, ahogyan ez a mesterségesen elválasztott szervezeti egységek integrációja során szükségszerűen bekövetkezik.¹¹ Mindezek a változások nem hagyják érintetlenül a képzést, amely magában foglalja

⁸ Fernand Braudel egész munkássága a „hosszú távú” történelemről szól („histoire à longue durée”), de napjainkban Niall Ferguson, Paul Johnson és mások hasonló szemlélettel közelítenek különböző problémákhoz.

⁹ A komplex társadalomtudományi vizsgálatokra kiváló példa a rendkívül eredeti szociológus, Rodney Stark munkássága. Leghíresebb könyve a *The Victory of Reason. How Christianity Led to Freedom, Capitalism, and Western Success* az egyik legérdekesebb kísérlet annak bemutatására, hogy a jellegzetesen nyugati gondolkodás hogyan hatott a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális nagyrendszerek fejlődésére és biztosította nemzetközi versenyképességét (Stark 2005).

¹⁰ Kiváló példa erre a régészet: egy feltárás kapcsán nemcsak építész, geodéta, művészettörténész, de antropológus, paleozoológus, botanikus, restaurátor, sőt akár orvosbiológus, vegyész, néprajzos vagy más szakértő munkájára is szükség van ahhoz, hogy a tudományos eredményeket a megfelelő módon tudjuk értékelni.

¹¹ Itt a gazdasági téren bekövetkezett erőforrás- és ezáltal teljesítménynövekedésre utalunk, ami az 1847-es svájci, majd az 1871-ben teljes terjedelmében bekövetkező német vámtérlet egységesítésének eredménye. Hasonló eredményességet igazol a számítógépes



a tudományos utánpótlás nevelését is. Ma már a képzések anyaga is összehasonlítható, így versenyztethetők az intézmények; de ugyanakkor a kooperáció is jellemzővé válhat: a felsőoktatás nemzetközi világában közös képzések sokasága van kialakulóban. A folyamat sajátos következménye lehet, hogy ezáltal a képzésekben, szemléletmódokban meglévő elavultságot, esetleg provincializmust sikerül felszámolni az érintett képzéseken, sőt akár az érintett felsőoktatási intézményekben is.

Mindez természetszerűleg felveti a nemzeti hagyományok megőrzésének kérdését is: a magyar (vagy a lengyel vagy a norvég) tudományosság – sajátos tudományos nyelvezetének megőrzése mellett – nemzetközileg versenyképes tudományos eredményeket kell, hogy produkáljon. A nemzeti tudományoknak tekintett filológia és történelem, néprajz és más diszciplínák részterületei ebben a kérdésben különös hangsúlyjal jelennek meg. A nemzeti szemléletű múltkutatás idegen nyelven is nemzeti szemléletű marad, ami nem feltétlen baj, de könnyen jelenthet elzárkózást vagy – ellenkező előjellel – elutasítást a nemzetközi tudományos világ részéről. Ugyanakkor a közép-európai nemzeti kultúrák szempontjából az identitást is érintő fontossága van annak, hogy a nemzetközi tudományos világ is saját ismereteként kezelje: a különböző korszakok irodalmi irányzatai megjelennek-e, illetve hogyan és mikor az adott nyelvi közegben.

A fentiekből következően a felsőoktatást és a kutatást a bölcsészettudományi területen mind a nemzeti nyelven, mind a kor tudományos lingua franca-ján is művelni kell. A közös képzések döntő részben az angol nyelven átadott ismereteket tételezik fel; a nemzetközi kutatási és publikálási tevékenység szintén angolul, németül, franciául, esetleg oroszul vagy spanyolul zajlik, ami a középkori tudományos világhoz képest kettős fogalomhasználatot, szaknyelvet, terminológiát tételez fel. Ez mindenképpen kihívás a tudományos szaknyelvet párhuzamosan megalkotó (főként a nem indoeurópai, valamint az újjörög) nyelvi közösségek számára, mivel a nemzetközi siker érdekében egyre többen nem nemzeti nyelven teszik közzé tudományos eredményeiket – ami a nemzeti tudományművelés hanyatlásához, esetleges hosszabb távú elhalásához vezethet.

„Szabadon szolgál a szellem”

A magyar tudományos utánpótlás nevelésének legjelentősebb intézménye, az Eötvös Collegium jelmondata több párhuzamos értelmezés mellett az ideológiáktól való mentességet is magában foglalja. A politikai ideológiák nemcsak az elmúlt évszázadban igyekeztek legitimációs célokból felhasználni a bölcsészettudományokat („marxista filozófia”, „nemzeti történetírás”, „népi írók” stb.), hanem napjainkban is. A bölcsészettudomány ma azzal néz szembe, hogy az euroatlanti térség társadalmi és kulturális identitás megváltoztatásának társadalmi vitájában használják fel hivatkozási alapnak. A „társadalmi nemek tanulmánya” (Gender Studies) éppúgy átpolitizált, mint a XX. század történelme. A posztmodern kor „tudományos dekonstruktivizmusa” morális premisszákat fogalmaz meg (például a gyarmatosítás, a kisebbségek üldözése vagy éppenséggel azok jogkiterjesztési mozgalmi kapcsán), amelyek képesek relativizálni az európai civilizáció jelentőségét. Ez a bölcsészettudományokat kiszolgáltatott helyzetbe hozza, mert hasznossági alapon ítéli meg létjogosultságukat, és ez a hasznossági elv kifejezetten ideológiai.

Gazdaság és bölcsészet

A bölcsészettudományok társadalmilag előnyös voltáról már régóta folyik a vita (Nietzsche, 1989). Ez természetesen nem feltétlenül a gazdasági hasznosságot, hanem a filozófiai hasznosságot és károságot is jelenti: az „emlékezet béklyói” a mindenkori alkotó generációt korlátozza önmeghatározásában, így tevékenységében is. Ettől a feltételezéstől eltekintve napjainkban a primer értelmezés, azaz a „mit ér a piacon a bölcsész tudása” terjedt el leginkább. Általános vélekedés, hogy a bölcsészettudományok önmagukba forduló, felesleges ismerethalmazt ölelnek fel, amivel a diplomások sokasága nem tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Ez a felfogás a tudományok művelésének helyszínéül az akadémiai kutatóintézeteket (esetleg az egyetemeken működő kutatócsoportokat) jelöli meg, az oktatásban e tudást gyakran nem önálló, hanem más, alkalmazott (főként mérnöki vagy informatikai) tudományoknak alárendelt ismeretköröknek tartja. Ezzel kapcsolatban tisztázni kell, hogy a bölcsészeti stúdiumokat végzett hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedése semmivel sem rosszabb napjainkban, mint akár a mérnököké.¹² Azok

¹² 2010-ben a dél-alföldi régióban kevesebb regisztrált munkanélküli bölcsész volt a diplomások között, mint mérnök. Az adatok persze nem mentesek bizonyos torzításoktól, de egy tendenciát természetesen hozzávetőlegesen kijelölnek.



a kompetenciák, amelyekkel ezek a diplomás fiatalok rendelkeznek, kiemelkedően fontosak a munkáltató szempontjából: elsősorban ezek az emberek tudnak szövegeket megfogalmazni, illetve azokat értelmezni. Ez önmagában jelentős előny, mert mind a fogalmazási, mind az információelemzési készséggel számos piaci szereplőnek rendelkeznie kell. Továbbá a bölcsészeti területen végzett értelmiségiek igen magas arányban innovatívak, ami létfontosságú a vállalkozói szféra szempontjából. A pénzügyi szférában a technikai innovációk igen gyakran csak akkor válnak fogyaszthatóvá, amikor ehhez a felhasználhatóság vizionált lehetősége is hozzákapcsolódik. Ebben a bölcsészek meglepő módon jelen vannak, akár csak az úgynevezett kreatív iparágakban. A XXI. századi szórakoztatóipar elképzelhetetlen a bölcsészek hozzájárulása nélkül, márpedig a „kreatív iparágak” a modern európai-amerikai gazdaság egyik leggyorsabban fejlődő területe. A tehetséges, a piacon boldoguló fiatalok közül természetesen kiválhatnak azok, akik a tudományos karrier felé is tájékozódnak – ahogyan vannak, akik eleve csak ebben a perspektívában gondolkoznak. A modern amerikai pénzvilág egyik legjelentősebb alakjának, a Fed volt elnökének, Alan Greenspannek különösen fontos az a kijelentése, amely szerint a tőke-, illetve munkaalapú gazdaság helyébe ma már a koncepcióvezérelt gazdaság (conceptual economy) lép.¹³ Ebben pedig eminens szerepe van a koncepciókat megfogalmazni képes értelmiségnek, ezen belül is elsősorban a bölcsészeknek.

Hazai sajátosságok és intézményi problémák

Fontos leszögezni, hogy a mai magyar kutatásösztönző rendszerek kettős keretet igyekeznek működtetni: egyfelől az akadémiai vagy más kutatóintézeteket, másfelől a felsőoktatási intézményeket. Alapvető azonban a két, párhuzamos rendszer közötti különbség nyilvánvalóvá tétele: amíg az egyik intézményi struktúra a kutatás kizárólagosságán alapuló

¹³ „Over the past half-century, the increase in the value of raw materials has accounted for only a fraction of the overall growth of U.S. gross domestic product (GDP). The rest of that growth reflects the embodiment of ideas in products and services that consumers value. This shift of emphasis from physical materials to ideas as the core of value creation appears to have accelerated in recent decades.” In: Stanford Institute for Economic Policy Research, Economic Summit, Stanford, California, February 27, 2004. Remarks by Chairman Alan Greenspan on intellectual property rights. (<http://www.federalreserve.gov/boarddocs/speeches/2004/20040227/default.htm>, utolsó letöltés: 2015. július 29.)

finanszírozásban részesül, addig a felsőoktatási intézmények tevékenységének kisebb részét kitevő kutatás sem összegében, sem volumenében nem versenyezhet a kutatóintézetekkel, lévén, hogy fennmaradásuk és működésük nagyrészt a hallgatói létszám függvénye. E két struktúra versenyeztetése tehát alapjaiban nélkülözi a megalapozottságot.

Magyarországon a két struktúra elválasztása nem lett sikeres. A tudományos fokozat egyetemekhez kötésével és a habilitáció rendszerének bevezetésével az egyetemek megerősödtek ugyan, az egyetemi tanári kinevezések, az akadémiai doktori fokozat fenntartása révén a kutatóhálózati struktúra megőrizte kiváltságos és monopolisztikus helyzetét. Az egyetemek az alkalmazott munkatársakat elsősorban oktatási feladatok ellátására alkalmazzák, és amikor a hallgatói létszám országosan csökken, ez mindenütt hangsúlyossá teszi ezt a tevékenységet és másodlagossá a kutatást és az innovációt. A kutatóegyetemek tehát a jelen finanszírozási feltételek mellett csak óriási nehézségek árán képesek az akadémiai hálózattal versenyképes teljesítményre – és arról nem is szólva, hogy – értelemszerűen – a K+F tevékenység nem hazai, hanem egyetemes, de legalábbis európai dimenziókban értelmezendő. Itt az egyetemek versenyképessége még inkább megkérdőjelezhető, és ebben a bölcsészettudományok képviselői – tudományági adottságoknak köszönhetően – nem tudnak az élvonalba kerülni.

A francia állam hivatalos adatai szerint¹⁴ az elsőrendű állami kutatóhálózat, a CNRS 2010-ben mintegy 1115 milliárd forintnak megfelelő költségvetésből gazdálkodott. A 2011-es évi költségvetés 4,4 százalékkal több, 1164,3 milliárd forintnak megfelelő euró volt. Ezzel szemben a Magyar Tudományos Akadémia 2011-ben 37 milliárd forintból gazdálkodott,¹⁵ és ha ehhez hozzászámítjuk a teljes hazai felsőoktatás állami finanszírozását – a GDP összesen egy százalékát kitevő összeget, azaz kerekítve 230 milliárd forintot –, a kettő együtt is csak 267 milliárdot tesz ki. Azaz, még ha el is fogadnánk, hogy a felsőoktatási intézmények döntően kutatói tevékenységet folytatnak, a teljes összeg még így is kevesebb mint egynegyede annak, amit a francia állam kizárólag a kutatásfinanszírozásra fordít. Ugyanakkor tudjuk, hogy a magyar felsőoktatási intézmények nem mind kutatóintézmények, és ráadásul a kutatói profilú intézményekben is csak legfeljebb a teljes foglalkoztatás 50 százalékában kutatnak az oktatók. Következésképpen a hazai rendszerben a kutatói hálózatban elsősorban azok a kutatók vehetők számításba, akik főállás-

¹⁴ Forrás: CNRS (<http://www.cnrs.fr/fr/organisme/presentation.htm>, utolsó letöltés: 2011. április 14.).

¹⁵ Zárólásokkal együtt csak 35,6 milliárd forint (<http://mta.hu/sajtoszemle/csodkoznelben-az-akademiai-kutatohalozat-127303/>, utolsó letöltés: 2011. április 14.).



ban kutatóként dolgoznak az akadémia által működtetett hálózatokban. Ez jelenleg az MTA és a támogatott kutatóhelyek, valamint az OTKA keretén belül foglalkoztatott kutatók összességét jelentheti.

A magyar kutatóintézeti hálózat 2011-ben 49 akadémiai szervezeti egységből és az Akadémia által támogatott 79 kutatócsoportból állt. Ezzel a 128 kutatóegységgel szemben a francia nemzeti kutatóhálózatot több mint 1200 kutatói és kutatásszervezési egység alkotja, vagyis sokkal részletesebben, teljesebb körűen és projektorientáltabban működik, mint Magyarországon.

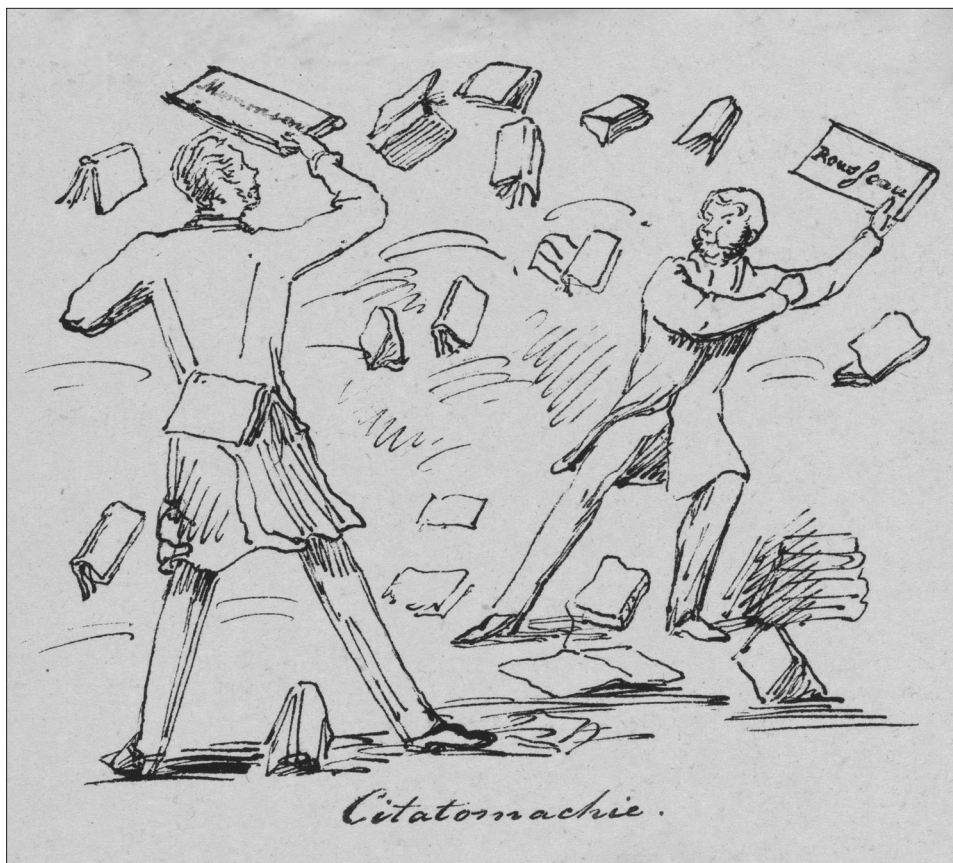
Mindez azt is jelenti, hogy a hazai kutatóhálózatokba való bekapcsolódás lehetősége – ami elsősorban a pénzügyi viszonyok függvénye – a magyar egyetemi rendszer részéről erősen korlátozott. Ráadásul a kutatóhelyek vezetésére csak az Akadémia által hitelesített tudományok doktora nyújthat be pályázatot.¹⁶ Az ilyen magas minősítésű kutatókból viszont igen kevés van az országban, és nyilvánvaló, hogy a késői indítású egyetemek – így a felekezeti fenntartásúak is – jelentős hátrányban vannak, mert sem kinevelni, sem odacsábítani nem tudnak annyi „nagydoktor”, mint az állami versenytársak.

A magyar – és általában az európai – bölcsészettudomány az említett általános problémákon túl pozicionális gondokkal (az akadémiai-tudománypolitikai szférák) és jelentős forráshiánnyal küszködik. Túl azon, hogy a legfontosabb nemzeti pályázati fórumon igen nagy arányban vannak jelen – általában igen kis költségvetésű pályázatokkal –, a nagy nemzetközi pályázatokon a hagyományos eszköztárral dolgozó pályázók nemigen tudnak részt venni. Az inter- vagy multidiszciplináris kutatások azonban – különösen a nemzetközi partnerekkel együttműködve – hozhatnak olyan eredményeket, amelyek visszaadják ezeknek a tudományágaknak nemcsak a rangját és szakmai súlyát, hanem ezen túlmenően még azt is biztosíthatják, hogy a társadalom jelenlegi – legjobb esetben is ambivalens ítélete – pozitív irányba változzék. Ez pedig vitális civilizációtörténeti szempontból, mivel az alapvető etikai normarendszerek kialakítását csak a (leginkább teológiai megalapozottságú) bölcsészettudományok, eminensen a filozófia biztosíthatja.

¹⁶ A tudományos pálya ilyen bonyolultsága az angolszász világban teljesen ismeretlen – szélsőségesen fogalmazva: ma Magyarországon egyetlen oxfordi professzor sem lehetne egyetemi tanár, mert nem felelne meg a jogszabályok és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság feltételeinek, és ugyanígy akadémiai kutatócsoport vezetője sem lehetne.

Irodalom

- Descartes, René 1991: *Értekezés a módszerről*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó–Tekintet Alapítvány.
- Gloviczki Zoltán–Zsinka László 2014: *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Budapest, Attraktor.
- Huizinga, Johan 2015: *Hogyan határozza meg a történelem a jelent?* Válogatott írások (1915–1943). Budapest, Typotex.
- Humboldt, Wilhelm von 1920: *Gesammelte Schriften*. Berlin, Bd. XIII, 277–278. „Der litauische Schulplan”.
- Kornis Gyula 1921: *Kultúrpolitikánk irányelvei*. Budapest, *Új Magyar Szemle*.
- Nietzsche, Friedrich 1989: *A történelem hasznáról és káráról*. Budapest, Akadémiai Kiadó, Hermész Könyvek.
- Stark, Rodney 2005: *The Victory of Reason. How Christianity Led to Freedom, Capitalism, and Western Success*. New York, Penguin Random House.
- Vico, Giambattista 1963: *Az új tudományról*. Budapest, Akadémiai Kiadó.



Citatomachie/Citatomachia. Módosított részlet Johan Michaël Schmidt
Crans Spotprent op de debatten over de cultuurwet című rajzáról, 1866-ból.
© Rijksmuseum, Amszterdam

Morál, standardok és közösség – A filozófiai teljesítmény külső értékelésének védelmében¹

a European Science Foundation (ESF) szakértő testületei által összeállított European Reference Index for the Humanities-t (ERIH) eredetileg az a meggyőződés hívta életre, hogy „Az ERIH-listák segíteni fogják a kiválóság azonosítását a bölcsészettudományi kutatásokban, és hasznosnak bizonyulnak majd a nemzeti kutatási rendszerek aggregált értékeléséhez, például egy konkrét országban egy adott területen végzett kutatási tevékenység nemzetközi pozíciójának meghatározásában.”² Ez a kutatói kiválóság *értékelésére* alkalmas keretek kidolgozására irányuló aspiráció megfogalmazása.

És valóban: számos, a tudománytörténet és tudományfilozófia területén aktív folyóirat szerkesztője értelmezte ekként és az ERIH Initial Lists 2007-es megjelenése után jelezte egyet nem értését a kezdeményezéssel.³ Álláspontjuk szerint az ERIH „konceptiójában és megvalósításában

¹ Különösen hálás vagyok azokért a beszélgetésekért, amelyeket Szelényi Ivánnal e témában folytattam. Jelen írás ugyancsak sokat profitált Axel Gelfert, Doina-Cristina Rusu, Eric Schliesser, Szűcs Zoltán Gábor, Iulian Toader és Gereon Wolters megjegyzéseiből. A cikk eredeti angol változata a *The Monist* folyóirat vélhetően 2016-ban megjelenő Evaluating Philosophy című számába készült és került elfogadásra.

² Az „initial lists” és a mellékletként szereplő dokumentáció már nem érhető el az ESF oldalán. Az idézett dokumentum letölthető: http://www.oai.uzh.ch/old/images/stories/eingabe_in_zora_anleitung/kombinierte_liste_2008_05.pdf, utolsó letöltés: 2015. augusztus 5.

³ A Journals under Threat: A Joint Response from History of Science, Technology and Medicine Editors című nyilatkozat megjelent az aláírók által szerkesztett folyóiratokban. Jelen cikkhez a *Medical History* (2009, 53, 1–4.) folyóirat közlésére támaszkodom. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2629173/>. Hasonló hangot üt meg az „Editorial” (*Journal for General Philosophy of Science* (2009, 40, 173–174.).



teljesen elhibázott”, mert a szakértői testületek nem reprezentatívak szakterületükre nézve, ezek tagjait a releváns szakmai szervezetek megkérdezése nélkül választották ki, a folyóiratok szerkesztőivel nem konzultáltak, és az értékelés módszerei nem voltak átláthatók. A szerkesztők továbbá rámutattak arra, hogy a kutatás minősége független a publikáció nyelvétől, és hogy az úttörő kutatások alkalmasint inkább a szakma perifériáján és nem a mainstream folyóiratokban jelennek meg. Nézetük szerint az ERIH a kutatásfinanszírozó szervezetek azon illúzióját táplálja, amely szerint „a kutatás minősége egzakt módon mérhető”. Ezért arra a következtetésre jutnak, hogy a maguk részéről nem kívánnak részt venni „ebben a veszélyes és elhibázott próbálkozásban”.

2011-ben a listákat átalakították, és Revised Lists néven tették közzé, amelyben már nem szerepelt külön tudománytörténet-tudományfilozófia szekció.⁴ Azonban további kételyek merültek fel az osztályozás diszciplináris következményeit illetően, és voltak, akik a rangsorolás elfogulatlanságát is megkérdőjelezték, sőt az értékelő bizottságok némely tagjával szemben felmerült az összeférhetetlenség gyanúja is.⁵ Ennek következtében a rangsor már amúgy is megkérdőjelezett reputációja tovább gyengült.

Ahogy a 2008–2009-es ERIH Report is már jelezte, az ERIH Initial Lists kritikája következtében jelentős hangsúlyeltolódások következtek be az ERIH öndefiníciójában, még mielőtt a Revised Lists megjelent volna.⁶ Az Initial Lists kategóriái a következő elhatárolásokra támaszkodtak: a) „magas presztízsű, nagyon erős reputációjú nemzetközi publikációk”, b) „standard nemzetközi publikációk, amelyek reputációja jó az adott terület kutatói között különböző országokban” és c) „tudományos folyóiratok helyi/regionális szignifikanciával”.⁷ A 2008–2009-es Report

⁴ Már ezek sem hozzáférhetők az ESF honlapján. A filozófialista tekintetében a mellékelt forrás még hozzáférhető: <http://www.unav.es/publicaciones/anuariofilosofico/Descargas/ERIH%20revised%20lists.pdf>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.

⁵ Lásd különösen <http://www.newappsblog.com/2011/05/new-esf-journal-rankings-in-philosophy-andphilosophy-of-science-.html>; <http://www.newappsblog.com/2011/07/more-esf-rankings-follies.html>; <http://www.newappsblog.com/2011/07/conflicts-of-interest-at-european-science-foundation-journalrankings.html>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.

⁶ A Reportot lásd http://www.esf.org/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/be_user/research_areas/HUM/Documents/ERIH/ERIH_Report_2008_2009_01.pdf&t=1398162594&hash=97636c2c2b37911f70b89378055792771ec1c870 (sajnos azóta a dokumentum már nem férhető hozzá szabadon, utolsó letöltés: 2014. április 21.).

⁷ Lásd <http://www.britac.ac.uk/policy/peer-review/chap-6.cfm>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.

(azt hiszem, erősen megkérdőjelezhető módon) igyekezett tompítani ezeknek az eredeti definícióknak az értékelő konnotációit, és paradox módon azt az álláspontot képviselte, hogy a „rangsor” és „reputáció” terminusaiban fogalmazott szövegek „elsődlegesen nem kvalitatívak”, és hangsúlyozta, hogy a listák nem használhatók egyéni kutatók értékelésére.⁸ Ezzel a tendenciával összhangban a 2011-es Revised Lists erőfeszítést tett arra, hogy az értékelő beszédmódot a leíróbbnak hangzó „láthatóság” és „hatás” terminusaival váltsa fel.⁹

Úgy tűnik tehát, hogy az Initial Lists kezdetben bejelentett, a kiválság azonosítására és a nemzeti kutatási rendszerek aggregált értékelésére irányuló szándéka – melyek egyike sem hajtható végre az egyéni kutatók értékelése nélkül – felpuhult. Ezt a folyamatot koronázta meg a legutóbbi fejlemény, amelynek következtében ERIH PLUS címke alatt a listák karbantartása 2014 januárjában a Norwegian Social Science Data Services-hez került.¹⁰ Ettől kezdve az ERIH inkább kétes értékű bibliográfiai eszközzé, pusztá adatbázissá vált, amellyel az eredeti vállalkozás értelmét veszítette: mi értelme lehet ugyanis olyan listák fenntartásának, amelyek függetlenek a bennük foglalt folyóiratokban közölt cikkek minőségétől?

Jelen cikkben az ERIH eredeti, értékelő szándékának fontossága mellett kívánok érvelni. Ezzel együtt ugyanakkor nem gondolom, hogy a tudománytörténeti, tudományfilozófiai folyóiratok szerkesztői és a mások által megfogalmazott kritika megalapozatlan volna.¹¹ Éppen ellenkezőleg: ezek józan és megfontolásra méltó kritikák. Mi több, ugyancsak hajlamos vagyok azt gondolni, hogy a kutatói minőség „objektív” értékelésére kidolgozott hasonló rendszerek elkerülhetetlen és inherens módon problematikusak maradnak a filozófiában. Mégis azt gondolom, hogy az effajta listák – legyenek bármily problematikusak – számos helyzetben sokkal jobb szolgálatot tesznek, mintha egyáltalán nem lennének.

Egyet nem értesem azokkal, akik az ERIH mint „veszélyes és elhibázott próbálkozás” felszámolása mellett érveltek, abból fakad, amit

⁸ Lásd ERIH Report, 2008–2009, 16–17.

⁹ Lásd <http://www.esf.org/hosting-experts/scientific-review-groups/humanities-hum/erih-europeanreference-index-for-the-humanities/erih-foreword.html>, utolsó letöltés: 2014. április 21.

¹⁰ Lásd <http://erihplus.nsd.no/>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.

¹¹ Utóbbiakra példa Eric Schliesser, Brian Leiter, Gualtiero Piccinini tollából, <http://www.newappsblog.com/2011/05/new-esf-journal-rankings-in-philosophy-and-philosophy-of-science-.html>, hozzáférés 2015. augusztus 15.; <http://philosophyofbrains.com/2007/06/23/european-journal-rankings-erih.aspx>; <http://leiterreports.typepad.com/blog/2007/06/european-scienc.html>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.



a *kis tudományos közösségek problémájának* fogok nevezni. Számos egyéb megfontolást félretéve, hadd összpontosítsak itt egyetlen gondolatra, amely meghúzódní látszik az ERIH-hel szembeni tiltakozások háttérében, nevezetesen, hogy maguk az akadémiai közösségek – és nem valamely finanszírozó szervezet által felkért testületek – vannak a legjobb helyzetben ahhoz, hogy explicit vagy implicit ítéletet fogalmazzanak meg a tudományos minőség kérdésében. Ez a gondolat fejeződik ki a fent említett petíciók azon passzusában, amelyek a tudományos társaságokkal és a diszciplináris szerveződésekkel folytatott konzultációt hiányolják. Az az igény, hogy folyjanak konzultációk a tudományos társaságokkal, mielőtt felállítanak hasonló értékelési sémákat, azon a meggyőződésen alapul, hogy a tudományos közösségek rendelkeznek a méltányos szakmai ítéletalkotás képességével – vagy legalábbis ehhez jobb helyzetben vannak, mint az ERIH-hez hasonló iniciatívák.

Ez az igény tovább erősíthető, ha a petíciók szerzői rámutatnak arra, hogy „a nemzeti nyelvek használata meghatározó tényezőnek bizonyult fontos hagyományok és paradigmák fejlődésében”.¹² A filozófiai hagyományok gyakran lokális kontextusokban fejlődnek, olyan problémák nyomása alatt, amelyek történeti időhöz és helyhez kötött gyakorlatokhoz kapcsolódnak – még akkor is, ha úgy jelennek meg, mintha a filozófiatörténeti kánon perennális problémái lennének (lásd ehhez Daston 2009, Shapin–Schaffer 1985, Kusch 1995).¹³ Az a tény, hogy nagyrészt az angol lett a nemzetközi tudományos kommunikáció nyelve és ez a nyelv kínálja a diszciplináris-terminológiát, argumentálhatóan fenyegeti a filozófiai pluralizmust. Még úgy is lehet tekinteni, hogy az angol nyelv dominanciája a filozófia elszegényedéséhez vezet annak következtében, hogy az angol nyelvterületen kívüli filozófiai kontribúciók a filozófiai diskurzus peremeire szorulnak (lásd Wolters 2013a, 277–293. és 2013b, 3–18.).

Nem kívánok vitába szállni sem ezekkel, sem a hasonló szociológiai megfontolásokkal, amelyek az angol nyelv tudományos kommunikáción belüli dominanciáját illetik. Ezek akár igazak is lehetnek, de meg kell jegyezni, hogy az effajta aggodalmak jellemzően relatíve nagy filozófiai közösségekből érkeznek, azaz olyanokból, amelyeknek hosszú múltra visszatekintő filozófiai hagyományaik vannak, és amelyek kiterjedt és diverzifikált intézményi környezettel rendelkeznek (amely számos egyetemet, kutatóintézetet, különböző alapítványokat és kutatásfinanszírozó

¹² „Editorial” (*Journal for General Philosophy of Science* 2009, 40, 173–174.).

¹³ Ez a történeti episztemológia egyik alapvető belátásának látszik, legalábbis ahogy Lorraine Daston érti. Ugyancsak ez a belátás húzódní meg számos szociológiai inspirált filozófiatörténet-írási projekt háttérében (lásd például Shapin–Schaffer 1985 és Kusch 1995).

szervezetet, folyóiratot és független kiadót is felölel), és amelyeknek nagy a nyelvi háttérük (még ha nem is akkora, mint az angolé), valamint szervesen integrálódtak nemzetközi kutatóhálózatokba. Ezekben a kontextusokban a szakmai hatás kiváltásának problémái, az elszegényedő filozófiai tartalom, a filozófia jövőjének, valamint a filozófiai hagyományok és közösségek integrációjának kérdései sürgetők lehetnek, s így az ERIH, a Philosophical Gourmet Report¹⁴ vagy a SENSE-rangsor¹⁵ tűnhetnek olyan képződményeknek, amelyek a „globalizált parokializmus” felé hajtanak.

Mindazonáltal a kis filozófiai közösségek perspektívájából szemlélve, a listák pozitív szerepet játszhatnak. Ezeket a közösségeket ugyanis gyakran nyelvi elszigeteltség, szegényesebb filozófiai hagyományok, kevésbé diverzifikált intézményi környezet és kutatási infrastruktúra, ennek következtében pedig a tudományos elismerés monolitikus szervezeti környezete jellemzi. Éppen ezért szembesülnek az ilyen közösségek egészen különböző problémákkal. Hadd ajánljak egy *mítoszt* a kis tudós közösség atmoszférájának jellemzésére – egy *jó* mítoszt, mert David Lewishoz hasonlóan azt tartom, hogy egy mítosz akkor jó, ha a dolgok úgy állnak, mintha a mítosz igaz lenne (Lewis 1972).

A kis tudós közösségek (és a „közösség” itt igen gáláns megfogalmazás, mert a mi képzeletbeli tudós közösségünket igen csekély együttérzés jellemzi) közel sem olyanok, mint David Hume kis közösségei: ritkán jellemzik őket széles körben elfogadott és követett konvenciók és az igazságosság melletti elkötelezettség – és éppen ezért jellemzően képtelenek a méltányos önkormányzatra (lásd ehhez Hume 2006, Hardin 2007). Noha lehetnek a körülmények e szerencsétlen alakulásának akár történeti vagy személyes mozzanatú is, mégis van egy bizonyos *strukturális indoka* annak, hogy ezekből a közösségekből miért hiányzik a méltányosság. Ez az indok a *presztízs egyenlőtlen eloszlásában* rejlik, és az ennek következtében előálló egyenlőtlen befolyásban, amit a magas presztízsű tudósok a tudományos intézmények működésére gyakorolnak.

Még ha ez a magas presztízs kezdetben valóságos tudományos eredményeken alapul is, önmagában nem vonja maga után azt a szakmai moralitást, amelyre a méltányos viszonyok kialakulásához szükség lenne. A folyamat természetesen indul: néhány tudós – részben tudományos teljesítményük, de lehet, hogy ugyanennyire személyes kvalitásaik, politikai szimpátiák, személyes érdekek stb. alapján – magas elismertségre

¹⁴ Lásd <http://www.philosophicalgourmet.com/>, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.

¹⁵ Lásd http://www.sense.nl/gfx_content/documents/ABCDE-indeling%20Scientific%20Publishers%20SENSE_approved_May_2009.pdf, utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.



tesz szert. Ez kényelmes pozíciót garantál, ami formális és informális módokon is kifizetődik: pozíciókban, kutatási támogatásokban, informális és publikus elismerésekben, kitüntetésekben, médiafigyelemben és a tudományos közösség határain túlnyúló befolyásban.

Ez a presztízs akár a képzeletbeli közösségünk határain kívül is keletkezhet, és e tudósok beléphetnek (vagy visszatérhetnek) e közösségbe kívülről is.¹⁶ A közösségen kívül elért eredmények növelik e tudósok jelentőségét a közösségen belül és kívül – azaz a „szomszédos” filozófiai, tágabb akadémiai és közéleti-politikai közösségekben. Az így felhalmozott presztízs fordítható a közösség hasznára, de járhat a közösség kárával is. Akkor fordul a közösség hasznára, ha például arra használják, hogy a kis, nyelvi elszigetelődés felé hajló filozófiai közösséget a szélesebb nemzetközi közösségbe integrálják, mondjuk konferenciákkal, közös projektekkel, külső forrásteremtéssel, a közösség eredményeinek nemzetközi propagálásával stb. Ezen az úton a közösség elszigeteltsége és a kicsinység szerencsétlen velejárói mérséklődnének. De ez a presztízs kiaknázzható politikai aspirációk céljából – szakmai és nemzeti szinten egyaránt – a politikai hatalom és befolyás növelésének érdekében, azaz nem a tudományos minőség, illetve a nemzetközi integráció céljait szem előtt tartva. Ha ekként aknázzák ki a tudományos presztízst, akkor az az akadémiai és politikai hatalmi struktúrák kialakításának és megőrzésének eszközévé válik, és mivel nem a tudományosság céljait szolgálja, így a tudományos értékelést óhatatlanul korrumpálja.

Az a tény, hogy a tudós közösségek önmagukban nem egyenrangú ágensek közösségei, nem kellene, hogy a méltányosság felszámolásához vezessen, mert a tudományos közösségeken belüli egyenlőtlenséget normális esetben korlátozza a belső szakmai morál, amelynek gerincét a *meritokratikus* logika jelenti. Diverzifikált intézményi környezetben a szakmai morált könnyebb fenntartani: az intézményi sokszínűség maga a fékek és ellensúlyok rendszerét jelenti annak következtében, hogy a szakmai befolyás centrumai egymás mellett kénytelenek élni. Azonban kis filozófiai közösségekben – pusztán a csoport mérete miatt – az intézményi környezet, amelyben a szakmai értékelés zajlik, jellemzően monolitikus: nincsenek párhuzamos hatalmi struktúrák, amelyek hatékonyan tudnák alakítani, korrigálni és ellenőrizni az értékeléseket. Az inherens egyenlőtlenségek miatt a monolitikus struktúra kulcspozícióit jellemzően a magas presztízssű tudósok köréhez tartozó ágensek

¹⁶ Ez könnyen elképzelhető például a politikai átmenet társadalmában, ahol a korábbi elitek hirtelen diszkreditálódnak, és a korábban emigrált elitek visszatérnek, kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerrel és erős személyes-ideológiai kapcsolatokkal a felemelkedő „új” politikai és gazdasági elitekhez.

foglalják el. És még ha vannak is látszólag párhuzamos szakmai intézmények, ezek is csak formálisan függetlenek egymástól – *de facto* belül maradnak a monolitikus struktúrán, mert ezekben a kulcspozíciókat is ugyancsak a magas presztízsű tudósok körül gyülekező domináns csoport tagjai foglalják el.

Ez a szerkezet könnyen a szakmai moralitás torzulásához vezet. A domináns csoport tagjai úgy kezdenek magukra tekinteni, mint akik birtokában vannak az értékelés helyes standardjainak. Ez abból fakad, hogy a csoport tagjai kölcsönösen megerősítik egymásban azt a hitet, hogy az értékeléseik helyesek. Ezeket az értékeléseket a magas presztízsű tudósok – akiknek a presztízse és befolyása a körülöttük formálódó csoport elismerésétől növekszik – hitelesítik is. Emellett a csoport tagjainak nem is szükséges *valós* tudományos teljesítményt felmutatni, mert produkciójuknak nem kell keresztülmennie a független értékelés folyamatán. Éppen elég felmutatni valami látszólag értékelhető, és azt valós tudományos teljesítményként reprezentálni, mivel a kölcsönös elismeréseknek ez a rendszere – amelyet a magas presztízsű tudósok bölintása hitelesít – garantálja a tudós közösségen belüli – potenciálisan hatalmi – pozíciót.

Ennek következtében a közösségen belül kváziteljesítményeket tüntetnek fel valósnak csakúgy, mint a tudományos élet más közösségei és a szélesebb közvélemény előtt is. Ez a folyamat tehát végeredményben a filozófiai teljesítmény egészen eltorzult képéhez vezet. Ilyen körülmények között az értékelés a domináns csoport belső dinamikája által kondicionált percepció ügyévé – azaz impresszionisztikussá – válik. És ez a dinamika jellemzően számos személyes konfliktussal terhelt, különféle (személyes, politikai és csoport-) érdeket tükröz, ahogyan a közösség tagjainak – beleértve a magas presztízsű tudósoknak – a várakozását is a jövőbeli haszonra és az intézményi pozíciók megtartására, amelyek kizárólag a kölcsönös elismerések rendszerétől függenek.

Ezt a szerencsétlen következményt tovább erősíthetik a filozófiai közösségen kívüli körülmények. Ha egy kis filozófiai közösség olyan társadalmi környezetben létezik, amelyben a filozófia nem vált ki különösebb érdeklődést a szélesebb kultúrában és más diszciplínák képviselői körében, és ahol a filozófiát jellemző nem érteni és nem is érdeklődni iránta, nos, itt kívülről szemlélve nincs sok különbség aközött, hogy valaki azért nem ért egy filozófiai álláspontot, mert az túlságosan szofisztikált, vagy azért, mert az valójában zagyvaság. Ennek következtében a fentiek szerint eltorzult tudományos értékelések nincsenek külső kontroll alatt, s a filozófia mint kicsi, zárt, ezoterikus enklávé létezik a helyi akadémiai világban, amelynek ügyeibe jobb nem beleavatkozni.

Különböző politikai kapcsolatok és megfontolások még tovább komplikálhatják a szakmai ügyeket. Kis tudós közösségekben azok, akik vál-



laják a közszereplést vagy hajlandók nyíltan politikai csoportosulásokat támogatni, erősebb kapcsolatokat alakítanak ki a politikai elitekkel. Ha a releváns szakmai intézmények jellemzően államilag finanszírozottak, a választások eredményétől függően a politikai elkötelezettség nagyon gyorsan tudományos befolyássá konvertálható – különösen, ha a tudományos teljesítmény értékelésének rendszere a fentiek szerint torzult. Így bontakozik ki a kölcsönös függőségek rendszere: a magas presztízsű tudósok és a körülöttük formálódó csoportok nyilvános támogatásukról biztosítanak politikai csoportosulásokat, amiért cserébe beleszólásuk lesz tudománypolitikai és intézményi kérdésekbe, kutatási pénzek elosztásába, kitüntetések és tudományos címek adományozásába – azaz döntő befolyásuk lesz az elismerés és az értékelés lokális rendszereire.

Tekintettel ezekre a folyamatokra, az intézményi pozíciók – azaz az állások, a kutatásfinanszírozás, az előléptetések, kitüntetések és az infrastruktúrához való hozzáférés – nem a tudományos teljesítménytől függenek, hanem a domináns csoportba való beágyazottságtól. Ilyen körülmények között a méltányos értékelés és a tudományos meritokrácia nem működhet normálisan: abban, hogy ki mit érdemel, a szakmai megfontolások legfeljebb periferikus szerepet játszanak. Ha kizárólag a kis tudományos közösségen belülről tekintjük, akkor nincs remény arra, hogy egy kutató boldogulni tudjon, amennyiben a kölcsönös elismerések e torzult rendszerén kívül találja magát.

Az egyetlen lehetőség a méltányosság helyreállítására valami olyasmi, mint az ERIH: a kis filozófiai közösségeknek *szükségük van* az értékelés rögzített nemzetközi standardjaira, mint olyan referenciapontokra, amelyek mentesek a közösség belső hatalmi struktúráinak befolyásától. Az ilyen listák nem tükrözik azokat a nem-tudományos értékeket, amelyek nagyon is jelen vannak a kis közösség belső értékeléseinek folyamataiban. Eközben persze lehetséges, hogy tükröznek más nem tudományos értékeket (ahogy arra az ERIH bírálói gyakran rámutatnak), de *ezek* a torzulások legalább függetlenek a képzeletbeli tudós közösségünk belső hatalmi struktúráitól. Ezért az így előálló listák használhatók külső referenciapontokként, mint a meritokratikus logika utolsó mentsvárai.

Ugyancsak ebben a kontextusban válnak mindinkább elismerhetővé a *peer review* nemzetközi gyakorlatának előnyei, mindazon aggodalmak ellenére, amelyeket e gyakorlattal szemben megfogalmaztak – legyenek ezek bármilyen megalapozottak is.¹⁷ Kis filozófiai közösségeken belül a *peer review* nem igazán vehető komolyan: mindenki ismeri a másik

¹⁷ Lásd például Helen De Cruz, Catarina Dutilh Novaes, Mark Lance, Eric Schliesser megjegyzéseit:
<http://www.newappsblog.com/2012/01/the-increasingly-hard-quest-for-referees.html>;

kutatási területét, és nagyon könnyen lehet jól tippelni arra, hogy egy adott tanulmánynak ki a szerzője. Így a *peer review* kis közösségekben nagy teret enged a nem tudományos preferenciák érvényesülésének, és a gyakorlatban valószínűtlen, hogy méltányos elbírálást eredményezne. Többnyire csak olyan színfalat jelent, amely előtt igazolhatók azok a gyakorlatok, amelyek csak formálisan méltányosak, tartalmilag és ténylegesen nem azok. Lapszerkesztőknek és bírálóbizottságok elnökeinek mi sem könnyebb, mint a *peer review* folyamatát manipulálni: pusztán olyan kollégákat kell választani, akikről a szerkesztő/elnök tudja, hogy olyan bírálatot fog kapni tőlük, amilyenre nem-tudományos preferenciái alapján szüksége van. És ez újfent a kis közösségek strukturális jellegzetessége, és nem pusztán rosszindulat: ezekben a közösségekben a bírálók kiválasztása nem is történhet a tudatlanság fátyla mögött.

Ilyen közegekben az ERIH-hel szemben – és a lokális nyelvek és kultúrák mellett – megfogalmazott érveket jellemzően az így kialakult hatalmi struktúrák konzerválására használják fel annak érdekében, hogy immunizálják ezeket a struktúrákat a meritokratikus logika és a nemzetközi tudományosság standardjaival szemben. A nemzetközi aspirációkkal szembeni és a nemzeti nyelvek fontossága melletti érvelés valójában nem a globalizált, hanem a valóságos parokializmust konzerválja. Kis közösségekben az ilyen érveléseket többnyire nem a filozófia elszegényedésétől, hanem a nemzetközi filozófiai tudományosság mércéitől való félelem motiválja, és a kényelmetlenség, ami abból fakadna, ha a filozófiai produktumokat e mércék szerint értékelnénk. Az effajta érvek győzedelmeskedése kis közösségekben csak elmaradottságot eredményezhet, mert megmerevíti azokat a struktúrákat, amelyek aláássák a filozófiai minőséget, és erodálják a következő generációk lelkesedését. Azoknak, akik a helyi filozófiai kultúrákat védik az ERIH-hel szemben, tudatában kell lenniük, hogy érveik nagyon könnyen kihasználhatók a fent vázolt hatalmi struktúrák támogatására és ezek lesújtó következményeinek legitimálására.

<http://www.newappsblog.com/2012/02/why-peer-reviewers-should-not-be-anonymous.html>;

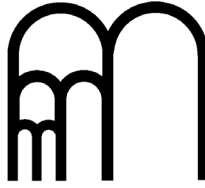
<http://www.newappsblog.com/2013/09/is-peer-reviewing-really-tracking-quality-in-philosophy.html>;

<http://www.newappsblog.com/2013/11/mckenzie-review-of-mcginns-book-raises-three-distinct-larger-issues-1-how-much-incivility-in-reviewing-is-still-acceptable.html>,
utolsó letöltés: 2015. augusztus 5.



Irodalom

- Daston, Lorraine 2009: *Comments on Schikore and Sturm: Where Do Epistemological Problems Come From*. In Sturm, Thomas–Feest, Uljana (szerk.): *What (Good) Is Historical Epistemology?* Berlin, MPIWG, 35–37.
- Hardin, Russell 2007: *David Hume: Moral and Political Theorist*. New York, Oxford University Press, 111–114.
- Hume, David 1739–1740/2006: *Értekezés az emberi természetről*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kusch, Martin 1995: *Psychologism: A Case Study in the Sociology of Philosophical Knowledge*. London, Routledge.
- Lewis, David 1972: Psychophysical and theoretical identifications. *Australasian Journal of Philosophy*, 50., 249–258.
- Shapin, Steven–Schaffer, Simon 1985: *Leviathan and the Air Pump: Hobbes, Boyle and the Experimental Life*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Wolters, Gereon 2013a: *Is There a European Philosophy of Science? – A Wake-Up Call*. In Stadler, Friedrich–Galavotti, Maria C. (szerk.): *Philosophy of Science in Europe – European Philosophy of Science and the Viennese Heritage*. Dordrecht, Springer, 277–293.
- Wolters, Gereon 2013b: European Humanities in Times of Globalized Parochialism. *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 208, 3–18.



Pro Minoritate
2015. nyár

In memoriam Péntes Éva

A Kisebbségékért – Pro Minoritate Alapítvány közleménye

CSÁKY Pál: Éva elment

NÉMETH Zsolt: Péntes Éva búcsúztatójára

DURAY Miklós: Az elkötelezettség: szabadság és lelket gyötrő kín

Erdély másfél évszázada

DEMETER Csanád: Európa egyik legkiemelkedőbb klimatikus gyógyhelye? Hargitafürdő fejlesztési terve 1940–1944 között

GIDÓ Attila: Marton Ernő beszámolója az Észak-erdélyi zsidóság helyzetéről 1944 novemberében

Kitekintés

GRÜBER Károly: Orosz identitáspolitika

ZSIGMOND Csilla: Sport és nacionalizmus. A Románia–Magyarország jégkorongmérkőzés margójára

Kutatóúton

„Kutatóként nem megváltani akarom a kisebbségi társadalmat, hanem megérteni” – Papp Z.
Attilával Filep Tamás Gusztáv beszélget

Szemle

TORÓ Tibor: A rendszerváltás történetének lehetséges olvasatai. Egy politizáló értelmiségi sajátos naplója

Molnár Gusztáv: *Alternatívák könyve III. Összmagyar alternatíva*, Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 2014

TURJÁNYI Tatjana: Meddig az addig?

Sik Endre – Surányi Ráchel (ed.): *The Hungarian/Slovak/Ukrainian Tri-border Region*, ELTE TáTK – Tárki Zrt., Budapest, 2015

NASTASÁ-MATEI, Irina: A besszarábiai német kisebbség 125 éve

Ute Schmidt: *Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră*, Editura Cartier, Chișinău, 2014

CSERMÁK Zoltán: Noblesse Oblige. Patrióta nemesek, bolond grófok, szerencselovagok
Csinta Samu tollán

Csinta Samu: *Erdély újranevesítői – arisztokraták honfoglalása*, Heti Válasz Kiadó, Budapest, 2015

BAJCSI Ildikó: Egy „elfeledett” grófnő írásaiból

Esterházy Lujza: *Sorskérdések margójára. Tanulmányok, cikkek, dokumentumok*, szerk. Filep Tamás Gusztáv – Molnár Imre – Szendrei Zsuzsanna, Méry Ratio Kiadó – Kisebbségékért – Pro Minoritate Alapítvány, Budapest, 2014

VÁETIȘI, Șerban: A városleírás alternatívái mint várostörténelem

Rostás Zoltán: *Alți București interbelici. Studii și cronici gustiene*, Editura Vremea, București, 2014



A kolozsvári református kollégium udvara 1940-ben. © Ebner/Fortepan

Balogh Brigitta

Erdélyi magyar felsőoktatás-politika erdélyi szemmel

Tudománytalan bevezetés

Éltre szóló élményeim közé tartozik az a beszélgetés, amely egy kultúratudományi-komparatiztikai konferencia¹ résztvevői között bontakozott ki egykor a Partiumi Keresztény Egyetem Bartók termében. Miközben az Erdély szellemi arculatát meghatározó tényezőkről beszélgettünk, egy idő után feltűnt, hogy épp magyarországi és erdélyi magyarok, valamint romániai románok siratják közösen... az erdélyi szászokat, és azt, hogy mit veszítettünk velük. Olyan volt, mintha egy méltóságteljes, szép élőlényfaj kihalását gyászoltuk volna, abban a biztos tudatban, hogy nem kellett volna így történnie, de annak tudatában is, hogy ez utólagos bölcsesség. Azóta is kísért a gondolat, hogy vajon egy népcsoport *de facto* kihalása szükséges-e ahhoz, hogy a többiek őszintén meg tudják becsülni azt, amit mindannyian kaptak-kaptunk tőle.

Azt, hogy az erdélyi magyar is veszélyeztetett fajta, sajnos többnyire skanzen-logika szerint – a puszta konzerválás logikája szerint – szoktuk elgondolni, ami pótcselekvésnek kiváló, problémamegoldásnak kevésbé. No de voltaképpen mi is a probléma? Tömören: adott egy történelmileg traumatizált közösség, többgenerációnyi kivándorolt elittel, gazdasági- és kulturálisan leromolva, a bezárkózásra való erőteljes hajlammal,

¹ A konferenciát *Egyetemesség és kultúra. Meltzl Hugó komparatiztikai öröksége* címmel Hugo Meltzl halálának 100. évfordulója alkalmából rendezték meg 2008. november 14–15-én Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem és a Német–Magyar Filozófiai Társaság közös szervezésében.



gondosan ápolta tanult tehetetlenséggel, a status quo fenntartására szakosodott politikai elittel, és nem igazán vannak konkrét válaszai arra a kérdésre, hogyan akar kitörni ebből a helyzetből – már ha egyáltalán ki akar törni.

Ebből a szemszögből nézve a felsőoktatás nem egy ügy a sok közül, hanem élet-halál kérdése. Pontosabban: a jó felsőoktatás a hajszálnyi különbséget jelenti a vegetálás és a valódi élet között. Azáltal, hogy környezetet és lehetőséget biztosít szellemi alkotások és készségek létrehozására és továbbörökítésére (ipari szabadalmaktól kezdve tudományos ismeretekig, innovációs készségekig, társadalomtudományi modellekig és zeneművekig), valamint szellemi alkotások létrehozására és továbbvitelére képes és alkalmas újabb generációkat nevel (beleértve a még újabb generációk nevelésére képes és alkalmas generációkat), a felsőoktatás meghatározza a közösség kulturális teljesítményét és önértékét, jövőképet és gazdasági beágyazottságát, cselekvési lehetőségeit és életesélyeit.

Csak hogy a felsőoktatásban az utóbbi évtizedekben nagyon felgyorsultak a folyamatok, és nagyon felerősödött a verseny; inkább autópályához hasonlít, mint békésen kanyargó ösvényhez. Ebben a helyzetben kellene tehát helyt állnia az erdélyi magyar felsőoktatásnak. A következőkben azt szeretném vázolni, hogy erre milyen esélyei lehetnek. Először áttekintek néhány definíciós kérdést, majd Hrubos Ildikó kutatásai nyomán megkísérlem összefoglalni azokat a kihívásokat, amelyekkel a kortárs európai felsőoktatásnak szembe kell néznie. Ezután megpróbálom nagy vonalakban jellemezni azokat az oktatás- és tudománypolitikai aktorokat, akik az erdélyi magyar felsőoktatás-politikát alakítják vagy alakíthatják, végül pedig igyekszem felvázolni, hogy a megvizsgált tényezők alapján milyen következtetések vonhatók le egy lehetséges korszerű, életképes és lehetőleg az erdélyi magyar közösség kulturális, gazdasági és tudományos feleledéséhez hozzájáruló felsőoktatás koncepciójára nézve.

Definíciók és határaik

Miután szakpolitikákról egy bizonyos területet érintő intézkedéscsomag, cselekvési terv értelmében szoktunk beszélni, a felsőoktatás-politika tekintetében nyilván arra gondolunk, hogy szerintünk milyen a jó (sikeres, hatékony, kívánatos, elérendő) felsőoktatás, és az aktuális helyzetből kiindulva ezt milyen eszközökkel lehet elérni. Már csak az a kérdés, hogy milyen felsőoktatás számít jónak, sikeresnek, hatékornak.

A lehetséges válaszokat megkülönböztethetjük annak függvényében, hogy milyen felsőoktatás-modellt tartunk szem előtt. A középkori, vala-

mint a XVIII. századi brit egyetemesszmény értelmében az egyetem „első-sorban oktató intézmény”, amely „az évszázadok alatt leszűrt tudás átadását tekinti céljának”, „az egyetemi polgárok – tanárok és diákok – közösségére épít”, „[v]alamely egyházi vagy világi hatalmasság alapítja, támogatja, az államnak nincs beleszólása a tevékenységébe”, illetve „szígetszerűen áll a társadalomban, nagyfokú intézményi autonómiát élvez” (Hrubos 2010²). A XIX. századi, a humboldti és a napóleoni alváltozatokat tömörítő kontinentális modellben ezzel szemben az állam alapítja, tartja fenn és ellenőrzi az egyetemeket; a humboldti alváltozatban ehhez járul a professzorok akadémiai szabadsága, valamint az oktatás és a kutatás egysége, miközben a modell alapvetően „az individuális professzor és az individuális hallgató együttműködésén, a tudomány, a tudás iránti elkötelezettségén alapul” (uo.). A XX. században teret nyert amerikai modellt ezzel szemben az állami beavatkozás hiánya, valamint a hallgatókért és az erőforrásokért folytatott intézményközi verseny jellemzi, „aminek következtében erősen diverzifikált az intézmények köre funkció és akadémiai színvonal szempontjából” (uo.). További modellt eredményez végül az a szempont, hogy a huszadik század utolsó harmadában a felsőoktatás eltömegesedése miatt az eredeti három modell közeledni kezdett egymáshoz (uo.), és eredetileg jól elkülöníthető funkcióik egyre inkább egymásra helyeződtek.

Ha az utóbbi fejleményből indulunk ki, azt látjuk, hogy a ma ideális felsőoktatásának egyszerre kellene ellátnia legalább három alapfunkciót: a) a kultúraközvetítés funkcióját, beleértve a kultúra kreatív megújításának képességét, b) az univerzális értelemben vett tudás gyarapításának funkcióját, valamint c) a tágabb közösség számára releváns funkcionális tudás minél gyakorlatiasabb és hatékonyabb fenntartásának, átadásának és gyarapításának funkcióját. Természetesen a három funkció ellátása közben az ideális felsőoktatás nagyfokú gazdasági önállóságot és rugalmasságot mutatna, miközben egyszerre felelne meg a munkaerőpiac változó követelményeinek, a nemzeti és nemzetközi távlati stratégiai céloknak és az akadémiai minőségbiztosítás feltételeinek.

Az önmagában sem egyszerű feladat láthatólag nagy erőforrás-koncentrációt, éleslátó stratégiai tervezést és hatékony igazgatást feltételez. Ám az erdélyi magyar felsőoktatás-politika esetében bonyolítja a helyzetet, hogy nem egészen egyértelmű, ki is az az aktor, aki az illető szakpolitikát megalkotja, meghirdeti, felvállalja és következetesen életbe lépteti. Noha elvileg bármely jól azonosítható csoport rendelkezhet szakpolitiká-

² http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_06_Hrubos_Ildiko_A_felsooktatás-politika_Europai_trendek_a_felsooktatásban_a_XXI_század_első/ch02s02.html.



val, az olyan nagy horderejű, rendszerszintű vállalkozások esetén, mint egy bizonyos terület vagy közösség felsőoktatásának egésze, jellemzően állami szereplőkre szoktunk gondolni. Természetesnek vesszük, hogy a mindenkori magyar felsőoktatás-politikát a mindenkori magyar kormányzat jegyzi, a mindenkori román kormányzat, a németet a német, az albánt az albán és így tovább. No de ki jegyezze az erdélyi magyar felsőoktatás-politikát? Melyik az a politikai szereplő, amelyik az erdélyi magyar közösség érdekeit és céljait képviseli? A magyar kormányzat? A román kormányzat? Netán maga az erdélyi magyar közösség? Erre a szempontra a napjaink felsőoktatását általában érő kihívások számbavétele után térünk vissza.

Általános kihívások napjaink felsőoktatásában

A kortárs felsőoktatás jellegzetes – és nagyjából globálisan érvényes – problémái közmegegyezés szerint arra a demokratizálódási, más szóval eltömegesedési folyamatra vezethetők vissza, amely a '60-as években kezdődött. Ekkoriban a hallgatói létszámexpánzió úgyszólván mindenütt kormányzati irányítással és finanszírozással ment végbe, egészen a '80-as években bekövetkezett gazdasági válságig, aminek folytán a kormányzatok csökkentették a felsőoktatás támogatását, a szektor pedig ön maga újradefiniálásának sürgető szükségességével szembesült. (Hrubos 2010, 4.)

Az újradefiniálás során bekövetkezett koncepcióváltásokat Hrubos Ildikó (Hrubos 2010) a következőképpen rekonstruálja: Az európai egyetemek Magna Chartája 1988-ban még az eredeti, középkori egyetem missziójából indult ki, hangsúlyozva, hogy az egyetem feladata „a kultúra értékeinek létrehozása és átadása”; ez a szemlélet hasonlóképpen hangsúlyozza az oktatási és a kutatási tevékenység egységének klasszikus elvét is.³ Tíz évvel később, 1998-ban a Felsőoktatás a XXI. században tematikájú UNESCO-konferencia már a felsőoktatás válságából indult ki, amelynek hátterében „a további hallgatói létszámexpánziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között” feszülő ellentmondás áll. Úgy tűnt, a válságot azáltal lehet meghaladni, ha a felsőoktatás megtalálja új társadalmi funkcióját, ez azonban minden eddiginél átfogóbbnak bizonyult, amennyiben az új

³ Vö. http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_hungarian.pdf.

koncepció szerint a felsőoktatásnak „[...] felelősséget kell vállalnia az oktatási szektor egészéért, mi több, a társadalom egészéért, és meghatározó szerepet kell játszania a mindenkit sújtó értékválság feloldásában” (Hrubos 2010⁴). Mindezzel párhuzamosan – és részben a vázolt folyamatokkal kölcsönhatásban – már az 1980-as évek közepén megjelent a szolgáltató, majd a vállalkozói egyetem fogalma, amelynek modelljét a 2000-es években egyértelműen „elfogadottnak és ajánlottanak” kezeli a felsőoktatási szféra legfőbb érdekvédelmi szervezetének számító EUA (European University Association), a 2006-os brnói konferencián pedig már az újabb továbblépés gondolata is megjelenik: „Az egyetemnek már nemcsak a saját tevékenységének finanszírozása érdekében kell vállalkoznia, hanem a gazdaság motorjaként kell fellépnie (egyúttal a hallgatónak is át kell adnia a vállalkozói szemléletet).” (Hrubos 2010, 4.) A folyamatra végül a felsőoktatásra vonatkozó „új társadalmi szerződés” teszi fel a koronát, amelynek lényege, hogy az oktatás és a kutatás funkciói mellé be kell venni harmadiknak az innovációt, részben Európa „versenyképességének megőrzése, erősítése”, részben pedig „a társadalmi kohézió helyreállítása” nevében. (Hrubos 2010, 5.)

A felsőoktatási szféra életében újabb – részben nem várt – fejlemény a XXI. század első évtizedében, hogy a globalizálódás és az azzal együtt járó versenykényszer „a gazdasági szféra után az akadémiai világot is elérte”. Ennek lényege Hrubos Ildikó szerint az, hogy „[a] munkaerőpiac világszerte széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik”, ennek következtében pedig „[t]ovábbi nyomás nehezedik a felsőoktatási szektorra, hogy mindenkit befogadjon” (Hrubos 2010, 6.), illetve az érintett országok és régiók igyekeznek nem hagyományos „hallgatói merítési bázisokat” is tömeges mértékben elérni, nevezetesen a nem tipikus életkorúakat, illetve a külföldi hallgatókat. Részben éppen ezért „[a] tömegessé válás és a versenyhelyzet együttes hatására” lesz egyre fontosabb a felsőoktatási szféra számára a standardizált minőségbiztosítás. (uo.)

Mindezek fényében úgy tűnik, a jövő versenyképes felsőoktatásával szemben az a szervezeti-gazdasági, sőt tartalmi rugalmasság válik alapkövetelménnyé, amelyről igen nehéz megmondani, hogyan egyeztethető össze az egyetem klasszikus funkcióival. A jövő – és jó esetben már a jelen – felsőoktatása mindenesetre: a) megfelel az eltömegesedés támasztotta igényeknek, ugyanakkor nem adja fel az oktatás és a kutatás

⁴ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_06_Hrubos_Ildiko_A_felsooktatas-politika_Europai_trendek_a_felsooktatasban_a_XXI_szazad_elso/pr01.html,
vö. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.



egységének az innovációval és a gazdaságba való visszaforgathatósággal kiegészített eszméjét; b) tudatosan kibővített társadalmi missziójába az esélyegyenlőség megteremtése és fenntartása mellett az értékközvetítés misszióját is felveszi, miközben az állami támogatás kizárólagosságáról lemondva „vállalkozói egyetemként” lép fel, sőt egyúttal „a gazdaság motorja” kíván lenni; c) egyre szigorúbb minőségbiztosítási követelményeknek kell megfelelnie, miközben hallgatói meritési bázisát folyamatosan bővíteni kényszerül, beleértve a „nemzetköziesítést” és a nem hagyományos hallgatói korcsoportok megszólítását is.

Világos, hogy ezeknek az egymással nehezen összeegyeztethető követelményeknek az egyes intézmények önmagukban nem tudnak megfelelni, ami azt jelenti, hogy ha egy oktatás- és tudománypolitikai aktor versenyképes felsőoktatást szeretne, nagyon pontos válaszokat kell tudnia adni arra a kérdésre, hogy a rendelkezésére álló vagy az általa kiépíteni tervezett rendszer mely elemei hogyan és milyen kölcsönhatásban fogják ellátni ezeket a különböző funkciókat.

Első látásra azt gondolhatnánk, minél inkább központosított egy felsőoktatási rendszer, annál jobbak az esélyei. Ha ez igaz volna, az az erdélyi magyar felsőoktatás mint rendszer halálos ítéletét jelentené, mivel (mint azt látni fogjuk) igen heterogén – és egymással nem összehangolt célokkal és elképzelésekkel rendelkező – azoknak az aktoroknak a köre, amelyek ezt a szférát meghatározzák. Kérdés azonban, hogy ezen a területen valóban szükséges feltétele-e a versenyképességnek a központosítás, sőt az is, egyáltalán érdemes-e ebben az esetben *rendszerben* gondolkodnunk. Mert ha nem, kiderülhet, hogy ami első látásra hátránynak tűnik, az akár még előny is lehet.

Mindezeket előrebocsátva nézzük tehát meg közelebbről, milyen oktatás- és tudománypolitikai aktorok jöhetnek szóba akkor, amikor az erdélyi magyar felsőoktatás-politika megalkotásáról és megvalósításáról van szó. Először a klasszikus „nemzetállami” szereplőket – a magyar, valamint a román kormányzatot –, majd „az erdélyi magyar közösség” saját elképzeléseit vesszük szemügyre. „Az erdélyi magyar közösség” nem véletlenül szerepel idézőjelben: kérdéses, hogy az erdélyi magyarok részéről egyáltalán be lehet-e azonosítani olyan nemzet-, oktatás-, illetve tudománypolitikai szereplőt, amely a nemzetállami szereplőkével analóg szerepet játszhatna a szakpolitika-alkotásban.

Néhány adat

Noha közmegegyezés van arra nézve, hogy az erdélyi magyarság a maga számarányához képest alulreprezentált a(z általában vett) felsőoktatásban, az arányok jobb érzékelése érdekében tekintsünk meg közelebbről néhány statisztikai adatot.

A 2002-es romániai népszámlálás eredményei szerint a teljes népesség 19 434 788 fő volt, ebből 1 371 108 fő, azaz a lakosság 7,05 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A népszámlálás során 17 435 353 fő, azaz a teljes lakosság 89,71 százaléka vallotta magát román nemzetiségűnek, ebből 1 280 117 fő, vagyis a román nemzetiségűek 7,34 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel. Magyar nemzetiségűnek vallotta magát 1 305 699 fő, az összlakosság 6,71 százalékanak, ebből 64 176 főnek, vagyis a magyar nemzetiségűek 4,91 százalékanak volt felsőfokú végzettsége (INS 2003). Tehát azt látjuk, hogy a (bevallottan) magyar nemzetiségű diplomások aránya az összes diplomás közül mindössze 4,68 százalék, miközben – ha követte volna az országos átlagot – a magyar nemzetiségűek arányának 7,05 százaléknak kellett volna lennie, azaz 92 051 főt kellett volna számlálnia. Ez azt jelenti, hogy 2002-ben a felsőfokú végzettséget szerzett lakosság 27 875 főnyi hiányt prezentált bevallottan magyar nemzetiségű polgárokból, ráadásul úgy, hogy a statisztikai adatok nem tettek különbséget sem a megszerzett felsőfokú végzettség nyelve, sem annak helye szerint (vagyis az adatok azokat is tartalmazzák, akik felsőfokú tanulmányaikat nem magyarul, illetve nem Romániában végezték). Ugyanakkor ha az adatokat nem a felsőfokú végzettségű lakosság számához, hanem a magyarok számarányához viszonyítjuk, a felsőfokú végzettségűek arányának 6,71 százaléknak, azaz 92 001 főnek kellett volna lennie; e szerint a számítás szerint tehát a felsőfokú diplomával rendelkező bevallottan magyar nemzetiségű polgárok száma 27 825 főnyi hiányt mutat (ami elhanyagolható különbség a felsőfokú végzettséget szerzett lakosság számához viszonyított eredményekhez képest).

Mindez azonban még megnyugtató helyzet a 2011-es népszámlálás eredményeihez képest (INS 2012). A 2011-es népszámlálás során a 18 022 221 főt számláló teljes népességből 15 222 069, azaz 84 százalék vallotta magát román nemzetiségűnek, 1 119 988 fő, azaz 6,21 százalék pedig magyarnak, és míg a teljes lakosságból 2 591 021 fő, azaz 14,37 százalék rendelkezett felsőfokú végzettséggel, ebből 2 254 966 fő vallotta magát román nemzetiségűnek, 114 470 fő pedig magyarnak. Felsőfokú végzettséggel rendelkezett tehát a román nemzetiségűek 14,81 százaléka, a magyar nemzetiségűeknek pedig 10,22 százaléka, míg a magyar nem-



zetiségű diplomások aránya az összes diplomás közül mindössze 4,41 százalék. Ha követte volna az országos átlagot, a magyar nemzetiségűek aránya a felsőfokú végzettségűek számához képest 14,37 százalék lenne, vagyis 160 942 fő, ha pedig a magyarok számarányát követte volna, akkor a felsőfokú végzettségűek 6,21 százalékának, vagyis 160 902 főnek kellett volna lennie. Az első típusú viszonyítás szerint tehát 46 472 fő, a második szerint pedig 46 432 fő hiányzik a magyar nemzetiségű felsőfokú végzettségűek közül, úgy, hogy – akárcsak a 2002-es adatok esetében – nem tettünk különbséget aszerint, hogy milyen nyelven és melyik országban folytatták tanulmányaikat. Azt kell látnunk tehát, hogy a magyar diplomások számában mutatkozó hiány 2002-től 2011-ig mindkét viszonyítás szerint több mint másfélszeresére nőtt.

Korántsem túlzás tehát vészharangot kongatni, és korántsem elméleti kérdés, hogy melyik (oktatás)politikai szereplő képes és hajlandó az erdélyi magyar felsőoktatás „gazdájának” szerepét felvállalni.

Az egyik „nemzetállami” szereplő: a magyar kormányzat

A népszámlálási adatok tükrében vázolt negatív tendenciához viszonyítva aligha túlbecsülhető annak a ténynek a jelentősége, hogy Magyarország kormányzata nemzetstratégiai kérdésként tekint az erdélyi magyar felsőoktatásra, s ez a viszonyulás végre explicite is megjelenik a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* címen közzétett felsőoktatási koncepcióban, amelynek a kormány elé kerülő változatát a Felsőoktatási Kerekasztal 2014. december 5-én tartott ülésén fogadta el. A szülőföldi magyar felsőoktatással kapcsolatban a dokumentum megállapítja a magyar nemzetiségűek markáns alulreprezentáltságát a felsőfokú tanulmányokat folytatók között (amely ráadásul a magasabb – mesteri, doktori – szintek felé haladva növekszik is), valamint leszögezi, hogy a szülőföldi magyar nyelvű felsőoktatás struktúrája még mindig hiányos, amennyiben „teljes tudományterületek (agrár és műszaki, helyenként jogi, gazdasági és társadalomtudományi)” hiányoznak a képzési portfólióból. (Emmi 2014, 50.) Ilyen körülmények között – állapítja meg a dokumentum – „nem vagy alig tud megvalósulni a határon túli magyar közösségek értelmiségének reprodukciója”, ami „közvetve e közösségek fogyásához, az asszimiláció és a migráció növekedéséhez vezet”. (Emmi 2014, 49.)

A felsőoktatási koncepció egyértelműen leszögezi, hogy a cél „az egységes Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása”, ami annak a felismerésnek a következménye, hogy „a határon túli oktatás valamennyi szegmense – régióként eltérő sajátosságai ellenére is – ezer szállal kötődik a magyarországi oktatási rendszerhez” és „azzal összefüggő struktúrát alkot”. További fontos felismerés, hogy az eddigi szemlélet, amely a határon túli magyar közösségeket a többségi nemzet tagjaihoz viszonyítva kezelte, kontraproduktív – azaz nem képes sem megállítani, sem megfordítani a negatív trendeket –, és ezért tarthatatlan. (Emmi 2014, 50.)

Végül miután leszögezi, hogy „a határon túli magyar oktatás minőségi és mennyiségi fejlesztése” azáltal érhető el, ha az életbe léptetett intézkedések következtében „a külhoni magyar hallgatók készség- és tudásszintje markánsan nő, és ezáltal a határon túli magyar közösségek tagjai körében fokozatosan felhalmozott tudástöbblet jelenik meg”, a dokumentum a következő akciókat határozza meg az oktatási kormányzat számára: a) az oktatói kiküldetések rendszere a felsőoktatási hiányterületeken; b) „a mesterszintű felsőoktatás kiszélesítése nemzetközi mesterképzésekkel, továbbá doktori programok és iskolák alapítása magyarországi oktatók és intézmények bevonásával” (uo.); c) „a szülőföldi magyar nyelvű felsőoktatás képzési kínálatának szélesítése”, különösen a hiányterületeken (elsősorban agrár- és műszaki területen), illetve különös tekintettel a „magyarul és az államnyelven együttesen folytatott ún. kétnyelvű képzések indítására”, mivel „a szülőföldi értelmiség utánpótlását a leghatékonyabban a szülőföldi magyar nyelvű felsőoktatási képzési kínálat szélesítése szolgálja” (uo.).

Ha megkíséréljük összefoglalni a víziót, amelyet a koncepció a szülőföldi magyar felsőoktatásról alkot, kompakt és következetes képet kapunk: a) A dokumentum nemzetstratégiai kérdésként kezeli a határon túli magyar felsőoktatást, miközben a határon túli magyar közösségek helyzetét nem a mindenkori többségi nemzetekhez való viszonyban, hanem a magyar nemzethez való viszonyban értelmezi. (Az utóbbi részletnek nemcsak szimbolikus, hanem gyakorlati jelentősége is van: egy szakpolitikai aktor egész egyszerűen hatékonyabban tud mind tervezni, mind pedig beavatkozni a maga szakterületén, ha olyan tényezőkkel – jelen esetben a magyar nemzethez való tartozással – számol, amelyeket módjában áll befolyásolni, mint ha olyan tényezőkre – jelen esetben a más államokkal fennálló állampolgársági viszonyra – hivatkozik, amelyekre nincs vagy minimális a befolyása.) b) Mindezekkel összhangban a magyar felsőoktatást összefüggő struktúraként kezeli, ebben az értelemben tűzi



ki célul az „egységes Kárpát-medencei oktatási tér” kialakítását. c) A tervbe vett intézkedések kifejezetten gyakorlatiasak mind a kivitelezhetőség, mind a hatékonyság szempontjából (nemcsak a közép-, de a rövid távú hatékonyságot is beleértve): célirányos és funkcionális (szükségletektől függően tartós vagy ideiglenes) humánerőforrás-export, intenzív tudástranszfer és intézményi-adminisztratív támogatás a tudománypolitikailag legrelevánsabb szinteken, illetve a hiányágazatok kiépítésének felvállalása a helyi feltételek figyelembevételével, a kétnyelvű oktatás aligha túlbecsülhető fontosságú szempontjának felvállalásával. d) A koncepció szerint továbbá mindez „az ágazatirányítás szintjén, az intézmények intenzív bevonásával” hajtható végre (Emmi 2014, 51.), ami egyrészt azért fontos, mert a megvalósítás felelősségét tudatosan szakpolitikai szinten tartja (és így nem engedi át a nem szakpolitikai értelemben vett politikum sokkal problematikusabb játékszabályainak), másrészt pedig azért, mert nem központosított „kézi vezérlésben”, hanem az érintett intézményekkel való kooperációban gondolkodik.

A másik „nemzetállami” szereplő: a román kormányzat

A román kormányzat számára értelemszerűen másféle nemzetpolitikai elképzelések szolgáltathatnak nem különösebben explicitté tett, de annál következetesebben alkalmazott keretet a felsőoktatás-politikai tervezés számára. Mindenekelőtt ebben a keretben az „erdélyi magyar felsőoktatás” szintagma csak informálisan értelmezhető, nagyjából azon intézmények gyűjtőfogalmaként, amelyek történetesen egy bizonyos történelmi régióban és történetesen egy bizonyos „kisebbségi” nyelven (is) oktatnak. A hangsúly pedig a „történetesen” szóra esik: történetesen léteznek magyar „etnikumú” román állampolgárok, és ezeknek az állampolgároknak a számára az állam – legalábbis elviekben – köteles biztosítani az anyanyelven való tanulás és az anyanyelvű kultúra ápolásának jogát, ám hogy ezt történetesen milyen intézmények keretében teszik, abba a magyar „etnikumú” román állampolgároknak csakis szavazópolgárként lehet mégoly áttételes beleszólásuk, közösségként nem. Nem merném azt állítani, hogy a helyzet kialakulásában az erdélyi magyaroknak nincs felelősségük, de mivel ezzel a kérdéssel a következő fejezetben még foglalkozunk, itt csak arra hívnám fel a figyelmet, hogy az etnikailag semlegesnek beállított, ám kulturálisan elfogult

„államnemzet”⁵ oktatáspolitikai részrehajlása a felsőoktatás szintjén mutatkozik meg igazán: vagyis míg magyar nyelvű óvodákat és iskolákat elvileg minden további nélkül fenntart a román állam – legalábbis addig, amíg sikerül produkálni a gazdasági fenntarthatóságot legalább minimálisan biztosító lélekszámot –, addig az állami fenntartású magyar egyetem lehetőségét következetesen lesöpri az asztalról, a rendszerváltás óta napjainkig. Az ok valószínűleg csak részben szimbolikus, részben pedig olyan gyakorlati-adminisztratív szempontok is szerepet játszanak, hogy míg a román oktatási rendszerben az egyetem előtti oktatást ellátó intézmények autonómiája elhanyagolható – gyakorlatilag teljesen alá vannak rendelve az oktatási kormányzat meghosszabbításaként működő megyei tanfelügyelőségeknek –, addig az egyetemi autonómia relatíve nagy mozgásteret biztosíthat az intézményeknek, legalábbis ha terveikhez sikerül biztosítaniuk a megfelelő politikai háttérrel. Akármilyen legyen is az ok, az mindenesetre egyértelműnek tűnik, hogy a román kormányzat legalább egyetlen kérdésben egyetért a magyarral az erdélyi magyar felsőoktatás tekintetében: nevezetesen abban, hogy nemzetstratégiai kérdéssről van szó.

Ugyanakkor az is közös elemnek tekinthető, hogy a román törvénykezés és általában az oktatási kormányzat szintén alkalmazza azt az elvet, hogy igyekszik arra a területre szorítkozni, amelyre egyértelműen befolyással lehet. Ez esetünkben azt jelenti, hogy kizárólag az állami finanszírozású önálló kisebbségi intézmény lehetőségétől zárkózik el, a magánegyetemi formában működő intézmények ügyeibe viszont nem szól bele addig, amíg betartják a törvényt és az akkreditációs hatóság előírásait, és persze fizetik azt a nem kevés adót, járulékot és különféle díjat, amelyek tevékenységeik gyakorlásához szükségesek.

Ami a román állami finanszírozású magyar felsőoktatást illeti, azt a 2011-es oktatási törvénynek sikerült salamoni módon „rendeznie”. Mindenekelőtt a 135. paragrafus leszögezi, hogy a nemzeti kisebbségeknek szóló felsőoktatás háromféle intézményi keretben valósulhat meg: a) az egyes felsőoktatási intézmények keretében működő karok, „tanulmányi vonalak”, illetve képzések keretében, b) „multikulturális és többnyelvű” felsőoktatási intézményekben, amelyekben anyanyelvű tagozatokat, illetve „tanulmányi vonalakat” hoznak létre, valamint c) a felsőoktatási intézményekben indulhatnak olyan csoportok, tagozatok,

⁵ A felszínen „semleges”, ám kulturálisan elfogult „liberális nacionalizmus” fogalomhoz lásd például Kymlicka–Straehle 2001, 27–55.



illetve „tanulmányi vonalak”, amelyeken kisebbségi nyelven folyik az oktatás. A kissé megfoghatatlan „tanulmányi vonal” kifejezés hagyományosan a kisebbségi nyelveken oktató képzések intézményi szintű gyűjtőneveként funkcionált, a paragrafus további cikkelye mindenestre kimondja, hogy a „többnyelvű és multikulturális” intézmények tanulmányi vonalai intézetekbe szerveződnek, s hogy az ott dolgozó oktatóknak saját képviselőjük és saját szabályzatuk kell, hogy legyen. A paragrafus további részében a törvény azt is leszögezi, hogy a nemzeti kisebbségek számára mindhárom felsőoktatási ciklusban biztosítani kell az anyanyelvű képzést, valamint azt is, hogy az ilyen képzések finanszírozására emelt fejkvótát alkalmaznak.

A törvény felsőoktatási részének újdonságát „kisebbségi” szemszögből az anyanyelvű képzések intézményesülésének lehetősége – „multikulturális” intézmények esetén pedig elvileg a kötelezettsége – jelentette, hiszen az emelt fejkvóta azelőtt is érvényben volt. A későbbiekben viszont egyértelművé vált, hogy az intézményesülésre semmiféle garancia nem adható, mivel azt az egyes intézmények szintjén minden esetben olyan testületeknek – kari tanácsoknak, illetve egyetemi szenátusoknak – kell jóváhagyniuk, amelyek jó demokratikus intézmények módjára többségi elven működnek, s döntéseiket a törvény 118. és 123. paragrafusában rögzített egyetemi autonómia elvének értelmében semmiféle külső vagy felső fórum nem írhatja elő és nem bírálhatja fölül. Így képződik újra kicsiben az egyetemek szintjén minden többségi elvű demokrácia örök dilemmája: a jog formálisan kimondásra kerül ugyan, csak épp érvényesíteni nem lehet a többség egyetértése nélkül.

A többség egyetértését viszont bizonyos esetekben nagyon nehéz megszerezni. A közhiedelemmel ellentétben azonban nem föltétlenül arról van szó, amit időről időre az újságok szalagcímeiben, valamint a magyar politikusok és egyetemi vezetők nyilatkozataiban látni szoktunk, nevezetesen, hogy „a román többség”, „a román vezetőség” szűk látókörű, elfogult, netán magyarellenes volna. Nyilván mindig akadnak szűk látókörű, elfogult, netán magyarellenes emberek, de talán nem ekkora tömegben. Ami történik, az inkább annak a következménye, amikor a – sajnos kelet-európai módra elkeseredett – kenyérharc találkozik az állampolgári nemzet sajátosan értelmezett fogalmával. Az önálló szervezeti egységek ugyanis önálló költségvetést, önálló infrastruktúrát, pályázati egységeket, vezetői funkciókat stb. jelentenek, a források fölött pedig féltékenyen őrködnek azok, akiknek egyszer sikerült megszerezniük fölöttük az ellenőrzést. Nagyon következetes és *az adott szinteken működő* érdekérvényesítési képesség kellene ahhoz, hogy a már meglévő, kiismert és uralni vélt struktúrákhoz bárki hozzányúljon. És alighanem itt található az erdélyi magyar közösség legnagyobb deficitje.

Alternatív felsőoktatás-politikai aktorok: az erdélyi magyar közösség érdekképviseleti (!) szervezetei

Arisztotelész azért tartotta a politikát a legmagasabb rendű gyakorlati tudománynak, mert az emberi élet legátfogóbb kérdéseiről rendelkezik. Nem abban az értelemben, hogy annyira magasröptű volna, hanem abban az értelemben, hogy gyakorlatilag *nincsen* olyan, az emberi életet érintő kérdés, amelyet a politika valamilyen módon ne szabályozna – „politikán” itt nyilván nem pusztán azt a hatalomtechnikai játszmat értve, amelyet mindközönségesen így nevezünk, hanem az emberi ügyek közös intézését.

Ha Arisztotelésznek igaza van – és kétezer-háromszáz esztendeje semmi jele annak, hogy ne lenne igaza –, akkor egy olyan közösségnek, amely politikailag nem szervezi meg magát, esélye sincs arra, hogy érdemi befolyással legyen a saját életét meghatározó szabályokra és feltételekre.

Pontosan ebben a helyzetben van az erdélyi magyar közösség, amely különféle – jelen tanulmány kereteit messze meghaladó – okok és körülmények folytán mindmáig elmulasztotta, hogy politikai közösségként megszervezze magát. Azt, hogy ebben mekkora szerepe van a politikai közösséget kizárólag központosított állam formájában elgondolni képes nemzetállami hagyománynak, illetve a posztkommunista intézményrendszer sajátos átöröklődési mechanizmusainak, szintén nem tisztünk itt vizsgálni. Számunkra most csak annyi a fontos, hogy nem létezik olyan, az erdélyi magyar közösség egészét képviselő, átfogó intézmény, amely a „nemzetállami” aktorok módjára felvállalhatná az erdélyi magyar felsőoktatás-politika kérdését. Maradnak tehát a politikai pártok, amelyek közül kettőnek – a Romániai Magyar Demokrata Szövetségnek (RMDSZ), illetve az Erdélyi Magyar Néppártnak (EMNP) – a felsőoktatással kapcsolatos programját tekintjük át röviden a továbbiakban.

Noha a két párt politikai súlya különböző, koncepcióikat érdemes összehasonlítani egymással, mivel a felsőoktatás-politika és a közösség politikai képviselete közötti viszony értelmezését illetően úgyszólván egymással ellentétes mentalitást képviselnek.

Az EMNP ebből a szempontból egyértelműen egy sajátos politikai berendezkedéshez, a közösségi autonómia formáihoz köti az oktatási intézmények rendszerét: „[...] minden szinten, a bölcsődétől az egyetemig, saját autonóm magyar közösségi oktatási hálózatra van szükség, amelyet a széles értelemben vett kulturális – azon belül az oktatási – autonómiához való jog alapján sajátos kerettörvény előírásai szabályoznak”



(EMNP 2012, 9.). Ugyanakkor kiemeli, hogy „hosszú távú és fenntartható, a meghatározó magyar társadalmi szereplők konszenzusát bíró”, illetve a regionális sajátosságokat és szükségleteket figyelembe vevő felsőoktatási stratégia megalkotására van szükség (uo.).

Ezzel szemben az RMDSZ programjának felsőoktatással foglalkozó részét egyrészt a nemzetállami kerethez való igazodás, másrészt az egyes felsőoktatási szereplők viselkedéséhez viszonyított helyzetkövető mentalitás jellemzi, azzal a kiegészítéssel, hogy ez utóbbit minél átfogóbb keretekben igyekszik megjeleníteni. A program támogatja a román felsőoktatás reformját és az európai felsőoktatási térségbe történő integrációt, pontosítva, hogy ebben a keretben kell „megkeresni” „önálló, magyar oktatási nyelvű intézményeink” helyét, valamint azt is hangsúlyozza, hogy „[a]z önálló állami magyar egyetemnek már az integráció igényeit kielégítő intézményként kell létrejönnie” (RMDSZ 201, 20.). A dokumentum továbbá általános vállalást tartalmaz „a romániai magyar felsőoktatás alulfinanszírozásának és alulreprezentáltságának felszámolására” való törekvésre, a részleteket illetően pedig a felsőoktatási rendszert működtető szereplők döntéseire hagyatkozik: „a felsőoktatásunkat irányító szakembereinket” a kiemelt finanszírozásra érdemesítő intézkedések foganatosítására ösztönzi, illetve támogatásáról biztosítja az egyes intézményeket, név szerint felsorolva mind a magyar oktatást biztosító román állami egyetemeket (a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemet, a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemet és a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetemet), mind pedig a magyar állami költségvetési finanszírozásból működtetett Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem – Partiumi Keresztény Egyetem hálózatot. A teljes – reális és ideális, meglévő és eljövendő – intézményrendszer végül a következőképpen tekinti át: „Szövetségünk az állami és magán oktatási formát egymást kiegészítő rendszernek tekinti, amely megteremti a teljes spektrumú anyanyelvű felsőoktatási kínálatot. Szövetségünk szorgalmazza a magánintézmények állami részfinanszírozásának elérését is. Az RMDSZ alapvető feladatának tekinti az önálló állami, Kolozsvár-központú, magyar tannyelvű egyetem létrehozását.” (RMDSZ 2013, 20.)

Noha az utóbbi kitétel – a román állami finanszírozású magyar egyetem ügye – állandóan visszatérő elem a párt retorikájában, konkrét cselekvési program mindmáig nem tartozik hozzá, magáról a cselekvésről nem is beszélve – hacsak nem számítjuk ide a „Petőfi–Schiller Egyetem” tizenhét évvel ezelőtti, dicstelen történetét. Vannak azonban olyan más, szintén kulcsfontosságú felsőoktatási ügyek is, amelyek kapcsán az RMDSZ a nyilvánosság előtt a magyar közösség érdekeinek következetes képviselőjeként igyekezett fellépni, és amelyek segítségével

talán felmérhető, hogy a párt által nagyjából huszonöt éve követett taktika – kormányra kerülni vagy a kormányt kívülről támogatni – igazán hatékonyan orvosolja-e a konkrét problémákat.

Az egyik kézenfekvő példa a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem (BBTE) magyar karainak kálváriája, amely az ezredforduló utáni első éveket határozta meg. Miután az egyetemi szenátus 2003-ban azzal tette félre a magyar oktatóknak a magyar karok létrehozása iránti igényét,⁶ „hogy ezt a kérdést akkor fogja tárgyalni, amikor a kormány ezzel kapcsolatban döntést hoz, és kiutalja az ehhez szükséges forrásokat”,⁷ sőt a magyar tanszékek megalakulását is akadályozták,⁸ az RMDSZ megkísérelte az ügyet kormány szinten megoldani. Az egyetem akkori magyar rektorhelyettesének nyilatkozata szerint az RMDSZ-nek egy olyan kormányrendeletet kellett volna kieszközölnie, amely különleges státust biztosított volna a BBTE-nek mint „multikulturális egyetemnek”, illetve költségvetési forrásokból fedezte volna az így lehetővé tett magyar karokkal járó pluszköltségeket.⁹ Nem járt sikerrel: máig nincsenek magyar karok a BBTE-n, bár a 2011-es oktatási törvény megjelenése nyomán azóta alakultak magyar intézetek.

Még tanulságosabb a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE) ügye, hiszen éppen az ominózus 2011-es oktatási törvény által elvileg biztosított lehetőségek kapcsán robbant ki, és gyakorlatilag máig sem mutat haladást valamiféle megnyugtató megoldás irányába. 2011 júniusában, vagyis a törvény megjelenése után néhány hónappal, az egyetem szenátusa elutasította a magyar oktatók azon kérését, hogy a magyar tagozat önálló intézetekbe szerveződjön,¹⁰ ezzel összefüggésben pedig az oktatási minisztérium nem hagyta jóvá az egyetem chartáját¹¹ (ez utóbbi műveletet – az egyetemi charták minisztériumi jóváhagyását – ugyanaz az oktatási törvény írja elő). Az egyetem szenátusa válaszul újra elutasította a magyar intézetek létrehozását, arra hivatkozva, hogy az egyetemi autonómia jegyében a minisztérium nem

⁶ A 2003-as helyzetről lásd például <http://m.hvg.hu/app//vilag/0000000004BF761>, 2005 decemberéből pedig <http://itthon.transindex.ro/?hir=9963>.

⁷ <http://eletmod.transindex.ro/?cikk=3758>.

⁸ Vö. például <http://itthon.transindex.ro/?hir=10064>.

⁹ <http://eletmod.transindex.ro/?cikk=3758>.

¹⁰ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/kapott-meg-nyevven-tandijas-helyet-magyarok-szamara-a-marosvasarhelyi-orvosi-egyetem>.

¹¹ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/ismet-elutasitottak-a-marosvasarhelyi-orvosi-egyetem-chartajat>.



kényszerítheti erre az egyetemet,¹² a magyar oktatók többsége pedig tiltakozásképpen nem jelöltette magát az egyetemi választásokon.¹³ 2012 elején kormányváltás volt Romániában, az RMDSZ pedig a koalíciós megállapodás feltételül szabta a MOGYE magyar tagozatainak létrehozását.¹⁴ Közben az egyetem beperelte az oktatási minisztériumot chartájának elutasítása miatt,¹⁵ továbbá tüntetéssorozat kezdődött, amelynek során az egyetem jellemzően többségi hallgatói az egyetemi autonómia megsértése és az egyetem feldarabolásának kísérlete ellen tiltakoztak.¹⁶ Ezután, 2012 márciusában a kormány kiadott egy olyan rendeletet, amely előírja a MOGYE számára egy magyar nyelvű kar létrehozását,¹⁷ miközben több szervezet a rendelet érvényesítése ellen,¹⁸ a magyar oktatók és hallgatók pedig annak érdekében¹⁹ tüntettek, illetve gyűjtöttek aláírásokat. Végül ez az ügy is hozzájárult az Ungureanu-kormány bukásához, az azt követő Ponta-kormány pedig az egyik első intézkedése volt az ominózus kormányrendelet megsemmisítése, a miniszterelnök pedig Csíkszeredában a Babeş-Bolyai Tudományegyetem „magyar tanulmányi vonalát” mint követendő példát hangoztatta.²⁰ 2012 szeptemberében miniszterelnöki védnökség alatt az egyetem vezetői, a magyar tagozat képviselői és az oktatásügyi miniszter egy hétpontos megállapodást írtak alá,²¹ amelyet azután az egyetem vezetősége több pontban nem

¹² <http://marosvasarhelyi.info/hirek/ismet-elutasitotta-a-magyar-intezetek-letrehozasa-a-mogye-szenatusa>.

¹³ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/daniel-funeriu-remeli-hogy-a-mogye-betartja-az-oktatasi-torvenyt>.

¹⁴ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/elbocsajtana-szabo-belat-a-mogye-rektora>, <http://marosvasarhelyi.info/hirek/felhivas-az-rmdsz-hez-a-marosvasarhelyi-orvosi-egyetem-magyar-tagozata-ugyeben>.

¹⁵ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/birosaghoz-fordult-a-charta-ugyeben-a-mogye-vezetosege>.

¹⁶ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/ujabb-tiltakozaokciot-szerveznek-a-mogye-hallgatoi>.

¹⁷ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/kozvitara-bocsatottak-a-mogye-re-vonatkozo-kormanyrendeletet>.

¹⁸ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/hatalmas-port-kavart-a-kormany-mogye-re-vonatkozo-dontese>.

¹⁹ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/online-alairasgyujtes-a-mogye-magyar-karaert>.

²⁰ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/ponta-a-mogye-n-onallo-magyar-tanulmanyi-vonalra-van-szukseg-akarcsak-a-bbte-n>.

²¹ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/mogye-ugy-a-szenatus-elfogadta-a-hetpontos-megallapodast>.

tartott be,²² a szenátus leszavazta például a magyar nyelvnek a gyakorlati oktatásba történő bevezetését,²³ valamint – ismételten – a magyar intézetek létrehozását.²⁴ Az egyetem vezetői struktúrájában részt vevő magyar oktatók 2014 áprilisában kollektív lemondással tiltakoztak.²⁵

A fenti példák tanúsága szerint sem a kormányzati szereplés, sem a központi alkupozíció nem különösebben hatékony abból a szempontból, hogy általa átfogó felsőoktatás-politikai érdekeket és jogokat lehessen érvényesíteni. Van azonban két olyan példa is, amely azt mutatja, hogy maga a pártpolitikai logika elégtelen. A két példa a magyar állam által támogatott erdélyi magyar magánegyetemi hálózat tagjainak akkreditációjával kapcsolatos. A felsőoktatási intézmények akkreditációja Romániában két részből áll; az egyik szakmai, és a felsőoktatási akkreditációs hatóság végzi, a másik pedig formális-politikai, és egy akkreditációs törvény kibocsátásában finalizálódik. Nos, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) 2004-ben nyerte el az akkreditációt a szakmai hatóság részéről, az azt érvényesítő törvényre azonban 2008-ig, azaz négy évig kellett várni, holott az RMDSZ végig kormányon volt. Hasonlóképpen, a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Sapientia–EMTE) 2010-ben kapta meg a szakmai akkreditációt, az azt szentesítő törvényre mégis 2012-ig kellett várni, holott az RMDSZ kormányon volt. Mi lehet a magyarázat? Talán az, hogy mind 2008, mind pedig 2012 választási év volt Romániában.

Konklúziók

A két fő probléma, amelyeket tanulmányunk első felében azonosítottunk, egyrészt a kortárs felsőoktatással szembeni követelmények, másrészt pedig az erdélyi magyar felsőoktatás alakításában illetékesként beazonosítható aktorok heterogenitása volt. E többszörös heterogenitás

²² <http://marosvasarhelyi.info/hirek/mogye-ugy-docogve-halad-a-szeptemberi-megallapodas-vegrehajtasa>; <http://marosvasarhelyi.info/hirek/ismet-miniszteriumhoz-fordul-mogye-magyar-tagozata>.

²³ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/mogye-ugy-leszavazta-a-magyar-eloterjeszteseket-az-egyetem-szenatusa>; <http://marosvasarhelyi.info/hirek/mogye-ugy-sikertelen-volt-a-miniszteriumi-bekitesi-kiserlet>.

²⁴ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/egy-evvel-elhalasztottak-dontest-mogye-magyar-fotanszekeinek-letrehozasarol>.

²⁵ <http://marosvasarhelyi.info/hirek/mogye-ugy-benyujtottak-lemondasukat-magyar-vezetok>.



kapcsán tettük fel korábban a kérdést, hogy vajon érdemes-e központosított vagy központosítható, egységes rendszerben gondolkodnunk. Végül soron ez a probléma a „konkurencia vagy kooperáció” dilemmájának egy újrafogalmazott változataként is felfogható: ha a rendszer részét képező intézmények kizárólag egymás konkurensaiként értelmezik önmagukat, akkor egymás és közvetve a saját pozíciójukat gyengítik, ha viszont a kooperáció válik fő céllá, akkor kartellesedés és a (képzési, adminisztratív stb.) struktúrák megmerevedése, az innovációs készség lanygulása következhet be. Inkább afféle kanti „társiatlan társiasság” (Kant 1980) lenne kívánatos tehát, amely eléggé kooperatív ahhoz, hogy a közös érdekeket felismerje, a megállapodásokat pedig betartsa, de elég kompetitív is ahhoz, hogy az egészséges versenyt fenntartva továbblépésre ösztönözzön.

Úgy vélem, a fentebbi elemzésekből kitűnt, hogy az erdélyi magyar felsőoktatást azért sem célravezető homogén rendszerként elgondolni, mert az azt meghatározó politikai aktorok nagymértékben egymástól függetlenül, sajátos célok és koncepciók szerint cselekszenek, az pedig, hogy bármelyikük is visszalépjen a többiek javára, nem is valószínű, és nem is kívánatos. Ráadásul maguk az érintett intézmények is sokfélék, mind fenntartói szempontból, mind struktúrájukban, mind pedig szakmai profiljuk szerint. A BBTE, a MOGYE és az MME (Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem) román állami fenntartású „multikulturális” (értsd: magyarul is oktató) egyetem, a PKE és a Sapientia-EMTE magánjogi státusú, a magyar állam által fenntartott egyetem, a PTI (az eddig nem említett kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet) pedig egyházi fenntartású intézmény. A hat intézmény közül három (a BBTE, az EMTE és a PKE) a tudományegyetemi modellhez sorolható, három intézmény viszont sajátos szakmai profillal rendelkezik (orvosi, illetve művészeti profilú, valamint lelkészképzésre szakosodott). Mindemellett több magyarországi egyetemnek és főiskolának működnek Erdélyben kihelyezett vagy az előbb felsorolt intézményekkel közösen működtetett képzései. Nyilván ez nem azt jelenti, hogy tág értelemben ne beszélhetnénk „magyar felsőoktatási rendszerről” Erdélyben (lásd például Tonk 2014, 138.), de inkább az intézmények laza hálózatáról van szó, mintsem szűkebb értelemben vett rendszerről.

Ez esetben viszont felmerül a kérdés, hogy ennek a laza hálózatnak egyáltalán van-e esélye arra, hogy központi tervezés, forráscsoportosítás és egységes cselekvési terv híján megfeleljen a ma felsőoktatásával szembeni nemcsak heterogén, de egymásnak részben ellentmondó követelményeknek, amelyekről korábban azt állítottuk, hogy ideális esetben az intézmények jól átgondolt – és összehangolt – diverzifikálását feltételezik.

2012-ben Tonk Márton, a Sapientia–EMTE kolozsvári karának dékánja részéről fogalmazódott meg az a javaslat, hogy az immár szimbólummá nemesedett egységes Bolyai Egyetem helyett a meglévő intézményekből hálózatszerűen kialakított erdélyi felsőoktatási konzorciumban gondolkodjunk, hiszen a feltételek ehhez adottak és kiaknázhatók (Tonk 2014, 146.). Igaz, kiemeli, hogy ehhez a román állami egyetemek keretében működő magyar tagozatok olyan mértékű – akkor és jelenleg sem adott – döntéshozatali és cselekvési autonómiájára lenne szükség, „melynek alapján »szerződő félként« is be tudnak lépni egy Erdély-szintű magyar felsőoktatási szövetségbe” (Tonk 2014, 147.); ez a berendezkedés ugyanakkor megkövetelné a tagoktól a szűkebb intézményi érdekeknek a közös érdekekkel való fölülírását. Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy ha nem születnek ilyen típusú egyezségek, konszenzusok, szövetségek, és ki-ki külön-külön, ráadásul kizárólagosan akarja ellátni a felsőoktatási feladatokat, az erdélyi magyar felsőoktatás éppenséggel saját működését lehetetleníti el (uo.).

Jómagam nem hiszek abban, hogy egy ilyen konzorcium általános értelemben létrehozható. Egyrészt azért nem, mert a fentebb bemutatott példákat és a mindennapi intézményi gyakorlatot figyelembe véve semmi jele annak, hogy a román állami fenntartású „multikulturális” egyetemek magyar tagozatai vagy magyar vonatkozású képzései a belátható jövőben saját anyaintézményükhöz való viszonyukban nagyobb döntési és cselekvési autonómiához juthatnának. Másrészt a tapasztalat azt mutatja, hogy az egyes szereplők számára a közös érdekek addig szoktak reális mozgatóerőként működni, amíg nincsenek ellentmondásban saját vélt vagy valós érdekeikkel. Konfliktus esetén értelemszerűen az intézményi érdek szokott győzni, és ezen nincs is mit csodálkoznunk, hiszen semmilyen garancia nincs arra, hogy a felek esetleges engedékenységét a többiek ne használnák ki.

Ugyanakkor elképzelhető egy jóval lazább hálózatosodás, amely az imént vázolt modellhez képest a sokkal szerényebb, célirányos/projekt-alapú szövetségeket részesítené előnyben. Ennek előnye a rugalmasság, illetve az intézményi érdekekkel való sokkal egyértelműbb összhang volna, noha a kitűzött célt, a cselekvések mintegy „rendszerszintű” összehangolását nem tenné lehetővé.

De ha hálózatban gondolkodunk, szükséges-e egyáltalán a központi összehangolás? Ez egyáltalán nem biztos, hiszen a csomópontok kizárólagossá tétele éppen hogy kevésbé rugalmassá, sebezhetőbbé tenné a hálózatot. Ezzel szemben, ha az minél kevésbé centralizált, annál rugalmasabb és stabilabb, ráadásul szükség esetén az egyes csomópontok kiegészíthetik vagy átvehetik egymás funkcióit. De tekintsük át némileg célirányosabban is a lehetséges funkciókat!



Mindenekelőtt itt van a felsőoktatás eltömegesedésének problémája, amelyet fentebb úgyszólván globális szinten elsősorú fontosságúként azonosítottunk. Mit jelent az „eltömegesedés” erdélyi viszonylatban? Semmiképp sem a hallgatói létszám automatikus növekedését, tekintettel arra, hogy az utóbbi években az erdélyi magyarság demográfiai mélyrepülését katasztrófális érettségi eredmények (lásd ehhez Mensura Transylvanica, 2013) egészítik ki (az pedig, hogy az utóbbiak nem elsősorban a diákok képességeit, hanem az oktatási rendszer minőségét jelzik, sovány vigasz). Jelenti ezzel szemben az egyetemi képzésekre jelentkező hallgatójelöltek egyre alacsonyabb szintű előzetes képzettségét, illetve anyagi lehetőségeik szűkösségét. Ennek pedig két következménye van: egyrészt az, hogy – akárcsak másutt – az erdélyi magyar felsőoktatásban is számot kell vetni az átlagos hallgatók felzárkóztatásának követelményével, másrészt pedig az, hogy a képzési kínálat alakításakor fokozott mértékben figyelembe kell venni az „összerdélyi” érdekek mellett a szűkebb értelemben regionális (partiumi, közép-erdélyi, székelyföldi és szörvány-) érdekeket is.

Az eltömegesedésnek mintegy ellentétes előjelű párproblémája az elitképzés kérdése, amely egészen más jellegű nehézségeket generál. Az elitképzés leginkább performens formája nyilván úgynevezett elit egyetemek kiépítése lenne, ettől azonban az erdélyi magyar intézmények kisebb vagy nagyobb mértékben, de egyöntetűen távol állnak. Igaz, minden európai állam számára prioritás olyan intézmények létrehozása, amelyek legalább bizonyos szakterületeken valamelyest megközelítik Európa élvonalát, de az erdélyi magyar felsőoktatás fő, „nemzetállami” fenntartóitól ennek a célnak az erdélyi magyar felsőoktatásra való átvitele több okból sem várható el. Egyrészt sem a magyar, sem a román oktatási kormányzat nem engedheti meg magának a tudományos és innovációs erőforrások elaprózását, vagyis mindkettőjüknek az az érdeke, hogy a kiemelkedő színvonalú oktatást-kutatást, valamint a kiemelkedő teljesítményű hallgatókat azokba a kiemelt státusú intézményekbe irányítsák, amelyeket még fenn tudnak tartani. Másrészt a romániai magyarság lélekszámával nehezen elképzelhető bármifajta elit intézmény fenntartása, még akkor sem, ha folytatódik az a tendencia, hogy magyarországi hallgatók látogatják az erdélyi magyar nyelvű intézményeket. Ezen a vonalon az egyetlen kitörési pontot az érintett képzések nemzetköziesítése jelenthetné, ez azonban az erdélyi magyar felsőoktatás kifejezett újradefiniálását tenné szükségessé.

Ha azonban az elitképzést nem föltétlenül az elit intézmények létrehozásának és fenntartásának szintjén kívánjuk megoldani, hanem

hálózati alapon az ahhoz szükséges emberi erőforrások beazonosítására és támogatására koncentrálnak, sokkal nagyobb mozgástér nyílik előttünk, az erőforrásokat pedig sokkal racionálisabban tudjuk felhasználni. Mit jelent ez? Mindenekelőtt a hálózat összes tagját egybefogó, ugyanakkor laza szerkezetű tehetségazonosítási és tehetséggondozási rendszert, amely ösztöndíjakat és átjárhatóságot biztosít az intézmények között, ezáltal teret nyitva annak, hogy a tehetséges hallgatók és az adott területen erősebb intézmények egymást erősítsék. Ha emellett kialakulnak és – akár állami, akár nemzetközi, akár vállalati támogatásnak köszönhetően – fejlődésnek tudnak indulni olyan tudományos műhelyek, amelyek az elitképzés intézményes központjaivá is válhatnak, annál jobb. Talán így sikerülhet olyan, egyszerre stabil és rugalmas felsőoktatási hálózatot működtetni, amely az erdélyi magyar közösség, kultúra és gazdaság számára azt a bizonyos hajszálnyit különbséget jelenti a vegetálás és a valódi élet között.

Irodalom

- Arisztotelész 1984: *Politika*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Barabási Albert-László 2013: *Behálózza. A hálózatok új tudománya*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Hrubos Ildikó 2010: *Felsőoktatás-politika*. Budapesti Corvinus Egyetem (http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_06_Hrubos_Ildiko_A_felsooktatás-politika_Europai_trendek_a_felsooktatásban_a_XXI_század_első/index.html).
- INS (Institutul Național de Statistică) 2003: *Populația de 10 ani și peste după etnie și nivelul instituției de învățământ absolvite, pe sexe – medii și județe* (<http://www.inse.ro/cms/files/RPL2002INS/vol4/titluriv4.htm>).
- INS (Institutul Național de Statistică) 2012: *Tab18. Populația stabilă de 10 ani și peste pe sexe, după etnie și nivelul de educație – categorii de localități* (<http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/>, Rezultate definitive_RPL_2011).
- Emmi (Emberi Erőforrások Minisztériuma) 2014: *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai* (<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20konceptci%C3%B3.pdf>).
- EMNP (Erdélyi Magyar Néppárt) 2012: *A megtalált út. Esélyt és szabadságot Erdélynek. Az Erdélyi Magyar Néppárt politikai keretprogramja* (<http://www.neppart.eu/admin/data/file/20120222/keretprogramweb.pdf>).
- Kant, Immanuel 1980: *Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből*. In Kant, I.: *A vallás a pusztaság határain belül és más írások*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kymlicka, Will-Straehle, Christine 2001: *Kozmopolitanizmus, nemzetállamok, kisebbségi nacionalizmus: a legújabb irodalom kritikai áttekintése. Kellék, 17.*



- LEN (*Legea Educației Naționale*) 2011: <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>.
- Mensura Transylvania 2013: Érettségi 2013. A záróvizsga magyar szempontból. *Gyorsjelentés* (http://www.mensura.ro/iras/erettsegi_2013).
- RMDSZ (Romániai Magyar Demokrata Szövetség) 2013: *A Romániai Magyar Demokrata Szövetség Programja* (<http://www.rmdsz.ro/uploads/fileok/dok/RMDSZ%20program%2001.pdf>).
- Tonk Márton 2014: *Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában*. In Tonk Márton: *Világnézettől közösségig. Válogatott filozófiatörténeti és kisebbségelméleti tanulmányok*. Kolozsvár, Philosophia Kiadó – Egyetemi Műhely Kiadó, 134–147.

MAGYAR SZEMLE

Új folyam XXIV. 9–10. szám, 2015. október

TARTALOM

JOHN O'SULLIVAN: Ostromlott Magyarország, ostromlott Európa (*Sujtó László fordítása*)

KODOLÁNYI GYULA: 1990. május: Antall József kormányt alakít – *A Hungarian Review* interjúja (2. rész)

JESZENSZKY GÉZA: Az Antall-kormány külpolitikai programjáról (2. rész)

MARTONYI JÁNOS: Helmut Kohl – *Német és európai*

EGEY EMESE: Egy első világháborús hadifogolylevél és az észtfinn kapcsolat – *A Jungerth-misszió jelentősége*

JOBBÁGYI GÁBOR: Az 1956-os forradalom kiobbantásának szovjet–magyar előkészületei

HORKAY HÖRCHER FERENC: Humboldt, Goethe, Márai – *a Bildung-eszmény és a művelt polgár közösségi ideálja*

PROKOPP MÁRIA: III. Béla király esztergomi várkapolnája

1% METAFIZIKA

MÁRTON ÁRON: Breviárium

KÖRKÉP

KUBINSZKY MIHÁLY: A felújított pesti Eiffel Palace

ILLYÉS MÁRIA: „Mert szemben ülsz velem” – *Anyámról*

GRÓH GÁSPÁR: A szobor lelke – *Kölcsey 225*

NORMAN STONE: Robert Conquest (*Sujtó László fordítása*)

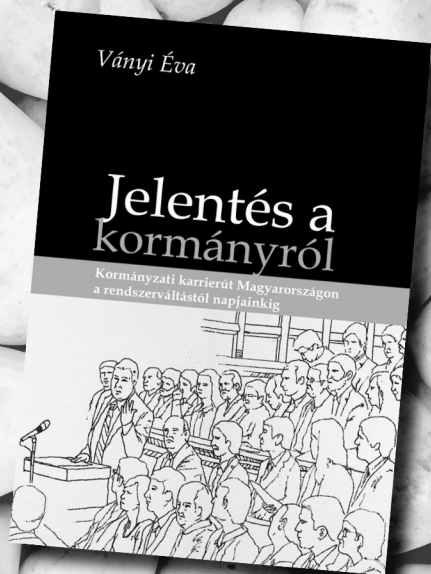
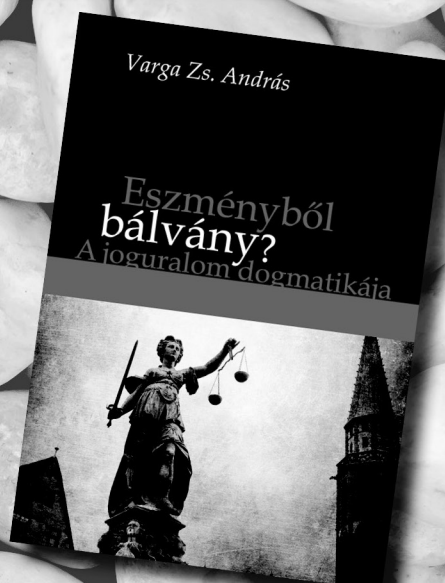
TÓTH KLÁRA: A cserbenhagyott valóság – *Utak és tévutak az 1989 utáni magyar játékfilmben* (1. rész)

BOD PÉTER ÁKOS: Van-e még magyar gazdaság?

MŰHELY

SÓGOR DÁNIEL: „Sí-félhold”? – *Libanoni–szír–iraki–iráni együttműködés a terror árnyékában* (1. rész)

A Századvég Kiadó idei kínálatából



Kiadványaink már elektronikus formában is elérhetők

www.bookandwalk.hu

www.szazadveg.hu

PLÉH Csaba (1945, Sárísáp) a Közép-európai Egyetem Kognitív Tudományi Tanszékének vendégprofesszora, az MTA és az Academia Europaea tagja, pszichológus és nyelvész. Kutatási területei: a pszicholingvisztika, a megismerési működések szerveződése, zavarai és evolúciós alapjai, a pszichológia és a kognitív kutatás története. Újabb könyvei: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2014; Pléh Csaba: *A társalgás pszichológiája*. Budapest, Libri, 2014; Cs. Pléh, L. Gurova and L. Ropolyi (szerk.). *New perspective on the history of cognitive science*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2013; Cs. Pléh, G. Csibra, and P. Richerson (szerk.): *Naturalistic Approaches to Culture*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2014.

SZELÉNYI Iván (1938, Budapest), William Graham Sumner Emeritus Professor of Sociology and Political Science, Yale University, Fellow of American Academy of Arts and Sciences (2000), a Magyar Tudományos Akadémia levelező (1990), majd rendes tagja (1995). Kutatási területe a társadalmi egyenlőtlenségek és a posztkommunista kapitalizmusok vizsgálata. Legutóbbi monográfiái: *Patterns of Exclusion* (Ladányi Jánossal). New York, Columbia University Press, 2006; *Making Capitalism without Capitalists* (Gil Eyallal és Eleanor Townsley-vel). London, Verso, 1998.

ZEMPLÉN Gábor Áron (1973, Budapest) a BME GTK Filozófia és Tudománytörténet Tanszékének habilitált docense. Kutatási területei: a szín-, látás- és fényelméletek története, a tudományos viták és az argumentációelmélet, valamint a tudomány természetének oktatása. Legutóbbi könyve: *Törékeny spektrum: Newton érvei és az autoritás képződése hálózatokban*. Budapest, Typotex, 2015.



9 770237 520008



SZELÉNYI IVÁN Jegyzetek az amerikai felsőoktatásról és a bolognai rendszerről

FÁBRI GYÖRGY A tudomány társadalmi percepciója Magyarországon

PLÉH CSABA A tudománypolitika és a menedzserek

ZEMPLÉN GÁBOR Ha nem látjuk be egy komplex rendszerről, hogy az az,
akkor nincsen

BOTOS MÁTÉ A bölcsészettudományok jövője

DEMETER TAMÁS Morál, standardok és közösség – A filozófiai teljesítmény
külső értékelésének védelmében

BALOGH BRIGITTA Erdélyi magyar felsőoktatás-politika erdélyi szemmel

1000 Ft