

# AZ EGYETEM VÁLSÁGA ÉS MEGÚJULÁSA

## 1968 MINT SZAKASZHATÁR

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem

A tanulmány az összetett tartalmú 68-as események azon vonulatával foglalkozik, amely közvetlenül az egyetem intézményrendszerét érintette. Áttekinti a diákság elégedetlenségének háttérben álló, az egyetem *szinte* minden elemét érintő általános folyamatokat és az egyetemi polgárok fő követeléseit. Három város – Oslo, Tokió és Párizs – diáklázadásait mutatja be, érzékeltetve, hogy az alapvetően közös vonásokat felmutató események milyen különböző jellemzőkkel bírtak. Az események hatására több tekintetben gyökeresen megváltozott a felsőoktatás intézményrendszere. Létrejött az ún. nem egyetemi szektor, elterjedt a képviseleti jellegű intézményi kormányzási rendszer, és mintegy mellékhatásként megindultak az ifjúságra irányuló kutatások.

**Kulcsszavak:** diáklázadások, döntési struktúra, önkormányzatiság, nem egyetemi szektor, ifjúságkutatás

The study deals with the specific theme of the substantively complex events of 68, which directly affected the university's institutional system. It reviews the general processes that affected *virtually* every element of the university, which were in the background of student dissatisfaction, as well as the main demands of university citizens. It presents the student uprisings of three cities – Oslo, Tokyo and Paris – conveying the sense of what different characteristics appeared in these events that showed fundamentally similar features. As a result of the events the institutional system of higher education radically changed from several aspects. The so-called non-university sector was created, the representative form of institutional governance system started to spread, and practically as a side effect youth research initiatives commenced.

**Keywords:** student uprisings, structure of decision making, self-governance, non-university sector, youth research

---

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, 1115 Budapest, Etele út 50/A. VII. 43.

E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Közel ezeréves története során az európai (európai gyökerű) egyetem több nagy átalakulást, válságot élt meg, amelyek veszélyeztették, megkérdőjelezték vállalt misszióját, időnként magát a létét is. Ilyen megrendítő válság zajlott le a 18. század végén, a 19. század elején, amikor a nagy francia forradalom, majd a napóleoni háborúk elsodorták a középkori egyetemet. A továbbélés, az újjászületés a humboldti és a napóleoni egyetemi modell megszületésével és elterjedésével vált lehetővé.

A második nagy átalakulás – a 19. század végén – kevésbé volt drámai, de az egyetem missziója szempontjából igen nagy volt a jelentősége. Kialakultak a modern kutatóegyetemek, aminek kapcsán a széles látókörű generalisták helyett a specialistáké lett a vezető szerep, a tanult amatőröket a professzionális tudósok váltották fel. (Ez a folyamat alapozta meg az amerikai kutatóegyetemek előretörését, vonzó modellé válását a 20. század elejétől.) A világ mibenlétéről, a világ egészéről való gondolkodás háttérbe szorult. A nemzetállamok befelé fordultak és az egyetem azok szolgálatába állt a természet-tudományok és műszaki tudományok eredményeivel.

A 20. század közepétől az egyetem újabb válsága érlelődött. Korábbi misszióit háttérbe szorította a gyors gazdasági növekedés, mivel annak kiszolgálását kellett magára vállalnia, ami az utilitarizmus térnyerésével és végletes fragmentálódással járt. Akadémiai értelemben mindez nagymértékben hozzájárult 1968 eseményeihez, amelyek megjelenítették a válságot. Ezúttal is a meglévő egyetemi modell tagadása és egy új modell kibontakoztatása volt a váratlan hevességgel zajló történések fő üzenete (*Witrock 1993*).

A válság sajátossága ezúttal az volt, hogy a diákok lázadásában testesült meg, és aminek több más – a társadalom szélesebb körét érintő – aspektusát is azonosítani lehetett. Nagy teret kapott a háborúellenesség (különös tekintettel a gyarmati háborúkra: a vietnami és az épphogy véget ért algériai háborúra) és az Amerika-ellenesség. Összekapcsolódott a rasszizmust elítélő, a diszkriminációellenes mozgalmakkal, a mediterrán országok diktatúráival és a szovjet rendszerrel szembeni fellépésekkel, a munkásmozgalommal, a szakszervezetekkel, az általános szociális követelésekkel. Az elit reprodukciójának megkérdőjelezése, a hierarchiák és a tekintély elleni tiltakozás ugyancsak kiemelt eleme volt a megmozdulásoknak, amelyek a fiatal generáció egészének jövőjéről szóltak, így a gimnáziumi tanulókat is megérintették. A diáklázadásokra kiélezett szellemi légkörben került sor, ahol az értelmiség és a művészvilág jelentős személyiségei hallatták hangjukat a világról való gondolkodás megváltoztatásának hirdetésével (*Massiah 2008*).

Jelen tanulmány az összetett tartalmú 68-as események egyetlen vonulatával foglalkozik, mégpedig azzal, amely közvetlenül az egyetem intézményrendszerét érintette. Annyiban utal a kapcsolódó társadalmi történésekre, amennyiben az feltétlenül szükséges a jelenség megértéséhez. Először röviden foglalkozik a diákság elégedetlenségének háttérében álló, az egyetemi világ minden elemét érintő általános folyamatokkal, majd az egyetemi polgárok fő követeléseivel. Ezután három konkrét terepen mutatja be, hogy az alapvetően közös vonásokat felmutató események milyen különböző jellemzőkkel bírtak. Oslóra és Tokióra azért esett a választás, mert az ott történtek kevésbé élnek a 68-ról szóló emlékezetben, továbbá két nagyon eltérő társadalmi környezetben zajlottak. Párizs pedig értelemszerűen került a sorba, mint az egész történelmi jelen-

ség epicentruma, jelképe, és amely sokdimenziós volta mellett a leginkább foglalkozott magával az egyetemmel.<sup>1</sup>

### Az egyetemmel kapcsolatos társadalmi igények radikális megváltozása – a diákság elégedetlenségének háttere

Meglepő és tanulságos, hogy a világ különböző régióiban zajló diáklázadások milyen hasonlóak voltak egymáshoz, egyértelműen hatottak egymásra, a résztvevők kapcsolatban is voltak egymással. Kirobbanásuk legáltalánosabb közös oka valószínűleg a gazdasági növekedésben és annak konzekvenciáiban keresendő. Egy korai amerikai kutatócsoport tíz évvel az események után megjelent elemzésében további hat specifikus okot fogalmazott meg.

#### *A diák és tanári létszám megnövekedése*

A második világháború után a fejlett nyugati országokban gyors és nagyarányú hallgatói létszámexpánzió indult meg (az Amerikai Egyesült Államokban az 1950-es, Nyugat-Európában pedig az 1960-as években), amit nem lehetett egyszerűen a kapacitások kibővítésével ellensúlyozni. Nagyszámú fiatal tanárt kellett beléptetni, akik nem voltak felkészülve az újfajta feladatra, és a hierarchikus egyetemi rendszerben erre nem is volt módjuk. A korábban nem ismert dimenziókat öltő oktatásszervezési feladatok ellátására nagyobb létszámú adminisztratív apparátusra volt szükség.

#### *A munkaerőpiaci igények megváltozása*

Az expánzió előtt az egyetemeknek semmilyen felelősségük nem volt a munkaerőpiac vonatkozásában, végzős diákjaik elhelyezkedési lehetőségeivel lényegében nem foglalkoztak. A gazdasági növekedés viszont sok magasan képzett szakembert igényelt, új foglalkozások tömege jelent meg. A felsőoktatás a megszokott struktúrájában és eszközeivel nem tudott megfelelni ezeknek az igényeknek.

#### *Egyenlőségeszmény*

A háború után kibontakozó demokratizálódási vágy azt diktálta, hogy az egyetemekből korábban kimaradó társadalmi csoportok is lehetőséget kapjanak a továbbtanulásra. Az egyetemekre ezáltal nemcsak az oktatás feladatai hárultak, hanem az első generációs diákok adaptálódásának segítése is. Nemcsak a leendő munkáltatók köre lett heterogénné, hanem a hallgatói populációé is. A így hatalmassá növekedett munkaterhelés oda hatott, hogy a fiatal tanárok nem tudták felmutatni az elvárt kutatási teljesítményeket. Felmerült az a megoldás, hogy jó részük csakis oktatással foglalkozzon.

---

<sup>1</sup> Az itt elemzett történések diáklázadások elnevezéssel rögzültek a magyar nyelvben. Főszereplői – értelemszerűen – a diákok. A tanulmány ezért ezt a terminológiát használja, nem pedig a „hivatalos” hallgató elnevezést.

### Tudásrobbanás

Eközben a tudomány eredményei exponenciálisan gyarapodtak, a tudás központi kérdéssé válása megnövelte az egyetem felelősségét, ami a feladatok konfliktusait eredményezte. Az egyetemi tanszékek, a diszciplinárisan felépülő egységek burjánzása nem találkozott a munkaerőpiac sokszínű kívánalmaival, de a fragmentálódás ellene mondott a kutatási logikának is. A kutatás kezdett kivonulni az egyetemekről.

### Növekvő költségek

A fentiekben vázolt folyamatok mind növelték az egyetemek költségigényét. Az egyetemekre fordított kiadások gyorsabban nőttek, mint az oktatási ágazat egészére fordított kiadások, gyorsabban, mint a közkiadások teljessége, és mint a GDP. Ezzel együtt az egyetemi férőhelyek, a tanári létszám, a diákjóléti ellátórendszer egyaránt hiányhelyzetekkel nézett szembe. Nagy társadalmi és politikai nyomás nehezedett az intézményekre, hogy ésszerűen gazdálkodjanak a rendelkezésükre bocsátott közpénzekkel, és fogadják el az ellenőrzés erősítését.

### Átpolitizálódás

Az egyetem kiemelt jelentőségű szektorrá vált, amiből az az elvárás következett, hogy működése a társadalom, az ország egésze javát szolgálja. A politikai pártok, a politikusok, a kormányzati képviselők beleszólnak az egyetem ügyeibe, de megteszik ezt a szűkebb értelemben kívülállóak, a szakszervezetek, a munkáltatók szervezetei is. A diákok, a fiatal tanárok, az adminisztratív stáb tagjai ugyancsak igényt tartanak erre.

A fent jelzett problémák együttes érvényesülése 1968-ra érte el azt a szintet, ami a diáklázadásokhoz vezetett (*Graff–Furth 1978*).

Más megközelítésben, igen tömören foglalta össze az okokat Martin Trow, a felsőoktatási expanzió kiemelkedő kutatója. Egy grandiózus tévedésre utalt. A második világháború előtt az egyetemekbe belépők aránya a releváns korcsoporton belül mindennél 15% alatt mozgott. Amikor ez az arány növekedni kezdett, a felsőoktatás kilépett az ún. elit szakaszból, és megkezdődött az átmenet a tömegessé válásba. A felsőoktatás aktorainak elképzeléseiben az a kép élt, hogy a létszámempanzió nem érinti az egyetem (szociológiai értelemben vett) intézményrendszerét. Minden úgy megy tovább, mint az elit szakasz idején, csak sokkal többen tudnak részesülni benne. Nos, nem így történt. Az elszürkülés, az átlagszínvonal csökkenése reális veszélyként jelent meg. Maga Trow már a kezdeteknél másként gondolta a folyamatot, úgy, hogy megmarad egy elit szektor, amely a korábbi (Európában főleg a humboldti) modellt követi, és emellett épül ki egy tömeges képzésre berendezkedő, másként működő szektor (*Trow 1974, 1984*).

A politikai megrázkódtatás arra intette a kormányzatokat, hogy a felsőoktatás további expanziójával és az intézményrendszer átalakításával kapcsolatos reformokat tudatosan és szakszerű előkészítés után kell bevezetni (68 előtt általában kevésbé érvényesült ez a tudatosság). Felsőoktatás-kutató intézeteket hoztak létre, általában állami finanszírozású önálló intézményként, ritkábban valamely egyetem szervezeti keretében. Valójában ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatás-kutatásról mint önálló kutatási irányról. Ezek az intézetek alapvetően a „kormányzat – akadémiai oligarchia – piac” háromszögben mozgó, a hatalom, befolyás paradigmájára épített kutatásokba

kezdték. Elejétől fogva törekedtek a nemzetközi szemléletmódra. Sorra publikáltak olyan köteteket, amelyek a fejlett világ különböző régióiba tartozó országok felsőoktatási rendszerével, reformjaival, azok összehasonlításával foglalkoztak. Ezek a kutatások nem irányultak 68 eseményeire, de ha történeti háttérbe akarták helyezni mondandójukat, akkor 1968 (a hatvanas évtized második fele) volt a kezdő évszám. Tehát az érdekelte őket, ami 1968 után (jórészt 68 hatására is) történt. Így állt elő az a helyzet, hogy 68 közvetlenül egyetemi vonatkozásairól alig találunk professzionális felsőoktatási elemzést. Amit a korszakról és a sarkalatos évről tudunk, azt elsősorban történészek, egykori egyetemi vezetők vagy filozófusok, szociológusok írásaiból mérhetjük.

### A diákok, a fiatal tanárok és az egyetemi alkalmazottak követelései

Nem kerülhetjük meg a felsorolást, azoknak a követeléseknek a számbavételét, amelyek lényegében közösek voltak a különböző helyszíneken, környezetben zajló diáklázadásokban.

A diákság „túlnépesedése”, a minden tekintetben tapasztalható zsúfoltság önmagában nem volt első számú mozgatórugó, mindazonáltal a legtöbb helyen erősen motíválta az elégedetlenséget. Sok új tanárt is felvettek az egyetemre, akik – kellő tapasztalat hiányában – nem voltak felkészülve a mindenki számára új helyzetre. A diákok a közvetlenebb, segítőkész hangnemet, a személyességet hiányolták az esetükben. Azt követelték, hogy a tanárok inkább tanítsanak, ne pedig kutassanak. Magát a tanítást és a tananyagokat érdektelennek, irrelevánsnak, korszerűtlennek találták. Vágyaikban az egyetem úgy jelent meg, mint egy demokratikusan működő sziget (új elefántcsonttorony) az egyáltalán nem vonzó társadalmi környezetben. Nagy hangsúlyt kaptak a diákok politikai jogai, a szabad véleménynyilvánítás a campuson, az önkormányzatiság kérdése, amely a hallgatók, a fiatal tanárok és az egyetemi alkalmazottak bevonását jelentette az egyetem egészét érintő fontos kérdésekbe. Követelték, hogy az ő választott képviselőik is kapjanak helyet a legfőbb döntéshozó testületben (az Egyetemi Tanácsban), szemben a sok évszázados gyakorlat szerinti megoldással, a professzori karból vagy a professzorok képviselőiből álló Szenátussal (*Riesman 1973; Stadtman 1973*).

### Három helyszín, három történet

#### Oslo

Norvégia a skandináv jóléti állam jellegzetes példája, amelynek társadalmi berendezkedése sajátos vonásokat is mutat. Az egyetemi rendszer lényegében a humboldti modell alapján épült ki, történelmi okokból jelentős késéssel a szomszéd országokhoz, Dániához vagy Svédországhoz képest. Figyelemreméltó eltérés viszont ebben a környezetben, hogy Norvégiában komoly hagyományai vannak az angolszász orientációnak, ami érzékelhető a szektor második világháború utáni történéseiben is.

Az 1960-as években beindult létszámexpánzió hathatós hátszelet kapott, amikor az Északi-tengerben ígéretes olajforrást találtak. A feltárás és a kitermelés gyors és látványos gazdasági eredményeket hozott, ami lehetőséget adott a jóléti állam kiépítésére. Ez a tár-

sadalmi vállalkozás ugyanis meglehetősen drága, ami következik az alapelvekből. A jóléti állam megvédi polgárait azon kockázatok bizonyos részétől, amelyek a modern iparosodott társadalomban fenyegeti őket (munkanélküliség, betegség, öregedés). Megelőzi a személyek és családok közötti elfogadhatatlan életszínvonal-különbségeket. Olyan gazdasági növekedést és fejlődést indukál, amelynek eredményéből (növekvő fogyasztás és életszínvonal) minden állampolgár részesül.

Ebbe a képbe kellett beilleszkednie az egyetemi rendszernek. A folyamat kézenfekvő eleme volt a létszámnövekedés, új egyetemek alapítása, a meglévők bővítése és a felsőoktatás struktúrájának átalakítása. A korábbi felsőfokú, de a felsőoktatás körébe nem tartozó intézményeket a felsőoktatás részévé tették (elsősorban a tanárképző, egészségügyi és a műszaki felső iskolák tartoztak ide), létrehozva ezzel a nem egyetemi szektort. Új elemként, 1968-ban megalapították a regionális college rendszert, amely elsősorban a területi egyenlőtlenségek csökkentését szolgálta. Ezen intézmények feladatául az adott közigazgatási egység igényeinek kielégítését szánták, több karú intézményekként, alapvetően 2-3 éves képzési programok indításával, az egyetemre való továbblépéshez is bizonyos lehetőséget adva. (A regionális college-ok ezenkívül több más képzési tevékenységet folytattak, és funkciójuk, jellegük idővel több módosulást ért meg.)

Az expanzió első szakaszában az egyetemek jelentős fejlesztési eszközöket kaptak, miközben megtartották hagyományos autonómiájukat és belső intézményi struktúrájukat. Az intézményhálózat, az intézményrendszer átalakítási programja keretében a kormányzat azt tervezte, hogy megreformálja az egyetemek belső működésének rendjét. Az állami forrásokkal való gazdálkodás racionalizálása, az oktatásszervezés egyszerűsítése, az ellenőrzési rendszer kiépítése indokolt volt, tekintettel a többszörösére emelkedett létszámra, a komplexebb feladatokra. 1966–1970 között reformbizottságok dolgoztak a koncepció kidolgozásán és a megvalósítási terveken, amelyeken érződött az Amerikában a tömegesség kezelésére bevezetett megoldások hatása (pl. a lineáris, többciklusú rendszeré). Ezt az ambiciózus folyamatot törte meg a diáklázadás.

Az események középpontjában az ország legnagyobb és legmagasabb presztízsű egyeteme, az Oslói Egyetem állt. A diákok megmozdulásait konkrétan az első kormányzati vitaanyag megjelenése váltotta ki. A más országokban zajló hasonló akciók hírei jelentős muníciót adtak ehhez, mégpedig elsősorban a kapitalizmusellenes vonulat. A diákok a reformtervekből azt olvasták ki, hogy a kormányzat a kapitalizmus elvei szerint kívánja átformálni az egyetemet. (Ennek ellenzésében a tanári kar jelentős része is támogatta őket, tartva a folyamatos teljesítményértékelésektől). Követelték az egyetemek legfelső vezető testületének átalakítását a demokratikus képviselői rendszernek megfelelően, úgy hogy annak hatásköre kiterjed az oktatási koncepciót és a gazdálkodást érintő minden lényeges kérdésre. A kormányzat a lázadás erejét látva meghátrált. Feladta az egyetemi szektor strukturális átalakításának tervét és bevezette az intézményen belüli demokratikus vezetési modellt. A későbbi szakértői helyzetértékelés úgy foglalta össze a történések lényegét, hogy a professzori „menedzsment” helyébe nem a kormányzati menedzsment lépett, hanem a hallgatói. Egyúttal csökkent az egyetemek autonómiája, és az erősebb állami kontroll biztosította a belső demokratizálást. Másként fogalmazva a kormányzat két stratégia, a racionális tervezés – erős kontroll mellett – és az öngazgatás között egyensúlyozott.

Az egyetemi szektor a továbbiakban már alig kapott fejlesztési támogatást, a kormányzati és a társadalmi figyelem egyértelműen a nem egyetemi szektor javára tolódott

el. Ez a törés más országokban is megfigyelhető volt. A kormányzatok nemcsak a gazdaság, a társadalom és a diákok reális igényeit vették figyelembe, hanem azt is, hogy a nem egyetemi szektor „könnyebben kezelhetőnek” bizonyul, a velük való kapcsolatot nem terhelik a középkori vagy humboldti eredetű autonómiaigények, az elit attitűdök. (Aamodt–Kyvik–Skoie 1991; Neave–Vught 1991; Aamodt–Tönder 1993; Trow 1984.)

### Tokió

A 19. század harmadik harmadától (a japán modernizáció kezdetétől) kiépített egyetemi modell jellemzője, hogy a nyugati világban ismert nagy egyetemi modellek ötvözete, amelyben az egyes szektorok nagymértékben elkülönülnek egymástól. A kiemelkedő presztízsű állami egyetemek a humboldti modellt követték, a mennyiségi szempontból fokozatosan dominánssá váló magánszektor az amerikai modell szerint rendezkedett be, és a brit modellre jellemzően nagy ereje van az akadémiai oligarchiának.

A tekintélyes állami egyetemek sokáig ellenálltak az 1960-as években beinduló létszámexpánzióknak, a növekedés döntően a magánintézményeket érintette. Így a tömegessé válás negatív hatásai alapvetően ebben a szektorban csapódtak le. A szinte teljesen a tandíjaktól függő intézmények nem tudtak ellenállni a társadalmi nyomásnak, és kapacitásukat meghaladó létszámú diákokot fogadtak be. A mindenképpen szükséges fejlesztések fedezésére hitelekkel vettek fel, amelyek törlesztése csődhelyzettel fenyegetett. Az intézmények drasztikus tandíjmeléssel próbálták megoldani a helyzetet. Ennek kilátásba helyezése hatalmas felháborodást váltott ki az érintett diákság körében. Az elégedetlenség egyre erősödött az állami egyetemeken is. Ott elsősorban az oktatás tartalmát, az egyetemek merev struktúráját, a tanári kar intellektuális és adminisztratív mozdíthatatlanságát kifogásolták. Természetesen hatottak a nyugati egyetemeken kibontakozó radikális folyamatok hírei is. A vietnami háború, a militarizmus és az imperializmus elítélése, az akadémiai szabadság, az egyetemi vezetőttestületekben a diákrészvétel követelése, a kibontakozó fogyasztói társadalom kritikája itt is erősen megfogalmazódott (sok baloldali, marxista beállítottságú diák volt az egyetemeken), de itt kiegészült a nyílt Amerika-ellenességgel, az amerikai támaszpontok megszüntetésének követelésével. 1968-ban a lázadás legkeményebb eleme a diákok azon akciója volt, amikor megakadályozták az amerikai légierő utánpótlási útvonalának használatát (az utakat tönkretették, felbontották). Ez ellen már rendőri erőket is bevetettek a hatóságok.

Az események döntően Tokióban zajlottak, mivel a diákok fele ebbe a körzetbe összpontosult. Az ország legmagasabb presztízsű, kifejezetten elit jellegű állami egyeteme, a Tokiói Egyetem és a legtekintélyesebb magánegyetem (Waseda) volt a centrum. A diákok elbarikádozták magukat az egyetemen, a helyzet odáig fajult, hogy a rendőri egységek behatoltak a Tokiói Egyetem területére, a hatóságok egy évre bezáratták az intézményt. Mindez megrázó élmény volt a teljes autonómiájára büszke egyetem vezetői számára, akiket nagy befolyással bíró politikusok és meghatározó üzleti körök azzal vádoltak, hogy tehetetlenségükkel utat nyitottak a lázadásnak, nem tudták megfékezni a diákjaikat. De sok más intézmény is részese volt a történéseknek: összesen 50 felsőoktatási intézményt zártak be bizonyos időre, 41 intézményben került sor rendőri beavatkozásra.

A lázadás eredményeként a magánegyetemek elérték, hogy rendszeres költségvetési támogatáshoz jussanak. Az állami egyetemeken megindult egy kísérlet az irányítá-

si rendszer és az egyetemi menedzsment korszerűsítésére. Ezáltal az állami és magán egyetemi szektor intézményrendszere bizonyos közeledést mutatott egymáshoz. Mindkettőt érintette a diáklázadások következtében kialakuló politikai bizalmatlanság és tekintélyvesztés. Ez hosszabb távon érezte hatását. A kormányzat egy évtizedig nem mert komolyabb reformokat indítani. Az 1980-as évek elejétől a demográfiai hullámok (akkor éppen hullámvölgy) szorításában kezdtek hozzá bizonyos lépésekhez. Az ágazat viszont folytonos finanszírozási nehézségekkel küzdött, miközben a műszaki világ, a gazdaság egésze és a kultúra több területe látványos eredményeket ért el. A drága, merev és nárcisztikus vonásokkal vádolt egyetemek helyett a nem egyetemi szektor kapott jelentősebb fejlesztési lehetőségeket (Junior College, szakfőiskola). (Geiger 1986; Kaneko 1989; Osaki 1997; Hrubos 1999.)

### Párizs

A párizsi diákmegmozdulások sokféle ágazó tematikájából jelen gondolati keretek között három általános, a társadalom és az oktatási rendszer (a felsőoktatás) természetét érintő kérdést célszerű kiemelni.

Először is az esélykülönbségek változásának, megváltoztathatóságának ügyét, amely egyben a szociológia egyik alapvető kérdésfeltevése. A gyors létszámexpanziótól, „első látásra”, remélhető, hogy a korábbi (elit) szakaszban érvényesülő helyzet megváltozik. Most már nemcsak a privilegizált családok gyermekei jutnak be az egyetemre (nemcsak az ő életterveikben szerepel ez a szándék), hanem kinyílnak a kapuk az eddig kiszorult rétegek, társadalmi csoportok előtt is. Amikor néhány év alatt három-négyszeresére nő a diákok létszáma, akkor logikusnak tűnik a következtetés. Valójában nem ez történt, főleg nem az első években. Az újonnan megnyílt lehetőségekkel ugyanis először azok éltek, akik számára már korábban is fennállt a hozzájutás lehetősége, nem pedig azok, akik korábban ebből kimaradtak. Az elit családok gyermekei még nagyobb számban és arányban tanultak tovább az egyetemeken, tehát ők használták ki a létszámexpanzió előnyeit. Amikor már „telítődött” az elit hozzájutása, akkor kezdett érezhető mértékben megnyílni az út a kedvezőtlenebb helyzetűek előtt. (Ez az összefüggés általános érvényű, tehát lejátszódik lényegében minden szolgáltatás, fogyasztási cikk esetében a hiányhelyzet oldódásakor.)

A párizsi diákok és nyomukban a világ más pontjain lázadó társaik számára lehangoló és elfogadhatatlan tapasztalat volt, hogy a létszámexpanzió (ami sok nehézséget okozott a felsőoktatás működésében) nem szolgálta azonnal a társadalmi különbségek csökkentését, hanem bizonyos értelemben még növelte is azokat (ami nemcsak a belépés lehetőségében, hanem a magasabb presztízsű intézményekbe, képzési programokba való bejutás esélykülönbségeiben is megnyilvánult). Követeléseik között kiemelt helyen szerepelt ennek a helyzetnek, ezen mechanizmusok működésének megváltoztatása.

A diákok az egyetem teljes intézményrendszerének átalakítását kívánták elérni. Ennek egyik kardinális eleme az egyetemi karok hatalmának felülvizsgálata, megtörése volt. Párizsban (Franciaországban) kiemelten releváns volt ez a kérdés, mivel a napóleoni egyetemi modellben a karok kezébe (szintjére) elhelyezett főhatalom a rendszer egyik alapvonása. (A középkori egyetemen még az egyetem „egészének” volt hatalma. A 19. század elejétől megváltozott a helyzet, és a karokhoz került ez a pozíció. A humboldti egyetemen is fontos szerepet játszottak a karok, de kevésbé volt meghatározó



a hatalmi pozíciójuk, mint a napóleoni modell esetében.) Maga az egyetem egésze laza szerkezetű, az akadémiai élet minden eleme a markánsan eltérő tudományterületet képviselő karok keretében zajlik, ott értelmezhető. A karok egymástól függetlenek, az állami irányítás a karokon valósul meg. A 68-as hallgatók karokkal szembeni ellen-szenve azon alapult, hogy azok konzervativizmusában, szellemi, szakmai mozdíthatatlanságában látták az egyetemi élet reformjának, az oktatás tartalmi megújításának fő akadályát. (Karády 2006.) Meglátásuk nagyon is releváns volt és általánosabb érvényű összefüggésre utalt. Ha az egyetem több, relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből áll a szervezeti hierarchia egyes szintjein, akkor azok ellenállásán megtörhetnek a változtatási, az innovatív törekvések (kormányzati, akadémiai és hallgatói egyaránt) (Vught 1989).

Amennyiben – követeléseik értelmében – az egyetem szintjére kerül a főhatalom, ott azt nem a professzorokból (azok választott képviselőiből) álló Szenátus gyakorolja, hanem egy új típusú testület, az Egyetemi Tanács. Az ET tagjai az egyetemi polgárokat reprezentáló választott képviselők: professzorok, fiatal tanárok, alkalmazottak és diákok. Az egyetemi szintű képviseleti jellegű döntéshozó testület és az állam által garantált egyetemi autonómia együtt határozzák meg a kívánatos egyetemi modellt.

Utóbb az egyetem vagy kar, mint a főhatalom letéteményese kérdés tovább formálódott. Amikor az 1980-as évektől a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézmények finanszírozásában komolyabb szerepet kapott a nem primer (kormányzati) források bevonása, ismét előtérbe kerültek a karok, amelyek eltérő szakmai jellegük, lobby pozíciójuk következtében önállóan sikeresebben tudtak eredményeket elérni. Az 1990-es években már az innovatív, vállalkozó szellemű (vállalkozói) egyetem modellje merült fel. Abban az „egyetem egyetlen üzlet” koncepció ismét az egyetem szintjére emelte a főhatalmat (Clark 1998).

Másfelől sok helyen a karok szintjén is létrehozták a képviseleti jellegű döntéshozó testületeket (a Kari Tanácsot), ami újabb összefüggésbe helyezte a hatalommegosztás kérdését az intézmény és a karok között.

Viták övezték és övezik a képviseleti jellegű döntéshozó testületek működését. Gyakran megkérdőjelezték hatékonyságukat az akadémiai és az üzleti típusú döntésekben, amikor (már az 1980-as évektől) egyre erősödő versenyhelyeztetel kellett szembenézniük az intézményeknek. Ugyanakkor nehezen kezelhető a hatáskörmegosztás a megoldásként sokszor javasolt (bevezetett) operatív döntéshozó testülettel.

Felmerült az a kérdés is, hogy vajon kik voltak az igazi nyertesei ennek a vívmánynak. Teret kapott a vélekedés, miszerint a diákok „bejátszották” a fiatal tanárokat és az adminisztratív stáb hangadóit az Egyetemi (Kari) Tanácsokba, és főleg az ő jelenlétük változtatta meg a legfőbb döntéshozó testületek arculatát.

Végül is a párizsi diákok és támogatóik akciói alapvetően sikerrel jártak, az új modell lényeges vonásaiban megvalósult, törvényi alátámasztást kapott. Küzdelmük történelmi jelentőségét nem csökkenti, hogy a korábbi intézményrendszer több eleme tovább élt a francia felsőoktatásban, és – mint a fentiekben láttuk – az általuk kikényszerített reformok utóbb több metamorfózist éltek meg (Karády 2006).

## 68 hosszabb távú hatásai

68 először hozta felszínre, fogalmazta meg a felsőoktatási expanzió sorsfordító következményeit. Az akkor azonosított, tudatosított problémák megoldása több évtizedre megadta a felsőoktatási reformok és a körülöttük folyó társadalmi viták témáit. A diáklázadások megbontották mind a humboldti, mind a napóleoni egyetemi modellt, és elindították egy új modell (modellek) keresését.

Miközben a nyugati társadalmak azóta több tekintetben átalakultak, a felsőoktatás máig őriz olyan elemeket, melyek 68 hatására jöttek létre. Az akkor – társadalmi, oktatási és politikai megfontolásokból – életre hívott vagy előtérbe került nem egyetemi szektor véget vetett az egyetemi világ egységének. Különböző formákban épült ki: Fachhochschule, Hoger Beroepsonderwijs, Institut Univesitaire de Technologie, Politechnic, Regional College, Főiskola stb. Ettől kezdve nyert teret a felsőoktatás elnevezés, jelezve, hogy a fogalom mindkét szektort magában foglalja. Ez utat nyitott Európa jelentős részében a duális típusú képzési szerkezet kialakulásának. Az 1999-ben meghirdetett, ún. Bologna-reform nehezen megoldható eleme ennek a szerkezetnek az átalakítása a lineáris, többciklusú modell szerint.

Továbbra is változatlanul él jó néhány alapvető 68-as érték, elsősorban az az igény, hogy a társadalom egyre nagyobb része tudjon bekerülni a felsőoktatásba. Bár a kormányzatok – finanszírozási okokból vagy a diplomás túlképzés elkerülése céljából – időről időre megpróbálják fékezni a létszámnövekedést, végül is szinte folyamatos az expanzió.

Bizonyos 68-as témák jelentősége az elmúlt fél évszázad alatt kifejezetten növekedett. Ilyen az elit- és a tömegképzés együttes megvalósítása. Az oktatás tartalmát érintő, lezárhatatlan kérdésnek tűnik az általános és a szakmai képzés elhelyezése, viszonylagos súlya a képzési programokban. Az egyenlő esélyek érvényesüléseért folyamatosan küzdeni kell, mivel a társadalmi szelekció újabb és újabb színtereken (a felsőoktatás más-más szegmenseiben) jelenik meg, miközben még a „jól ismert” területeken sem tűnik el, bár bizonyos vonatkozásokban csökken. A diákok bevonása a felsőoktatással kapcsolatos döntések meghozatalába, részvételük a különböző testületekben elfogadott gyakorlattá vált. Ugyanakkor ez nem mindig működik automatikusan. Intő jel volt például az Európai Felsőoktatási Térség kiépítését meghirdető miniszteri konferencia (Bologna, 1999) esete, ahova a diákok képviselői nem kaptak meghívást. Majd kiharcolták, hogy a következő, 2001-ben Prágában tartott rendezvényen az Európai Diákszövetség már tanácskozási joggal részt vehessen. Azóta is napirenden tartják a hallgatói képviselet kérdését az Európai Felsőoktatási Térségben, a nemzeti és nemzetközi szintű szervezetek, valamint az intézmények döntéshozó, értékelő testületei vonatkozásában. Az ő határozott javaslatuk volt a szociális dimenzió beépítése a reformfolyamat értékelésébe, és rendszeresen hallatják hangjukat az oktatás tartalmi kérdéseinek vitáiban is.

A 68-ban megindított modellkeresés, modellépítés korszaka egészen a 2010-es évek közepéig tartott, amikor is kiderült, hogy már a 21. század új követelményeivel kell szembenézniük a felsőoktatás szereplőinek a fejlett országokban (globalizáció, informatikai forradalom, a tömegességből az általánossá válásba való átmenet szakaszának megkezdődése) (Hrubos 2015).

A társadalomkutatás területén az eseményeknek volt egy közvetett hatásuk. Előtérbe került az életkor (korcsoport), mint társadalmi különbségeket hordozó faktor. A (leegyszerűsített) marxista talpazatú értelmezésben az osztályhelyzet a döntő meghatározó minden társadalmi jelenségben. Ehhez képest az életkor, a nem, a lakóhely, a kulturális vagy vallási hovatartozás legfeljebb másodlagos szerepet játszik. 68 után kibontakozott egy sajátos kutatási terület, az ifjúságkutatás, amely kiemelten foglalkozik az adott korcsoporttal. A tudományos érdeklődés mellett ebben jelentős szerepet játszott a kormányzatok azon törekvése, hogy jobban megismerjék az ifjúság életkörülményeit, törekvéseit, értékrendszerét. Ez megalapozhatja a releváns ifjúsáspolitikai kialakítását, a tényleges igényekhez való alkalmazkodás lehetőségét, és ezzel elejét lehet venni a radikális mozgalmak térnyerésének.

### IRODALOM

- AAMODT, J. K. & TÖNDER, J-K. (1993) *Between the Market and the Welfare State: How to Adjust Norwegian Higher Education to New Principles*. In: *Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on Higher Education*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education. pp. 249–257.
- AAMODT, P. O., KYVIK, S. & SKOIE, H. (1991) *Norway: Towards a More Indirect Model of Governance?* In: NEAVE, G. (ed.) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, New York, Frankfurt etc., Pergamon Press. pp. 129–144.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford, New York, Tokyo, Pergamon Press.
- GEIGER, R. L. (1986) *Private Sector in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GRAAFF J. H. & FURTH, D. (1978) Introduction. In: CLARK, B. R., GRAAFF, J. H., FURTH, D., GOLDSCHMIDT, D. & WHEELER, D.: *Academic Power. Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York, Praeger Publisher. pp. 1–12.
- HRUBOS I. (1999) *A japán felsőoktatási modell*. *Educatio Füzetek. Kutatás Közben* 226. Budapest, Oktatókutató Intézet. <http://mek.oszk.hu/09400/09499/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- HRUBOS I. (2015) *Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép féldőben*. In: FEHÉVÁRI A., JUHÁSZ E., KISS V. Á. & KOZMA T. (eds) *Oktatás és fenntarthatóság*. (HERA Évkönyvek III.) Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. pp. 263–274. <http://hera.org.hu/hera-evkonyv-2015/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- KANEKO, M. (1989) *Financing Higher Education in Japan. Trends and Issues*. (Hiroshima University International Publication Series No. 4.) Research Institute for Higher Education.
- KARÁDY V. (2006) *Egy ellenmodell: a napóleoni „francia egyetem” és utóélete*. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 684–702. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- MASSIAH G. (2008) *1968 májusa a nagyvilágban*. *Eszmélet*, Jan. 1. [http://www.eszmelet.hu/gustave\\_massiah-1968-majusa-a-nagyvilagban/](http://www.eszmelet.hu/gustave_massiah-1968-majusa-a-nagyvilagban/) [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (1991) Conclusion. In: NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) *Pro-metheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education*

- in Western Europe*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto, Pergamon Press. pp. 239–255.
- OSAKI, H. (1997) The Structure of University Administration in Japan. *Higher Education*, No. 34. pp. 151–163.
- RIESMAN, D. (1973) Commentary and Epilogue. In: RIESMAN, D. & STADTMAN, V. A. (eds) *Academic Transformation*. New York, Mc Graw-Hill Book Co. pp. 409–474.
- STADTMAN, V. A. (1973) Constellation in a Nebulous Galaxy. In: Riesman, D. & Stadtmann, V. A. (eds) *Academic Transformation*. New York, Mc Graw-Hill Book Co. pp. 1–11.
- TROW, M. (1974) *Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education*. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- TROW, M. (1984) The Analyses of Status. In: CLARK, B. R. (ed.) *Perspectives in Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press. pp. 132–164.
- VUGHT, F. A. (1989) Innovation and Reforms in Higher Education. In: VUGHT, F. A. (ed.) *Governmental Reforms in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers. pp. 47–72.
- WITTRICK, B. (1993) The Modern University: The Three Transformations. In: ROTHBLATT, SH. & WITTRICK, B. (eds) *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 303–362.