

SIMON MARGINSON

# A nemzeti és globális felsőoktatási verseny dinamikája<sup>1</sup>

” A tanulmány a felsőoktatási verseny országos és globális dinamikáját tárja fel. A verseny országos szintje a nemzetközitől elkülönül, de a két folyamat egymással összefonódik. A felsőoktatás olyan 'pozicionális termékeket' (Hirsch 1976) hoz létre, melyek társadalmi presztízshez és bevételi lehetőséghez juttatják birtokosaikat. A kutató egyetemek igyekeznek a pozicionális termékek előállítóiként a legmagasabb státuszt elérni. Ez a státusz a diákok szelektálásának és a kutatói teljesítménynek a függvénye. A rendszer szintjén a verseny két szálon fut: az erősen értékpozicionált termékeket előállító elit intézmények között, ahol a kereslet mindig meghaladja a kínálatot, és a bővítés a státusz maximalizálására szorítkozik, illetve a (profitorientált és non-profit) tömegintézmények között, melyek a helyek feltöltésére és a bővítésre törekszenek. A két pólus között átmeneti egyetemeket is találunk. A globális versenyben a hálózatos nyitott információs környezet (1) az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság elit egyetemeinek világméretű pozicionális piacát hívta életre, és (2) az Egyesült Királyság és Ausztrália egyetemeivel az élen üzleti alapú tömegpiac kialakulását eredményezte. A globális versenyt a kutatói kapacitás vezérli. A versenyt az angolul oktató, elsősorban amerikai egyetemek uralják, ami az aszimmetrikus erőforrások és egyirányú globális folyamatok mintázatát erősíti. A cikk a lehetőségek kiegyensúlyozottabb globális eloszlására vonatkozó észrevételekkel zárul. ”

## Bevezetés

A felsőoktatást ma olyan nyitott információs környezetben találjuk, amelyben az országhatárok rendre átléphetők, és az identitások a sokszínű találkozások során folyamatosan alakulnak és átalakulnak. A felsőoktatás ma globális léptékre rendezkedik be: nem egységes „globális rendszerként” kell azonban elképzelni, hanem olyan összetett struktúrában, melyet (1) a szavak és elképzelések, a tudás, a pénz és az intézmények közötti egyezségek globális folyamatai és hálózata; (2) a történelem, a jog, a politika és a finanszírozás metszetében alakuló országos felsőoktatási intézményrendszerek; és (3) a helyi, országos és globális szinten egy időben működő konkrét intézmények alkotnak. Ez a berendezkedés korántsem átfogó érvényű: a bevonódás és kommunikáció egyenetlen és változó mintázata, az autonómia és elkülönülés számos zónája, valamint stabil és instabil hierarchiák jellemzik. A kapcsolatokat az együttműködés és a versengés strukturálja; találunk termékeny kölcsönhatásokat, makacsul felszámolhatatlan különbségeket, és gyakran meglepő megközelítésbeli hasonlóságokat országhatárokon belül és túl. Ez a korlátozott, összetett,

(1) Jelen tanulmány korábbi változata elhangzott az Ausztrál Oktatáskutatói Egyesület (Australian Association for Research in Education, AARE) 2003-as éves konferenciáján az új-zélandi Aucklandben, és átdolgozott változata megjelent az Australian Educational Researcher folyóiratban (MARGINSON 2004a). Hálás vagyok Jane Kenway professzornak, az AER vezető szerkesztőjének, hogy hozzájárult az ott publikált anyag felhasználásához, valamint a Higher Education anonim szakmai bírálóinak.

hierarchikus, töredezt, vitatott, termékeket produkáló és a szereplőket átformáló, folyamatosan változó világméretű berendezkedés a maga meghatározott szabályaival, diskurzusaival és cseréivel Bourdieu (1996) „hatalmi mező” fogalmát juttatja eszünkbe.

Ennek az összetett területnek a feltérképezése csak részleges szintézist eredményezhet, egy bizonyos szempontból mutatva meg az egészet. Jelen cikk a társadalmi versenyként, illetve ennek módzataként gazdasági versenyként értelmezett felsőoktatási verseny országos és globális szintjeit tárja fel; a versenyt pedig a hierarchia és a hatalom fogalmi keretében elemzi. A cikk az országos és a globális versenyzőnőket egymástól elkülönülőknek tekinti, és ezen zónák keresztmetszetét tárgyalja. Elsősorban az intenzív kutatási tevékenységet folytató egyetemekre koncentrálnak.

A globalizált felsőoktatást számos szakértő (például Scott 1998; King 2004) „a világméretű kapcsolódások szélesedése, mélyülése és felgyorsulása” (Held és munkatársai 1999, 14) mentén írja le. A globális dimenzió ugyanakkor nem teljesen átfogó, és hatásai sem mutatkoznak mindenütt egyformán. A globális változások terjedése, sebessége és intenzitása egy sor permutációt követhet, és különböző országos és helyi zónák szerint alakulhat (Marginson–Rhoades 2002; Valimaa 2004). Az országos és globális zónák összetett viszonyban állnak egymással, és esetenként eltérően alakulhatnak. A globális bevonódás mértéke országonként változik, az országok, illetve egyes intézmények közötti globális folyamatok pedig hol két-, hol egyirányúak. A globális trendeket például az Egyesült Államok egyetemei formálják a legnagyobb mértékben, ugyanakkor ezek vannak a legkevésbé kitéve a külső hatásra történő átalakulásnak. Ezzel szemben a fejlődő országok egyetemeit az „agyak”, a kulcsfontosságú személyiségek és ötletek „elszívásával”; a külföldi kutatói megbeszélések és programok, valamint a vezető külföldi intézmények roppant súlya és folytonos jelenléte révén gyarmatosítják (például Marginson és Sawir [2005] az Universitas Indonesia témájáról). A történelem első nyitott információs környezetében a nemzeti politika és kultúra csak részben képes megóvni az országos rendszereket az összehasonlítás és utánzás szüntelen nyomásától egy ilyen teljesítményvezérelt felsőoktatási szektorban.

Ausztrália esete különösen érdekes ebből a szempontból, mert itt valamennyi intézmény bekerült a nemzetközi piacra, és mert az országok között átmeneti jelenséget képvisel: nemzetközi szinten erősebb az oktatás, mint a kutatás terén, és valahol az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság hagyományos elit intézményei, Nyugat-Európa kutató egyetemei és a legtöbb külföldi diákot szolgáltató ázsiai államok között helyezkedik el. A cikk első része a felsőoktatás országon belüli versenyének elméleti megközelítését fejt ki a „pozicionális javak” Hirsch (1976) által bevezetett fogalma mentén, és az országos rendszerek vertikális tagozódását tárgyalja. A második rész a globális versennyel foglalkozik, amely a nemzeten belüli versenyhez hasonlóan kétszintű szerveződést mutat: az egyik szint az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban koncentrálódó elit diplomák világméretű pozicionális piaca, a másik pedig a bevételek és a profit által motivált tömeges oktatás. A cikk országos és intézmények szerint követi nyomon a verseny szerves részét képező globális egyenlenségeket és egyenlőtlenségeket. A harmadik rész átfogó és egységes képet vázol fel az országos és globális verseny elemzési szempontjai segítségével.

## Országon belüli verseny

### A pozícióért folytatott verseny a felsőoktatásban

A diákok, családok és a diplomásokat foglalkoztatók a képzési kínálatot minden felsőoktatási rendszerben (vagy országos piacon, mint az Egyesült Államok esetében) az intézmények és az oktatási területek szerint rangsorolják. A ranglista egyes országokban meredekebb hierarchiát mutat, mint másokban, néhol nagyobb, máshol kisebb a súlya, de mindenütt megtalálható. A felsőoktatás „pozicionális

termékként” (Hirsch 1976) működik, melyben bizonyos tanulói helyek jobb társadalmi státuszt és életlehetőségeket kínálnak, mint mások. A pozíció nem az egyetlen szempont, mely alapján a leendő diákok mérlegelnek, de fontosabb az oktatás minőségénél. Az intézmények hírneve közismert, az oktatás minősége többnyire nem. Ennek próbája, hogy ha egy nagy presztizsú, ám az alapfokú képzés iránt köztudottan közömbös egyetem és egy kisebb, de a tanulásban több segítséget nyújtó intézmény között kell választani, szinte mindenki a presztizs mellett dönt. Ez nem igazán illeszkedik a minőségbiztosítás és a fogyasztócentrikus marketing „diákközpontú” érveire, de a tények igazolják. Mindezt kutatási eredmények is alátámasztják. Moogan és munkatársai (1999) kimutatták, hogy az Egyesült Királyságban a diákokat erősebben befolyásolja az egyetem presztizse, mint a képzés minőségének mutatói. Egy amerikai felmérésben a Princeton az ország tíz legjobb jogi egyeteme között szerepelt. Princetonban azonban nincs jogi képzés (Frank és Cook 1995, 149). Ausztráliában James és munkatársai (1999, xvi) az alapképzés leendő diákjainak választását befolyásoló tényezőket vizsgálva azt találták, hogy „a jelentkezők döntéseiknél a kurzusok és az intézmények általános megítélését tartják szem előtt”; továbbá hogy „a képzésekre való bejutás és ennek folyományaként »az egyetem« ponthatárai a leendő diákok szemében a minőség fokmérőiként szolgálnak”. A jelentkezők nem rendelkeztek részletes információkkal az oktatás minőségéről és a hosszú távú előnyökről az egyes képzések tekintetében. Egyedi választásokat hoztak, és versenypiacként kezelték a felsőoktatást. Mentalitásukat azonban nem a humán tőke elméletének képzeletbeli számításai alakították, a tanulásra fordított befektetés személyes megtérülési rátájával; és nem is az átvilágítási elmélet, melynek megtérülési rátái hasonlóan kalkulálhatóak, nem a tanulás, hanem a képesítések alapján. Valami sokkal ősbibb volt itt működésben, inkább ösztön, mint számítás: a viszonylagos előny.

*Social Limits to Growth* (A növekedés társadalmi korlátai 1976) című művében Hirsch a pozicionális piacok dinamikáját elemzi. Frank (1985, 2001) ide vonatkozó érvelése a „nyertes mindent visz” típusú piacokhoz Geigerhez (2004) hasonlóan az amerikai felsőoktatási státuszversenyt tárgyalja. Hirsch a pozicionális verseny zérusösszegű jellegét hangsúlyozza. Az elit diplomák és más pozicionális termékek csak mások hátrányára tudnak előnyhöz juttatni egyeseket. „Amit a nyertes elvisz, a vesztes elveszti” (Hirsch 1976, 52). Egy nemzetben belül – bár, mint később látni fogjuk, az „egy nemzetben belül” nem elhanyagolható minősítés – az adott értékszintet képviselő pozicionális javak száma korlátozott. Az ilyen termékek száma nem növelhető az egységérték csökkenése nélkül: ha például mindenki beiratkozhat az orvosi karra és orvos lehet, az orvosi szakma elveszti a vele járó magas jövedelmet és magas státuszt. Tekintve, hogy a nagy értékű pozicionális javak száma korlátozott, ugyanígy a nagy értékű intézmények száma, illetve a presztizscsoportba tartozó egyes intézmények mérete is korlátozott. Mindez igen nagy jelentőséggel bír. Azt jelenti ugyanis, hogy az elit orvosi egyetemek nem bővíthetik a termelésüket olyan mértékben, hogy a teljes potenciális keresletet kielégítsék, és a Sonyhoz vagy a Starbucks-hoz hasonlóan folyamatosan növekedjenek anélkül, hogy létezésük értelmét fenyegetnék. Bevételekre van szükségük, tandíjrendszerüket ezért a profittermelésre rendezik be, maximalizálják a jötekményesági és kutatási támogatásokat, és a fő tevékenység mellett további szolgáltatásokat nyújtanak. A bevételek azonban eszközök a valódi cél, éspedig a tudományos és társadalmi státusz szolgáltatásban, mely a fogyasztói preferenciában és a kutatói hírnévben mérhető, és a tandíj alapú rendszerekben a státuszt és értéket kiaknázó „fogyasztói árban” nyer megerősítést:

A presztizsnek a minőséget kell tükröznie, ennél azonban többről van szó. A fogyasztói tudatosság függvényeként a presztizst meghatározza a kiválasztott intézmények egész piaci jelenléte, és az, hogy a média hogyan kezeli őket. Maguk a rangsorok is a saját maguk által definiált presztizst terjesztik, és ezáltal a „pozíciók piacát” hozzák létre ... Ebben a versenyben a pozíciót ... a szelektivitás, az ár és a helyezés fokmérői jelzik (Geiger 2004).

A teljes körű kutatói egyetem keretét az oktatás és kutatás kapcsolata adja, mely egybefogja a különböző intézményi küldetéseket, és formálja az intézményi kultúrát. Kevés egyértelmű adat igazolja, hogy a kutatói munka konzisztens pozitív összefüggésben van az alapképzés minőségével. Ez nem meglepő. A mégoly jelentős „kutatás–oktatás kapcsolatot” nem a két terület szakmai munkája, hanem a státusz vezérli. Az elit egyetemeken a kutatás státusza és a diploma státusza egymást erősíti. A kiemelkedő kutatási teljesítményt nyújtó, kiváló oktatói karral rendelkező egyetemek vonzzák a többnyire jómódú családból származó tehetséges diákokat. Ezek a „diákmágnés” intézmények presztizst halmoznak fel, amit tandíjbevételekre váltanak, és olyan köz- és magánpénzekbe forgatnak vissza, melyekkel magas fizetésű oktatókat vásárolhatnak, és kutatási programokat tarthatnak fenn. A kutatási teljesítmény látható és közérthető ismérvek (publikációk, ösztöndíjak, doktori tanulmányokra való jelentkezés stb.) segítségével mérhető. Vonzza a külföldi oktatókat, és növeli az egyetem kapacitását valamennyi globális szférában: az együttműködési projektekben, az ösztöndíjakért folyó versenyben, az adományszerzésben és a külföldi diákok toborzásában. A jól finanszírozott kutatási infrastruktúra lehetővé teszi az egyetem számára, hogy legjobb oktatókat vessék be, és az erős területekre összpontosítva biztosítsák szellemi vezető szerepüket mind országos, mind globális szinten. Ezt gyakran követi az intézményi szintű vezető szerep. A kutatás biztosítja azt a tárgyi szakértelmet és szimbolikus tőkét, amely megtartja a kutatói egyetemet élvonalbeli pozíciójában. A kutatás elsősége hétköznapi anyagi megfontolásokban gyökerezik, a tanításra gyakorolt állítólagos termékenyítő hatása azonban nem.

A játékszabályok teljesen világosak, de a következmények gyakran visszások. A pozicionális piacokon versengenek egymással a termelők, és versenyeznek egymással a fogyasztók. A termelő egyetemek a preferált „vásárlók”, a legmagasabb pontszámmal teljesítő diákok szokásaiért versenyeznek. A „vásárló” diákok a preferált intézményekbe való bejutásért versengenek. A presztizs fenntartja a magas pontszámokat, a verseny még magasabbra srófolja őket, a hiány pedig újratermeli az elit egyetemek presztizsét, és ez a körkörös hatás rendre a hierarchia újratermeléséhez vezet. A jólét a presztizs nyomában jár. A tehetséges diákok általában jómódú és hatalommal rendelkező családokból kerülnek ki: ez nem mindig van így, de túl gyakran ahhoz, hogy az érdem ideológiájával összeegyeztethető legyen. A gazdag családok nagy értéket képviselő oktatásba fektetnek be, hogy megőrizzék társadalmi és szakmai vezető szerepüket. A felsőoktatásban a pozíciók piacain a diákok és családjaik hierarchiája párhuzamban áll az egyetemek hierarchiájával; a hierarchia csúcán pedig mindkét csoport elmerül a másik megtartását célzó szokásokban. Általános nemzetközi tapasztalat, hogy a tantervek, az iskolai záróvizsgák és a felvételik rendszerében a nagyobb hatalommal rendelkező társadalmi csoportok mindig előnyöket élveznek, ezek az előnyök pedig az oktatás kezdetétől a végéig halmozódnak; ha pedig a politikai reformok a társadalmi egyenlőség érdekében nyitottabbá teszik a rendszert, az rendszerint kevesebb, mint egy generáció alatt visszatér a korábbi társadalmi eloszláshoz (OECD 1983).

Mindennek a hátulütője a társadalmi esélyek egyenlőtlen eloszlásán (Teese 2000) túl a szellemi élet számos eredményének egy maroknyi nehezen hozzáférhető intézményben való elszigetelődése. Minél nagyobb a különbség az elit egyetemek és a többi intézmény között, annál értékesebbnek tartja az adott társadalom az elit egyetemeket, és annál kevésbé részesül annak előnyeiből. Ez a „nyertes mindent visz” piac logikája (Frank 2001). Az Egyesült Államokban tovább nő az elit szektorba felvételiző magas pontszámot elért diákok aránya, így egyre koncentráltabban szegregálódnak a tömegesen kívül maradó „futottak még” csoporttól (Frank és Cook 1995, 12). A piaci alapú felsőoktatási rendszerekben a „nyertes mindent visz” piacok hálózata az egész országra kiterjed. Az amerikai „nyertes mindent visz” piac a film, a televízió vagy a popzene piacához hasonlóan világméretű. Amikor a magas érték centralizált és kis számú termékben összpontosul, az árkülönbségek

növekedni kezdenek. Az elit egyetemek pazarló „pozicionális fegyverkezési versenybe” bonyolódnak, melyben költségeik az elit oktatói gárdával kötött megállapodások és a presztizs látható jeleire (márvány járdák, XXI. századi homokkő) fordított kiadások miatt magasra szöknek. „Ha az ilyen versenyben magasak a tétek, minden versenyző ellenállhatatlan készletet érezhet arra, hogy súlyos befektetéseket eszközöljön, melyek hosszú távon kölcsönösen megtérülnek” (Frank 1985, 136). Az égbe szökő tandíjak megerősítik a társadalmi bezárkózást. A rászoruló diákoknak nem lehet elég ösztöndíjat osztani.

### Intézményi tagozódás

A vertikális tagozódás a pozicionális verseny óhatatlan velejárója, mert a pozicionális javak előállításánál a verseny szükségképpen oligopóliummal és a piac bezárásával párosul. Akár magas tandíjat rónak ki, akár nem, az egyetemek piaca soha nem szabad versenypiac. Minél szorosabb a fogyasztók versenye az elit intézményekbe való bejutásért, annál kevésbé érzik szükségét ezek az egyetemek annak, hogy hagyományos módon, az árak csökkentésével vagy több és/vagy jobb szolgáltatásokkal keressék a fogyasztók kegyeit. Amíg a presztizst megtartják, a fogyasztók jönni fognak. Minden diákra, aki elégedetlen a soha nem látott sztároktatókkal, jut egy tucat jelentkező, aki alig várja, hogy felvegyék. A gyakran elbogatellizált marketing a tekintély ismérveire (a görög épületekre és a tudósokra) összpontosít, bár a fogyasztói kultúrában a diákközpontúságot is érinti. Itt érhető tetten a „vásárló” iránti érzékenység. De amint egy egyetem elit státuszra tesz szert, ahol a verseny ádáz, de zárt körű, és maga a státusz termeli újra a diákok szokásait és a kutatási pénzeket, az egyetem pozíciója egyszerű hétköznapi körülményekkel fenntartható. Ennek eredményeként azt találjuk, hogy függetlenül attól, hogy a rendszert magas tandíjak és támogatások vagy tandíjmentesség jellemzi, a felső régiókban a felsőoktatási pozíciók hierarchiája időben meglehetősen stabil a többi iparág piacvezető pozícióihoz képest. Ausztráliában az összes vezető intézményt 1960 előtt alapították. Az Egyesült Államokban legtöbbször az első világháborúig vezethető vissza.

A hierarchia alsóbb fokozatain mások a verseny törvényei. Akár non-profit, akár for-profit intézményekről van szó, a világon mindenhol küzdeniük kell azért, hogy megtöltsék a helyeket és biztosítsák bevételeiket. Törekcsenek a diákszámok növelésére és a hírnevük terjesztésére, de az elért siker ideiglenes és vitatható marad. Ezek az intézmények nem rendelkeznek a komoly kutatói vállalkozásokhoz szükséges erőforrásokkal. Egyértelműen az oktatás a fő tevékenységük: a Phoenixi Egyetem részben azért növekszik, mert ezt a korlátot erőszakkal erényre változtatta. A legjobb esetben, ha az állami finanszírozás csökkentése, a hipermarketing és a versenyképesség érdekében történő költségcsökkentés nem ássa alá a képzés minőségét, az intézmény küldetése és a szakmai kultúra meggyőző oktatói erőfeszítésekben ötvöződik, többek között a felsőoktatásban hagyományosan alulrepresentált társadalmi csoportoknak szóló képzésekben. Ezek az intézmények azonban soha nem kapnak méltó elismerést munkájuk értékéért. A pozicionális piacon, ahol a „minőség” mindenkinek a fejében ösztönösen a nagy presztizsú egyetemekkel kapcsolódik össze, a tanításközpontú intézmények oktatási minőségének jelentőségét felülírja alacsony társadalmi státuszuk. A közbenső intézmények, melyek egyszerre kínálnak hiányt képviselő magas értékű és hozzáférhető alacsony értékű helyeket, a presztizstermelők számának korlátozottsága miatt nehezen tudnak felfelé mozdulni a ranglétrán. Ők alkotják a „második vonalbeli” termelők vagy specialisták csoportját. Az újabb kutató egyetemek keményen küzdenek a felső régióba való bejutásért, utánozzák az ottani képzéseket és világképet, de a státuszok piacán a későn érkezők kívül rekednek. A fiatal kutatók számára nyújtott lehetőségek és az innovatív programok eredménye gyakran csupán annyi, hogy az elit egyetemek „elszívják” a sikerre vitt programokat és a befutott munkatársakat.

A felsőoktatásban így a pozicionális piacok vertikális tagozódást mutatnak. Az országos szinten jellemző felosztást az 1. táblázat foglalja össze. A legfelső rétegben a magas értékű szakmai verseny jellemzése áll, melyet a hiány és a kirekesztés jellemez. Az alsó réteg a nagy volumenű felsőfokú alapképzést jelöli, melyet a kormányok alulfinanszíroznak, és gyakran kvázi-üzleti vagy üzleti alapon működik. Ezt a réteget a helyek feltöltése, a terjeszkedő hozzáállás és az egységek alacsony pozicionális értéke jellemzi. A felső réteg termeli ki az elit felsőoktatást; az alsó réteg a tömeges felsőoktatásra összpontosít. A hiány és kirekesztés dinamikája hozza létre az elit és a tömeg kettősségét, és ezen belül további vertikális tagozódáshoz vezet. A rétegződés a két elsődleges szegmens közötti feszültséggel teli középső zónában játszódik le, melyet az 1. táblázatban az alárendelt kutató egyetemek képviselnek. A rétegződés egyszerre formális és informális, országonként változik, és sokkal összetettebb lehet, mint ahogy a táblázat mutatja. Geiger (2004) hét szegmenst sorol fel az Egyesült Államok esetében. Előfordulnak horizontális változatok is, ilyenek az elitképzés eltérő útjai az amerikai kutató egyetemeken és bölcsészeti főiskolákon. Az alsó és középső szegmensekben található intézmények azonban mindenütt azt tapasztalják, hogy akármilyen kitartóan próbálkoznak, a magasabb szegmens felé való elmozdulás útjában szilárd akadályok állnak, különösen azok előtt, akik a legfelső szegmens felé törekszenek.

## Globális verseny

### Globális piacok

Bár a legtöbb felsőoktatásban tanuló diák képzése továbbra is saját országos rendszerében folyik, ma már egyre többen lépik át az országhatárokat. 2001-ben az OECD-országokban 1,58 millió külföldi diák volt, ami a beiratkozottaknak csak az 5 százalékát jelentette, és ez az arány országonként nagy változatosságot mutatott. Egyharmad részük az Egyesült Államokba, egynegyed részük pedig a többi angol nyelvterületre – az Egyesült Királyságba, Ausztráliába, Kanadába és Új-Zélandra – érkezett. Franciaország és Németország pedig a fontos exportőrök közé tartozik.

A határon túli oktatás három fő irányt képvisel (OECD 2004a). Az első a diákok mozgása az OECD-országok között, elsősorban Európán belül. Itt sok a rövid távú csere. A legtöbben a teljes költségnél kevesebbet fizetnek, és az Egyesült Államokba érkezőkön kívül szinte mindannyian visszatérnek saját országukba. A második vonulat a felzárkózó országokból, elsősorban Ázsiából az angol nyelvterületekre (2001-ben az összes ázsiai nemzetközi diák 71,6 százaléka), Nyugat-Európába és Japánba érkező diákok. A diplomás felsőfokú képzésekben a globális verseny nagyrészen ezen diákok körül alakul. Számuk ott nő a legnagyobb ütemben, ahol a határon túli oktatás teljes

1. táblázat. A verseny jellemző tagozódása az országos felsőoktatási rendszerekben (Forrás: Szerző)

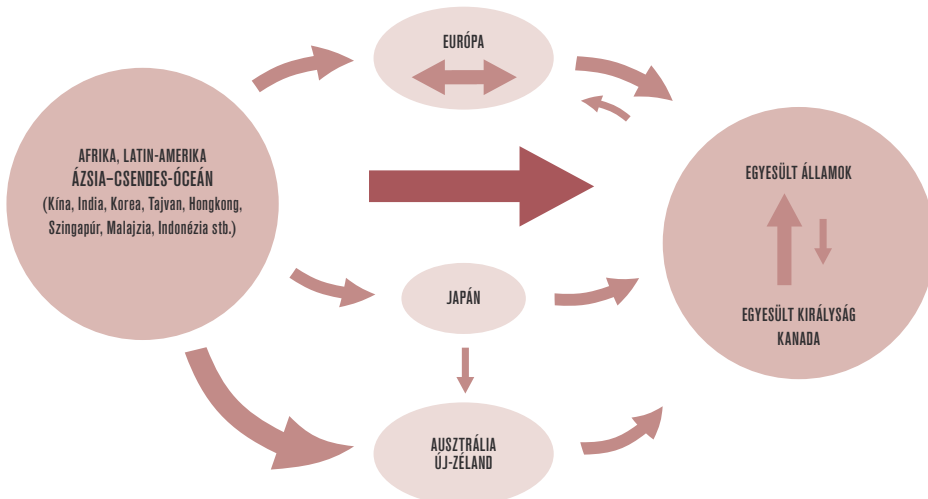
1. szegmens Elit kutató egyetemek	Újrateremtő önmagát, a történelmi hírnevet; a kutatási teljesítményt és a diákok minőségét, illetve a diploma státuszát egyesíti. A státusz vonzása és felhalmozása motiválja, nem maguk a bevételek. Méretét nem növeli. Társadalmi státusz és hatalom tekintetében korlátlan az ambíciója. Gazdag. Viszonylag zárt.
2. szegmens Feltörekvő kutató egyetemek	Küzd azért, hogy az 1. szegmens módjára élhessen, de nem tud betörni. A legjobb diákokat és kutatókat az 1. szegmens hajlamos elszívni. Bizonyos üzleti tevékenységekbe foghat bevételszerzés céljából, de üzleti értelemben nem annyira hatékony. Forráshiány. Közepesen nyitott.
3. szegmens Oktatásra fókuszáló egyetemek vagy más intézmények	A diáktömeg és a bevételek mozgatják. Vannak közöttük for-profit magánintézmények és a közsféra által működtetett, nagy üzleti komponenssel rendelkező intézmények, melyek bővítésre törekszenek. Komoly forráshiány. Jellemző a hipermarketing és a költségek/minőség nyirbálása a piaci nyomás hatására. Nyitott.

költségtérítéses üzleti vállalkozás, ilyen országok például az Egyesült Királyság és Ausztrália. A jó részt önfinanszírozó külföldi diákok olyan globális pozicionális javakba fektetnek, melyek segítik a mobilitást és az identitásváltást. A diplomások közül sokan mobil, például üzleti, informatikai és tudományos kutatói pályára lépnek, ahol hasznosítják angol nyelven elsajátított készségeiket. A pozicionális javak nemcsak magukat a külföldi diplomákat jelentik, hanem az idegen nyelvet, a külföldön élés tapasztalatát és a migráció lehetőségét is: valamennyi angol nyelvterületen lévő ország ösztönzi a külföldi diplomások migrációját. A harmadik út az importáló országokon belül zajló külföldi oktatás, melynek két formája szintén igen gyorsan terjed. Egyrészt a külföldi intézmények kihelyezett tagozatokat létesítenek Szingapúrban, Malajziában, Kínában és másutt, melyeket helyi magánpartnereik működtetnek, bár egyes brit, amerikai, ausztrál és francia intézmények saját helyeket alapítottak. A másik forma a távoktatás, amely nagyrészt online zajlik, helyben elérhető diákközpontokkal. A külföldi online távoktatás részben azért nem terjeszkedett olyan ütemben, mint ahogyan sok angol nyelvű egyetem várta, mert az információs és kommunikációs technológiai kapacitás az OECD-n kívül nem elég széles eloszlású. Ennek a médiumnak azonban nőni fog a jelentősége (Marginson 2004b).

### A diákok mozgása globális szinten

A felsőoktatásban a „nemzetköziség” retorikája a globális részvétel normájaként a kölcsönös kulturális tiszteletre építő kétirányú folyamatot határoz meg. A valóságban a helyzet másként alakul. A diplomás képzések globális versenye a pozicionális javak export–import piaca, melyet egyirányú diákmovások és aszimmetrikus kulturális átalakulások jellemeznek. Egyes országok inkább exportálnak, mások főként importálnak; egy harmadik csoportban – ide tartozik Japán és Európa bizonyos részei – kiegyensúlyozottabb a két oldal mérlege. Az 1. ábra a diákok globális mozgásait mutatja be. Szemlélteti az amerikai felsőoktatás hatalmas vonzerejét: a diákok választásainak vizsgálata itt erős és szinte univerzális keresletről tanúskodik (például Mazzarol és munkatársai 2001), különösen az elit egyetemek tekintetében. Kiemeli az ázsiai és csendes-óceáni térségben jelentkező óriási igényt a külföldi oktatás iránt, melyet nemcsak a határon túli kínálattól nyerhető

1. ábra. A diákok mozgásai a globális felsőoktatási környezetben



pozicionális előnyök, hanem a jó nevű hazai diplomás képzéseken tapasztalható helyhiány is mozgat. A világ öt legnagyobb importáló országa közül négy – Kína, Korea, India és Japán – az ázsiai és csendes-óceáni térségben található, Hongkong és Szingapúr pedig a hús legnagyobb importáló ország között szerepel (OECD 2004b).

Ahol a pozicionális versenyforma uralkodik, a mozgások egyirányúak lesznek. Másrészt az Európában megfigyelhető nagyarányú határon túli tevékenység azt példázza, hogy a globális mobilitást nem feltétlenül a piac motiválja, és a gyakorlatban nagyobb kölcsönösség is elérhető. Ugyanígy, bár a hagyományos japán felsőoktatási rendszer maga erősen versenyorientált és nagyrészt privatizált, a japán kormány a külföldi oktatást inkább tekinti a tanulás és nemzetköziség eszközének, mint bevételt generáló üzleti vállalkozásnak (OECD 2004a); a Japánból kiáramló diákok száma pedig egyensúlyban van az elsősorban Kínából és Koreából érkezőkével.

Az ázsiai és csendes-óceáni térségben jelentős potenciál rejlik az oktatás mint globális pozicionális termék iránti keresletben. Ezek az országok a világ népességének jóval több, mint a felét jelentik, továbbá itt található a világ 16 tízmillió fölötti lakosú városa közül 10, ami a jelenlegi és jövőbeli oktatás iránti kereslet hatalmas koncentrációját jelenti. Kínában két évtizede komoly gazdasági növekedés zajlik, és elképzelhető, hogy az ország 2050-re a világ GDP-jének egyötödét fogja előállítani. A harmadfokú oktatásra fordított kiadások alacsonyak, és 2000-ben az iskolából kilépő korcsoportnak mindössze 8 százaléka iratkozott be diplomás képzésekre Kínában. A hazai ellátás bővülni fog, de nőni fog a középosztály harmadfokú oktatás iránti kereslete is. Várhatóan Thaiföldön és Indonéziában is folyamatos, kielégítetlen kereslet mutatkozik majd. Ázsia nagy részében rögzült a magánbefektetések gyakorlata. Koreában a harmadfokú oktatásra fordított hazai kiadások 70 százaléka magánpénzből származik, Japánban ez az arány 56 százalék, Indonéziában 56 százalék, Kínában pedig 43 százalék (OECD 2003). A külföldi oktatás a helyi ellátás kiegészítésével lehetővé teszi, hogy a felzárkózó országok kormányai elhalasszák a helyi infrastruktúra kiépítésének költséges feladatát. Az „agyak elszívása”, valamint a politikai és kulturális kontroll elvesztése ugyanakkor szintén költséges. Szingapúr, Malajzia és Kína ugyan ösztönzi a helyben kínált külföldi ellátást, de ezt a helyi oktatás fejlesztésének forrásaként pozicionálja. Ugyanakkor, még ha az ázsiai országok bővítik és javítják is saját rendszerüket, a jó nevű külföldi egyetemi oktatás továbbra is pozicionális előnyöket biztosít mind otthon, mind külföldön. Koreában és Japánban elegendő jó minőségű harmadfokú oktatási hely áll rendelkezésre otthon is, de erős pozicionális igény mutatkozik a külföldi oktatás iránt.<sup>2</sup>

### A globális verseny tagoltsága

Az országon belüli versenyhez hasonlóan a globális versenyt is a pozicionális piac kirekesztő logikája mentén alakuló elit/tömeg kettősség működteti. A két, egymással hierarchikus viszonyban lévő szegmens viszonylag stabil. A felső (1.) szegmens, az elit külföldi felsőoktatás, hagyományos pozicionális versenyben van. A diákok hiányt képviselő státusztermékekért versengenek, és ezekbe fektetnek be a keresett egyetemeken. Az alárendelt 3. szegmenst (a tömeges külföldi felsőoktatást) a bevételek vezérlik, terjeszkedő és gyakran üzleti hozzáállás jellemzi. A két szegmens között helyezkednek el a köztes intézmények instabil változatai, például a 2. szegmens alacsonyabb presztizsű kutató egyetemei (2. táblázat).

(2) Amint a külföldi képesítés megszerzése a kontinensen élő kínai és délkelet-ázsiai középosztálybeli üzletemberek családjában bevett gyakorlattá válik, a felsőoktatásban való részvételhez hasonlóan már nem a kivételes előnyhöz jutás eszébe szökik, hanem „védelmi szükséglet” (Hirsch 1976) a társadalmi pozíció fenntartásához és a családi vállalkozás hatékonyságának megőrzéséhez.

A kínálati oldalon azonban különbözik egymástól az országos és a globális verseny. Először is a nagy értékű globális oktatást nyújtó intézmények nem „globális diplomát” bocsátanak ki, hanem az országos pozicionális versenyben érdekeltek. A külföldi diákok tanulmányi és társadalmi alapon választódnak ki: Amerikában az állami egyetemek átlagos tandíja és a megélhetési költségei a kínai egy főre jutó átlagjövedelem nyolcszorosát teszik ki (IDP 2001). A külföldi diákok azonban (a legjobb doktori diákok kivételével)<sup>3</sup> nem nyújtanak olyan, a bevételeket növelő státuszelőnyöket, mint az országos toborzásból érkezők. Az elit egyetemekkel szemben elvárás, hogy globális szinten működjenek, a külföldi diákok azonban furcsa módon mégsem játszanak központi szerepet megítélésükben (az Egyesült Államokban ugyan a diplomások gyakran elengedhetetlen munkacserőforrást jelentenek a kutatás és oktatás számára). Másodszor, az üzletszerű működés fontosabb a globális, mint az országos versenyben. Elképzelhető, hogy a külföldi diákok többsége hamarosan ilyen képzésben fog részt venni.

### Az első világgpiac

Az 1. szegmensbe a vezető angol nyelvű, jórészt egyesült államokbeli szolgáltatók tartoznak. A globalizáció korának szembeszökő vonása a legmagasabb értékű oktatási pozicionális javak egységes világgpiacának megjelenése olyan közismert szereplők vezetésével, mint a Harvard, a Stanford, az MIT és Oxford. A hálózatos környezetben szem előtt vannak a vezető egyetemek, és olyan meghatározó a jelenlétük, mellyel egyfajta ideáltípusként, a szektor tényleges vezetőiként magukhoz vonzzák a kiemelkedő teljesítményű tudományos munkatársakat a világ minden tájáról. Míg a külföldi diákok csak kis számban jutnak be ezekre az egyetemekre, az intézmények jelentős szimbolikus hatalommal bírnak. Az Egyesült Államokon és az Egyesült Királyságon kívül ez a világméretű piac nem lép a helyi piacok helyébe, hanem maga alá rendeli azokat. Az országos verseny felett külön réteget képez, az országos szinten létrehozott valamennyi helynél magasabb pozicionális értékű helyekkel. A globális pozicionális érték ugyanúgy jön létre, ahogyan az érték az országos versenyben keletkezik: a diploma/márka státuszának és a kutatói teljesítménynek/hírnévnek a kombinációjából. Az erős kutató egyetemek a külföldi diákokat is vonzzák. A Shanghai-i Jiao Tong

2. táblázat. A felsőoktatás globális versenyének tagozódása (Forrás: Szerző)

1. szegmens Elit egyetemek világgpiaca	Az amerikai doktori képzési szektor és az Egyesült Királyság magas presztízsű egyetemeinek köre. A presztízs, és nem a profit motiválja. A presztízs alapját a kutatói hírnév és a diploma globális súlya adja.
2. szegmens Exportáló országos kutató egyetemek	Az Egyesült Királyság, Kanada, Ausztrália, Európa és Japán kutató egyetemei. Országos szinten a presztízs mozgatja őket, de profitorientált üzleti vállalkozásként gyakran külföldi diplomás képzéseket működtetnek.
3. szegmens Oktatóközpontú exportáló intézmények	Alacsonyabb státuszú intézmények az exportáló országokban, melyek a globális piacon üzleti alapon működnek, és a külföldi oktatás alacsonyabb költségű és gyengébb minőségű rétegét biztosítják.
4. szegmens Országos elkölteleződésű kutató egyetemek	Egyetlen országon belül szolgáltatják a presztízs, általában intenzív kutató tevékenységet folytató egyetemek. Országos szinten a 2. szegmennel állnak versenyben (az 1. szegmennel azonban nem), határon túli szerepük kisebb.
5. szegmens Kisebbségi státuszú országos/helyi intézmények	Az országos verseny és a helyi igények körére szorítkoznak. Nincs határon túli szerepük. A legnagyobb intézménycsoport, különösen az importáló országokban.

(3) A másik kivétel a külföldi diákok képzésére specializálódó elit egyetemek vagy egyetemrészek, például a London School of Economics vagy a Kennedy School of Government a Harvardon.

Egyetem Felsőoktatási Intézetének (SJTUIHE) globális felmérése alapján készült a 3. táblázat, mely a kutatási teljesítmények alapján vezető helyen álló 40 intézményt mutatja.<sup>4</sup> (Az elit egyetemek teljes csoportjába az Egyesült Államok doktori képzési szektorának nagy része beletartozik.)

Ezt az egész világra kiterjedő piacot példázza a doktori képzés, amely legfejlettebb formájában a globális versenybe ágyazódik. A magas teljesítményt nyújtó kutató diákok a világ minden részéről, olyan helyekről is, ahol bőséges képzési lehetőségek állnak rendelkezésre, az amerikai egyetemek, Oxford, Cambridge, az LSE és más brit intézmények „posztgraduális világgképzésére” iratkoznak be. A piaci verseny itt a klasszikus megfeleltetés formájában működik: a tanszékek a legértékesebb diákokért versengenek, a diákok pedig a preferált tanszékekre igyekeznek bejutni. Jellemző a helyhiány, és a finanszírozás állami ösztöndíjak formájában, nem pedig az üzleti mesterképzések piacán jellemző kapitalista terjeszkedés útján történik. Az amerikai egyetemek a kormány támogatásával versengenek egymással a legjobb diákokért, akik értéket visznek a kutatásba, és alacsony bérért, diplomás tanáresegdként alkalmazják őket. Az amerikai mérnökképzésben doktori fokozatot szerzők több mint a fele külföldi (OECD 2002).

### Piaci alapú oktatás külföldön

A globális verseny 2. és 3. szegmensét az üzleti alapú ellátás uralja, mely tovább rétegződik a szolgáltatók képzési szintje szerint (mesterképzés, alapképzés, szakképzés), és az országok globális oktatási hierarchiája alá rendelődik. Bár az üzleti alapú ellátás kisebb szerepet játszik a vezető kutató egyetemek esetében, a többiek közül sokan toboroznak teljes tandíjat fizető külföldi diákokat: ilyenek a négyéves és kétévesképzést nyújtó amerikai intézmények, sok brit kutató egyetem és az Egyesült Királyság továbbképzési rendszere, valamennyi ausztrál és új-zélandi egyetem. Néhány nyugat-európai ország, valamint Malajzia és Szingapúr angol nyelvű programokat fejleszt, hogy a bevételek áramlásából kivegye a részét. Itt nincs egységes világpiac, nincs éles határokkal tagolt egységes társadalmi struktúra, melyen belül az összes intézményt egyidejűleg elképzelhetjük. A külföldi oktatás mindenekelőtt az országos rendszerek határain elhelyezkedő, jórészt elkülönült zónákban zajlik. Másodszor, a diákok választásait vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a legfelső szintek alatt az intézmény „márkája” kevesebb súllyal esik latba, mint az ország „márkája”. A diákok egyik vagy másik országos intézményrendszer közül választanak:

Amikor a továbbtanulásról döntenek, a mobil diákok számára a választást meghatározó legfontosabb tényezők sorrendben az ország (54 százalék), a képzés (18 százalék), az intézmény (17 százalék) és a város (10 százalék). Az adatok alátámasztják azt az elgondolást, hogy a minőség (de akár a hírnév) ismerete helyi (és országok között nehezen összehasonlítható) adottság, ugyanakkor látható az is, hogy a nemzetközi diákok a saját országukhoz hasonlítják az intézményeket, és arra a vélekedésre építik észlelésüket, hogy a minőség az ország, és nem az adott intézmény posztszekunder oktatásának minőségétől függ. Egyértelműen kiderül ez egy kínai diákok körében végzett kutatásból: ők inkább az országokat (és nem az intézményeket) osztályozták hírnevük alapján. Egy külföldi posztszekunder oktatási intézmény vonzereje tehát nem pusztán objektív minőségének, hanem az adott ország posztszekunder oktatásának minőségéről alkotott általános képnek is a függvénye (OECD 2004a, 266).

(4) A SJTUIHE adatai tartalmazzák a Nobel-díjakat, a publikációkat, az idézettséget, a gyakran idézett kutatók számát és ezeknek a számoknak az egy oktatóra eső mértékét.

Az üzleti alapú piacot nem a státusz, hanem a bevételek vezérlik. 1995 és 2000 között az egy diákra jutó átlagos kormányzati finanszírozás Ausztráliában 30 százalékkal, az Egyesült Királyságban pedig 17 százalékkal esett, Kanadában viszont csak 2 százalékkal, mert itt lassúbb volt a külföldi

3. táblázat. A világ 40 vezető kutató egyeteme a mért teljesítmény alapján, 2004 (Forrás: SJTIHE 2004)

	Intézmény	Ország
1	Harvard	Amerikai Egyesült Államok
2	Stanford	Amerikai Egyesült Államok
3	Cambridge	Egyesült Királyság
4	California – Berkeley	Amerikai Egyesült Államok
5	Massachusetts IT	Amerikai Egyesült Államok
6	California IT	Amerikai Egyesült Államok
7	Princeton	Amerikai Egyesült Államok
8	Oxford	Egyesült Királyság
9	Columbia	Amerikai Egyesült Államok
10	Chicago	Amerikai Egyesült Államok
11	Yale	Amerikai Egyesült Államok
12	Cornell	Amerikai Egyesült Államok
13	California – San Diego	Amerikai Egyesült Államok
14	Tokio	Japán
15	Pennsylvania	Amerikai Egyesült Államok
16	California – Los Angeles	Amerikai Egyesült Államok
17	California – San Francisco	Amerikai Egyesült Államok
18	Wisconsin Madison	Amerikai Egyesült Államok
19	Michigan – Ann Arbor	Amerikai Egyesült Államok
20	Washington	Amerikai Egyesült Államok
21	Kyoto	Japán
22	Johns Hopkins	Amerikai Egyesült Államok
23	Imperial College	Egyesült Királyság
24	Toronto	Egyesült Királyság
25	University College London	Egyesült Királyság
26	Illinois, Urbana-Champaign	Amerikai Egyesült Államok
27	ETH Zurich	Svájc
28	Washington, St. Louis	Amerikai Egyesült Államok
29	Rockefeller	Amerikai Egyesült Államok
30	Northwestern	Amerikai Egyesült Államok
31	Duke	Amerikai Egyesült Államok
32	New York	Amerikai Egyesült Államok
33	Minnesota – Twin Cities	Amerikai Egyesült Államok
34	Colorado – Boulder	Amerikai Egyesült Államok
35	California – Santa Barbara	Amerikai Egyesült Államok
36	British Columbia	Kanada
37	Texas – SW Med Centre	Amerikai Egyesült Államok
38	Vanderbilt	Amerikai Egyesült Államok
39	Utrecht	Hollandia
40	Texas, Austin	Amerikai Egyesült Államok

jelentkezők számának növekedése (OECD 2004a, 255). A kínálati oldal tandíjbevételek vezérelte törekvései találtak a keresleti oldal pozicionális javak iránti igényével. Ez magyarázza a piac robbanásszerű növekedését. Az üzleti alapú piac kapitalista módon bővíthet, mert az 1. szegmens alatt a külföldi verseny és befektetés nincs kitéve azoknak a korlátozásoknak, mint az országos verseny. Az országon belül a nagy értékű pozicionális javak száma mindig korlátozott, függetlenül az intézménytől. Ez mérsékli a magas tandíjas nagy értékű helyek számának növekedését, valamint az ilyen javakat előállító intézmények számát, és kizárja a státuszt hordozó üzleti alapú oktatás lehetőségét. A globális verseny 2. és 3. szegmensében egészen addig nincsenek ilyen korlátok, amíg a határátlépés az oktatásban pozicionális javakat eredményez, és amíg a külföldi oktatás hozzájárul az otthoni vagy külföldi társadalmi felemelkedéshez. A külföldi diákok számának nagy léptékű növekedése nem feltétlenül hat a hazai diákok által szerzett országos hatáskörű pozicionális javak értékére, feltéve, hogy a diplomások e két csoportja többnyire elkülönül egymástól.<sup>5</sup> Ugyanakkor a külföldi diplomával Thaiföldre vagy Tadzsiszisztánba hazatérők számára minden jó nevű külföldi diploma pozicionális értéket biztosít.

### Az országok globális hierarchiája

Pozicionális piac nem létezik az értékek egyenlőtlensége nélkül. A versenynek ugyanúgy elengedhetetlen velejárója a globális hierarchia, mint az egyenlőtlen nemzetközi mozgások. A globális hierarchiát három tényező strukturálja:

1. Főként a tudományalapú területeken a szakmai képzés alapjául is szolgáló kutatói kapacitás eloszlása az országos oktatási rendszerek között.
2. Az angol nyelv globális előnye. A globalizációt az angol-amerikai kultúra és gazdaság uralja, és az angol nyelvű egyetemek különös hatalommal bírnak, ami kulturális gyarmatosításban és a többi nyelvnek az oktatásból és kutatásból való kiszorításában, valamint az általuk támogatott szellemi hagyományok kiszorításában nyilvánul meg.<sup>6</sup>
3. Az Egyesült Államok globális dominanciája a felsőoktatásban, ami rokon a filmek és a televíziózás egyirányú mozgásaival. Az Egyesült Államokban a műsoridő csekély töredékét teszik ki a külföldi filmek/tévémsorok, az amerikai termékek viszont ott kísértének minden más országban. Hasonló a helyzet a felsőoktatásban.

A globális felsőoktatásban a tőke és a kutató munkatársak áramlására vonatkozó adatok rámutatnak az aszimmetriára. 2001-ben az Egyesült Államok 11,5 milliárd dollárt, Ausztrália pedig 2,1 milliárd dollárt szedett be külföldi diákoktól. Ezekből az országokból kevés diák ment külföldre (2,4 milliárd dollár az Egyesült Államok és 0,4 milliárd dollár Ausztrália esetében), és az országok keveset költöttek a posztsekunder oktatás külföldi támogatására (az Egyesült Államok 111 millió dollárt, Ausztrália 13 millió dollárt). A nettó tőkeáramlás majdnem 9 milliárd dollár volt az Egyesült

(5) Ha a külföldi diplomások nagy része a képzés országába vándorol, ez csökkenti az országba jutó pozicionális javak értékét, és konfliktushoz vezet az országos és a globális szféra között.

(6) Az angolon kívül 14 olyan nyelv van az ázsiai és csendes-óceáni térségben, melyet 65 millió vagy ennél is több ember beszél, ilyen például a putonghua (mandarin), melyet egymilliárdan beszélnek, a hindi és az urdu, melyet 900 millióan, a bengáli, melyet 250 millióan, és az indonéz/maláj, melyet 160 millióan beszélnek (Linguasphere Observatory 2003). Ezen nyelvek mindegyike lehetne alternatív globális közvetítő, de a globális egyetemi piacok kiméretlenül újratermelik az angol nyelv hegemóniáját és homogenitását. Az angol nyelvű egyetemek abból indulnak ki, hogy az angol anyanyelvűeknek nincs sok tanulnivalójuk más nyelveken. Az angol nyelvű országok egyetemeinek globális hegemóniájával együtt jár az elszigetelődés, a vaktság a más nyelvekre és az általuk hordozott kultúrákra, függetlenül attól a mérhetetlen gazdagságtól, amelyet az utóbbiak képviselnek.

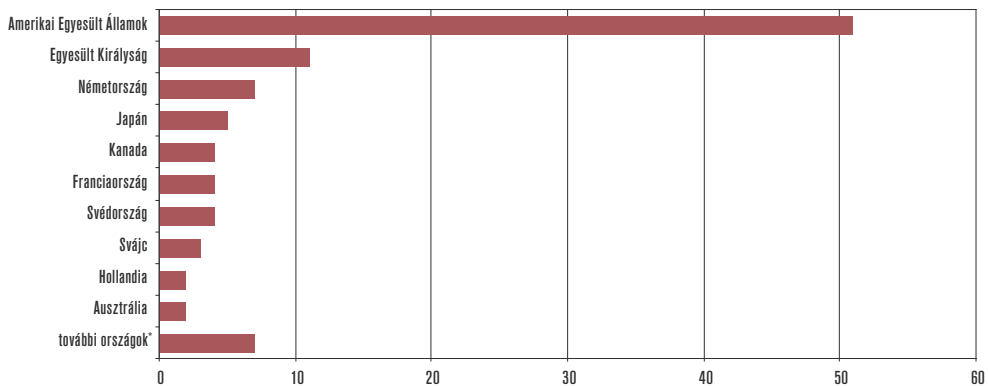
Államok javára, és 1,8 milliárd Ausztrália javára. Az OECD adatai arról is tanúskodnak, hogy a fejlődő országokból és egyes OECD-gazdaságokból, például az Egyesült Királyságból és Németországból érkező doktori diákok többségének „feltett szándéka”, hogy tanulmányai végeztével az Egyesült Államokban maradjon. Az 1996-ban természettudományos és mérnöki területen doktorált kínai diákok 96 százaléka, az indiaiaknak pedig 86 százaléka volt még 2001-ben is az Egyesült Államokban (Tremblay 2002, 44; OECD 2004a, 32, 281 és 286). Ezzel szemben kevés doktori fokozatot szerzett amerikai „agyat” szívni el a fejlődő és az elmaradott országok.

### A kutatási kapacitás globális eloszlása

Az Egyesült Államok dominanciája és az angol nyelvű országok, Skandinávia, a Benelux államok és Németország mérsékelt hatalma a világ kutatói kapacitásának tekintetében egyre nyilvánvalóbb, ahogy az összehasonlításban a hierarchia magasabb fokaihoz érünk. Az 500 vezető egyetem eloszlása világszerte egyenetlen, de pluralisztikus. 2004-ben 37 ország tartozott ebbe a csoportba; 65 ázsiai egyetem, 235 észak-amerikai, valamint 166 európai és izraeli. Az 500 vezető egyetem 34 százaléka tehát az Egyesült Államokban volt. Az első 100 egyetemnek azonban már az 52 százalékát szolgáltatta az Egyesült Államok, 11 volt az Egyesült Királyságban, négy Kanadában és kettő Ausztráliában. Az angol nyelvű országokban volt az első 100 egyetem több mint kétharmada, ami aggasztó koncentrációt jelent (2. ábra). A többiek közül 24 került ki Nyugat-Európából, 1 Izraelből, 1 Oroszországból és 5 Japánból. Megdöbbentő módon a 20 vezető kutató egyetem közül 17 volt az Egyesült Államokban. A többiek közül 2 Cambridge és Oxford volt. Tizennegyediként a Tokiói Egyetem volt a legelölkelőbb helyezést elért nem angol nyelvű intézmény.

Az országos kutatási kapacitás globális versenyképességét megítélhetjük például úgy, hogy összehasonlítjuk az egyes országok jelenlétét a legrangosabb kutató egyetemek listáján, a gazdasági méret és az egy főre jutó vagyoni mértéke alapján vélhető kutatói infrastruktúra fényében.<sup>7</sup> Ezzel a mércével mérve Izrael, Svédország, Svájc, az Egyesült Királyság és Hollandia rendelkezik kiemelkedő kutatói rendszerrel: a kétszáz rangsorban szereplő egyetemeik száma több mint a kétszerese az elvárhatónak. Az elvárásokat valamennyi angol nyelvű ország felülmúlja. Kanada két kutató

2. ábra. A világ 100 vezető kutató egyeteme a teljesítmény mutatói alapján: országok szerinti eloszlás  
(Forrás: SJTUIHE 2004)



\* Norvégia, Dánia, Finnország, Olaszország, Ausztria, Izrael, Oroszország egy-egy intézménye

(7) A GDP mértékéből és az egy főre jutó GDP-ből nyert összetett mutatóval mérve (World Bank 2004).

egyetemmel szerepel az első 40 között. A gazdasági erőforrásokhoz képest erős kutatói kapacitással rendelkezik még Finnország, Dánia, Németország (az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság után a harmadik legnagyobb kutatói infrastruktúrával), valamint Szingapúr. Az Egyesült Államok a teljes vagyoni index 43 százalékaival 90 kutató egyetemet tudhat a legjobb 200 között, ami valamivel több a nemzeti vagyoni index alapján várható 86-nál. Egyértelműen alulteljesít többek között Spanyolország, Olaszország, Görögország, Japán, Korea, Kína és Brazília. Ezek egyike sem angol nyelvű ország. Egy másik tényező, ami itt szerepet játszik, az állami befektetések és ellátás szerepe, szemben a magánszektorbeli fejlesztésekkel. A vártnál magasabb kutatási kapacitással rendelkező országok között az Egyesült Államokon kívül egyben sincs nagy magán-felsőoktatási rendszer. Az alacsonyan teljesítők közül sokban jelentős a magánszektor. Ezek többnyire csak oktató intézmények, ami visszafogja a kutató egyetemek terjedését. Az észak-európai országokban megfigyelhető széles körű és mély kutatási kapacitást az egész egyetemi rendszerre kiterjedő állami kutatási befektetések támasztják alá. Kivétel ez alól az Egyesült Királyság, amely az állami és magánfinanszírozás keverékétől függ, és ahol az újabb egyetemek kutatás szempontjából viszonylag gyengék. Van azonban egy erős kutató egyetemi tömörülés, a Russell-csoport, ahol a kutatási infrastruktúra lényegében állami finanszírozásból származik, és a kutatás értékeléséhez kapcsolódik.

Az adatok tanúsága szerint a kutatási kapacitás eloszlása a nemzeti vagyon tekintetében is aránytalan. A legjobb 500 között mindössze 29 egyetem (5,8 százalék) kerül ki olyan országból, ahol az egy főre jutó GDP vásárlóerő-paritása évente kevesebb, mint 15 000 dollár, ami a nemzetek túlnyomó többségére érvényes. Mindössze 15 kerül ki olyan országból, ahol az egy főre jutó GDP a 8200 dolláros globális átlag (World Bank 2004) alatt van: nyolc ezek közül Kínából, három Braziliából, kettő pedig Indiából. A kínai kormány 100 „világklasszis egyetemet” hirdető célkitűzése ugyan változtatni fog ezen, de a belátható jövőben az angol nyelvű egyetemek továbbra is magukhoz vonzzák majd más országok diákjait és oktatóit, és saját javukra osztják újra a potenciális kutatói erőforrásokat.

## Globális és országos piacok

Az Egyesült Államokon belül a globális verseny csekély hatással van az országos felsőoktatási versenyre. A csúcson a globális verseny Amerika versenye, és viszont. A globális pozicionális versenyt az amerikai pozicionális verseny alakítja. Amerikán kívül azonban a diákok a lehetőségek új globális választékát élvezik. Mindez két egymással ellentétes módon formálta át az egyes országos versenyek működési elveit és az országos kutató egyetemek stratégiai pozícióit.

Mindenekelőtt alapvetően megváltozik maga a pozicionális hierarchia. Az egyetemek eltérő mértékben vonódnak be a globális folyamatba, de a globális vonatkoztatási rendszer egyformán van jelen mindenhol. A kutatás a kutató egyetemek státuszának szerves része, a kutatás pedig visszafordíthatatlanul globális léptékű lett. Ma már lényegében minden egyetemet két aktív vonatkoztatási keret, az országos és a globális mentén ítélnék meg. Minél magasabba tör egy egyetem a versenyben, annál nagyobb a globális vonatkoztatási rendszer súlya. Az országos hierarchia fölött ma már minden országban ott kísért az amerikai doktori szektor és az Egyesült Királyság vezető egyetemei. Az egyes országokban kevesen ismerik más országok oktatási rendszereit, de a globális státusz csúcsa mindenhonnal látható. Az országos és globális hierarchiák ugyan nem alkotnak tökéletes egységet, de egyre több leendő diplomás és szülei számára jelentik a lehetőségek egybefüggő halmazát (az oktatók és sok diplomás pedig már jó ideje így látta). Ennek közvetlen negatív következményei vannak az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság kivételével valamennyi országos rendszer

elit egyetemre nézve. A saját területükön ezek az elit egyetemek egykor megdönthetetlen pozicionális vezetőnek számítottak. Ma viszont már nem a nemzet az egyetlen értelmezési tartomány. A státusz körkörös reprodukcióján rések vannak: nagyra becsült klienseik jelentős része a határon túlra szökik a markukból. A globális vonatkoztatási keretben kutatási teljesítményük értéke csökken, jelentősége pedig nő. A nagy hagyományú egyetemek vonzereje csökken, sérülékenyebbé válnak. Ez hatással van az olyan országok vezető egyetemre, mint Ausztrália, amelyek legalább a saját jogukon tagjai a globális mezőnynek; és sok olyan fejlődő ország vezető egyetemre, ahol gyengébb a nemzeti geostratégiai hatalom, és az egyes intézmények gyakran nem rendelkeznek a globális szintre való gyors áttéréshez szükséges kutatási kapacitással és kommunikációs technológiai háttérrel.

Másodszor, és másrésről, a globális verseny minden intézménynek új stratégiai lehetőségek, identitások és fejlődési utak egész sorát kínálja. Kialakíthatnak nemzetközi kutatási együttműködések, kettős okleveleket, információs és kommunikációs technológiákon alapuló kapcsolatokat, üzleti alapú külföldi oktatást és/vagy kozmopolita tantervet. Egyszerre több szinten működve ma az egyik szinten elért stratégiai eredményeket – erőforrásokat, hálózatokat, hírnevet – átvihetik és hasznosíthatják a másik szinten. (A hazai befektetések és a globális befektetési lehetőségek közötti új feszültségekkel is szembesülnek.) Egyes nem elit egyetemek az országos rendszer elit szegmenséből kirekesztve a máshonnan érkező diákok számára nagy értékű pozicionális javakat kínáló szolgáltatóként értékelhetik magukat. Az országos szinten szerzett elit státusz a globális működés szolgálatába áll, de az 1. szegmens kivételével nem elengedhetetlen feltétele annak. Az országos zóna ugyanakkor korlátokat állít. Először is egyes kormányok szigorúan szabályozzák a globális működést. Másodszor, az egyetemek bevételei minden országban továbbra is jórészt országos és helyi, nem pedig globális forrásokból származnak. Még az exportorientált Ausztrália is mindössze egyetemi bevételeinek 13 százalékát szerezte külföldi diákok oktatásából 2003-ban (DEST 2004). A határon túli egyetemi munka anyagi veszteséggel jár. A kutató egyetemek általában többet költenek a globális szférába bekapcsolódó kutatási tevékenységekre, mint amennyit a nemzetközi kutatásfinanszírozásban termelnek.

Az újonnan előtérbe került globális verseny a felsőoktatás elosztási politikájának változásaiban is szerepet játszik (OECD 2004a, 241–248). Nehéz az országos oktatási rendszerek polgárainak esélyegyenlőségét figyelemmel kísérni, miközben egy részük határon túli szolgáltatók felé szivárog el, és egyre több külföldi állampolgár vesz részt a hazai oktatásban. Hogyan biztosítható az országon belüli esélyegyenlőség olyan diákok között, akiknek egy része az otthoni hiányszakokra (például az orvosi vagy jogi képzésre) igyekszik bejutni, más részük pedig a „sorban állást” megkerülve az ország határain kívül jut be ilyen jellegű képzésekre? Mi a külföldi és helyi diákok igazságos egyensúlya ugyanazon az erős keresletet ellátó képzéseken és intézményekben? Kérdéseket vet fel a mobil diákság társadalmi, kulturális és nemi összetétele is. Milyen szerepet játszik a szülők jövedelme és a társadalmi státusz a támogatott helyekre való tényleges bejutásban, illetve a teljes költségterítéses külföldi helyekhez való hozzáférésben? Melyek a fejlődő országok diákjait a külföldi oktatásba való bejutás terén érintő megkülönböztetés hosszú távú hatásai az adott országok társadalmának formálódásában?

### Országos/globális verseny az Egyesült Államokban

Az amerikai egyetemek uralják azokat az intézmények közötti hálózati folyamatokat, melyek a globális verseny kommunikációs mezőjét strukturálják, és lehetővé teszik annak elgondolását. A világ különböző régióinak egyetemei részlegesen kapcsolódnak más régiókhoz, de mindig kapcsolatban vannak a világ kommunikációs és üzleti centrumának, az Egyesült Államoknak az egyetemeivel

(Castells 2001). Ezeknek az amerikai egyetemeknek azonban csekély elképzelésük van a globális szinterről. Országos szinten intenzív verseny folyik a legjobb diákokért, a vezető tudományos munkatársakért és a kutatói hírnévért; a globális verseny azonban nem váltja ki ugyanezt a lendületet. Amerika kivételezett helyzete a felsőoktatás globális színterén nem pusztán a hegemonia, hanem a közönyösség és az elszigetelődés terméke is. A doktori egyetemek jóval több bevételt szerezhetnének a külföldiek oktatásából, de ők ezt inkább külföldi támogatásként és kulturális cseréként, nem pedig bevételtermelő projektként határozzák meg. A 2003–2004-es tanévben 572 509 külföldi iratkozott be, ami a diákok 4,3 százalékát jelentette. Ez 2,4 százalékos csökkenést mutatott az előző évhez képest (IIE 2004). A globális háború és a vízbiztonság előnyt élvez a külföldi diákokkal szemben.

Amerika vállalkozói marketing nélkül gyakorolja globális hegemoniáját. Az amerikai gazdasági, technológiai, kulturális és katonai hatalom tartja fenn. Az amerikai egyetemeknek nem kell képzéseiket vagy kulturális környezetüket módosítaniuk ahhoz, hogy nemzetközi támogatást vonjanak be. Nem nemzetközi tantervet adnak el, hanem magukat kínálják globális normaként. A külföldi diákok úgy árasztják el őket, ahogy a turisták ostromolják Disneylandet. A globális átalakulások mind egyirányúak. A mobilis külföldi diákokat átformálja az amerikai tapasztalat. A mozdulatlan külföldi egyetemek amerikai sablonok szerint alakulnak át, és új pozíciókba kerülnek az amerikai dominanciájú kutatói versenyben. Ugyanakkor néhány specializált nemzetközi programtól eltekintve mindez alig érinti az amerikai egyetemeket. A felsőoktatás globalizációja Amerika hatása a világra, és nem a világ hatása Amerikára.

## Konklúzió

A globális felsőoktatás létrejöttének és „fogyasztásának” a kontextusa az egyetemek olyan világ-méretű hierarchiája, melyben a kutató egyetemek közötti és a nemzetek közötti egyenlőtlenség – és ezzel az egyenlőtlenséggel összefüggésben az emberek, a tőke és a tudás gyakran egyirányú áramlása – a globális verseny szükségszerű velejárója. Az exportáló országokat előnyhöz juttatja a fejlődő országok felsőoktatási kapacitáshiánya és ezen országok felsőoktatási helyeinek csökkent értéke. Az angol nyelvű országok az angol nyelv dominanciája révén jutnak előnyhöz. Ez a globális hierarchia nem elengedhetetlen velejárója a kutatási együttműködésnek vagy a nem üzleti alapú diákcsereinek, ahogyan a Nyugat-Európában tapasztalható jelentős diákmozgások is mutatják. Ezen globális hierarchia nélkül azonban nem létezne pozicionális előny, és nem zajlana világméretű társadalmi verseny a felsőoktatáson keresztül.

A fejlődő országok felsőoktatási kapacitásának, elsősorban kutatói kapacitásának fejlődése azonban módosíthatja a globális aszimmetriákat és egyirányú átalakulásokat. Erős hazai infrastruktúra esetén az oktatási import optimálisan járul hozzá az országos kapacitás fejlesztéséhez, így az országos rendszerek maximalizálni tudják az „agyak megtérülését”, hatásosan hasznosíthatják a külföldi képzésben részesült állampolgáraikat, és magukhoz vonzzák a diaszpóra befektetéseit. A felsőoktatás globális hierarchiája nem örök időkre rögzített, hanem folytonos mozgásnak és változásnak van kitéve. Instabilabbnak, változékonyabbnak tűnik az ipari országok belső pozicionális hierarchiáinál – bár az országos pozicionális versenyhez hasonlóan az elit szegmens stabilabb valamennyinél. Középtávon az Egyesült Államok felsőoktatásának hegemoniája megkérdőjelezhetetlen. Tekintve a nyugat-európai országok erős kutatási bázisát, hosszú távon az európai együttműködés megváltoztathatja a versenyfeltételeket; Szingapúr és Tajvan pedig megmutatta, hogy az erős fejlődő országok visszafordíthatják az agyak elszívását, és átformálhatják országuk szerepét

az oktatásban és a kutatásban. Kína elkötelezte magát egy vezető kutató egyetemi réteg kialakítása mellett.

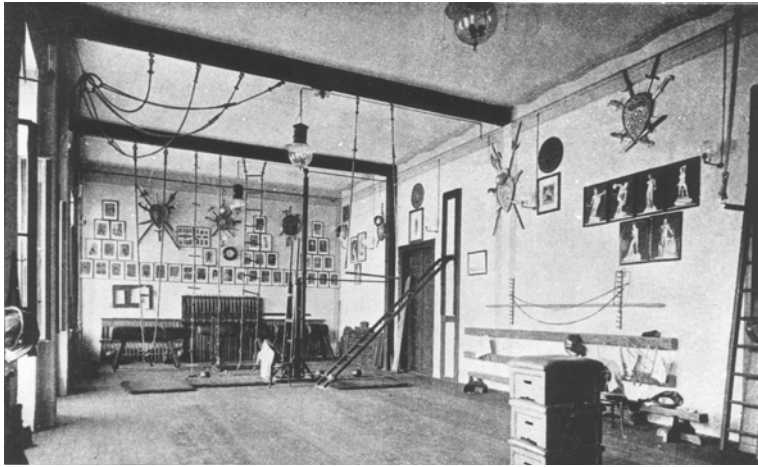
Azoknak az országoknak a helyzete a legaggasztóbb, amelyek jelenleg teljes egészében kimaradnak a kutató egyetemek körforgásából. A felsőoktatás és a kutatás szerves része a nemzetépítésnek és a globális környezetben a vásárlást biztosítani tudó modernizált nemzeti stratégiáknak. Az üzleti piac világméretű növekedése azonban együtt jár a felsőoktatás külföldi támogatásának, különösen az elsődleges exportáló országokból, az Egyesült Államokból és Ausztráliából származó támogatásoknak a csökkenésével (OECD 2004a, 284–286). A fejlődő országok már nem annyira a támogatásoktól, hanem inkább a piactól függenek. A szegényebb fejlődő országokban azonban a verseny és a piacok mechanizmusai nem termelékenyek, és elengedhetetlen, hogy a felsőoktatásba mint közjába befektessenek. A globális verseny átfogó következményeként tehát a pozicionális javakat elsősorban árusító angol nyelvű elit intézmények elszigetelődtek a globális verseny totális hatásától, és a középszintű fejlődő országok jómódú diákjai (de nem valamennyi diákja) bővülő lehetőségeket biztosítottak a teljes költségtérítéses helyek révén, ugyanakkor a szegényebb fejlődő országokban gyengült a kapacitás. Nemzetközi szinten koordinált politikai beavatkozás nélkül a felsőoktatás országos és globális versenye mindig globális rétegződéshez fog vezetni.

## IRODALOM

- Aungles, P. – Buchanan, I. – Karmel, T. – MacLachlan, M. (2002): *HECS and Opportunities in Higher Education*. Department of Education, Science and Training (DEST). Canberra, DEST
- Bastedo, M. – Gumpert, P. (2003): Access to what? mission differentiation and academic stratification in U.S. public higher education. *Higher Education* 46, 341–359.
- Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (translated by L. Clough). Oxford, Polity Press
- Castells, M. (2001): *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford, Oxford University Press
- Chapman, B. (2003): Hidden costs the big burden. *The Australian*, 10 December, 36.
- Department of Education, Science and Training, DEST (2003, 2004): *Selected Higher Education Statistics*. <http://www.dest.gov.au/highered/statinfo.htm>
- Frank, R. (1985): *Choosing the Right Pond: Human behaviour and the quest for status*. New York, Oxford University Press
- Frank, R. (2001): Higher education: The ultimate winner-take-all market? In Devlin, M. – Meyerson, J. (eds.): *Forum Futures: Exploring the future of higher education*. Forum Strategy Series Vol. 3. Jossey-Bass
- Frank, R. – Cook, P. (1995): *The Winner-Take-All Society*. New York, The Free Press
- Fulton, O. (1996): Differentiation and diversity in a newly unitary system: The case of the UK. In Meek, V. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds.): *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon
- Geiger, R. (2004): Market Coordination In Higher Education: the United States. In P. Teixeira – B. Jong – D. Dill (eds.): *Markets in Higher Education: Rhetoric or reality?* Dordrecht, Kluwer, 161–184.

- Hirsch, F. (1976): *Social Limits to Growth*. Cambridge, Harvard University Press
- IDP Education Australia, with Australian Education International (2001): *Comparative Costs of Higher Education Courses for International Students*. Sydney, IDP
- IDP Education Australia, IDP (2004): *Data on the comparative costs of courses*. <http://www.idp.com.au>
- Institute for International Education, IIE (2003): *Data on US international education*. <http://www.iie.org/>
- James, R. – Baldwin, G. – McInnis, C. (1999): *Which University? The Factors Influencing the Choices of Prospective Undergraduates*. Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division, Canberra, DEST. <http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/99-3/whichuni.pdf>
- King, R. (ed.) (2004): *The University in the Global Age*. Houndsmills, Palgrave Macmillan.
- Linguasphere Observatory (2003): *Data on world language use*. <http://www.linguasphere.org/>
- Marginson, S. (2001): Trends in the funding of Australian higher education. *The Australian Economic Review* 34 (2), 205–215.
- Marginson, S. (2004a): National and global competition in higher education. *Australian Educational Researcher*, 31(2), 1–28.
- Marginson, S. (2004b): Don't leave me hanging on the Anglophone: The potential for online distance education in the Asia-Pacific region. *Higher Education Quarterly*, 58(2/3), 74–113.
- Marginson, S. – Considine, M. (2000): *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge, Cambridge University Press
- Marginson, S. – Rhoades, G. (2002): Beyond national states, markets and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education* 43, 281–309.
- Marginson, S. – Sawir, E. (2005): *University Leaders. Strategies in the Global Environment: A Comparative Study of Universitas Indonesia and the Australian National University*. Higher Education, forthcoming.
- Mazzarol, T. – Soutar, G. – Smart, D. – Choo, S. (2001): *Perceptions, Information and Choice*. Canberra, Australian Education International. [www.dest.gov.au](http://www.dest.gov.au)
- Moogan, Y. – Baron S. – Harris, K. (1999): Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly* 53 (3), 211–228.
- Nelson, B., Commonwealth Minister for Education, Science and Training (2003a): *Our Universities: Backing Australia's Future*. [www.dest.gov.au/highered/index1.htm](http://www.dest.gov.au/highered/index1.htm)
- Nelson, B., Commonwealth Minister for Education, Science and Training (2003b): *Higher Education. Report for 2003 to 2005 Triennium*. [www.dest.gov.au/highered/index1.htm](http://www.dest.gov.au/highered/index1.htm)
- Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (1983): *Policies for Higher Education in the 1980s*. Paris, OECD
- OECD (2002): *International Mobility of the Highly Skilled*. Paris, OECD
- OECD (2004a): *Internationalisation and Trade in Higher Education*. Paris, OECD
- OECD (2004b): *Education at a Glance*. Paris, OECD

- Scott, P. (ed.) (1998): *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham, Open University Press
- Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education, SJTUIHE (2004): *Academic Ranking of World Universities*. <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>
- Teese, R. (2000): *Academic Success and Social Power*. Melbourne, Melbourne University Press
- Tremblay, K. (2002): Student mobility between and towards OECD countries: A comparative analysis. In OECD: *International Mobility of the Highly Skilled*. Paris, OECD, 39–67.
- Trow, M. (2000): From mass higher education to universal education: The American advantage. *Minerva* 37, 1–26.
- Watson, L. (1999): *Survey of Private Providers in Australian Higher Education 1999*. Canberra, DEST. [http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eipoo\\_4/survey.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eipoo_4/survey.pdf)



Torna- és vívóterem a Magyar Királyi Ferenc József  
Tudományegyetemen Kolozsváron, 1903