

PETER SCOTT

A tudás válsága és a felsőoktatás tömegesedése

BARNETT, ROLAND – GRIFFIN, ANNE & CONTRIBUTORS (1997): *THE END OF KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION*. LONDON, CASSELL, 14–26.

A brit felsőoktatás kilencvenes évekbeli válsága a kiindulópontja annak az 1997-es kiadású tanulmánykötetnek, amelyben Peter Scott tanulmánya is szerepel – bár a szerzők későbbi megnyilatkozásai ennek a válságnak a folytatódását érzékeltetik. A Roland Barnett és Anne Griffin (előbbi a Londoni, utóbbi a Greenwichi Egyetem oktatáskutató intézetének professzora) által szerkesztett kiadvány érdekes példája a szakirányú oktatáskutatás és a posztmodern megközelítések elvontabb szempontjai együttes érvényesítésének.

A kötet felvetése az oktatási tevékenység válságjeleit összekapcsolja azzal a filozófiai tézissel, miszerint a modernitásban uralkodó tudás-érték érvényességének végéhez ért az európai kultúra. A felvilágosodás „projektjének” értelemvesztése, az oktatás és kutatás gazdasági-társadalmi hasznosulásának követelménye, valamint a szokásos posztmodern témák (kontextusfüggés, igazságrelativizálás, nyitottság/mátság stb.) az érdemi tanulmányok szerzőinek interpretációjában közvetlenül a felsőoktatás ezredfordulós átalakulásának elemeire vonatkoznak: tömegesedés, a női hallgatók alulreprezentáltságának változása, a piaci források és elvárások megjelenése, a készségek és a tárgyi tudás viszonya. A kiadvány nagyobbik része mégis inkább a posztmodern tudásfelfogás iránt érdeklődőknek lehet hasznos olvasmány.

Peter Scott nyitótanulmánya a tömegesedésről és tudásképről valóban példája a felsőoktatás-szociológiai és filozófiai fogalmi keretek érdemi összekapcsolásának. A szerző, Sir Peter Scott a Kingston University alkancellárja, modern történelem szakon szerzett diplomát Oxfordban, a Merton College-ban. Tanított a Berkeley-n, számos angol felsőoktatási szervezet vezető közreműködője. Felsőoktatási szakértőként az egyetemi menedzsment és a tömegképzés kérdéseivel foglalkozott, majd az egyetemek és társadalom kapcsolata érdekelt, különös tekintettel a tudástársadalom, tudásgazdaság kifejezésekkel leírt jelenségekre. A brit felsőoktatás-politikában is aktív szereplő: interjúiban újabban a túlhajtott reformlással és a világgazdasági válság felsőoktatásra gyakorolt hatásaival foglalkozik.

Az itt közölt tanulmányának fő témáit több publikációjában is feldolgozta. A *Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* összeállításban (Anthony Smith and Frank Webster [ed.] [1997]: *The Postmodern University*. Buckingham, Open University Press) Scott az egyetem modern és posztmodern scenárióját azzal különbözteti meg, hogy míg előbbiben a javak és szolgáltatások folyamatos növekedéséhez kínál technológiát és problémamegoldást, addig a posztmodern egyetem a kulturális váltások bizonytalanságának és a karrierutak sokféleségének közegében kell hogy megtalálja a helyét. A tömegesedés és globalizáció felsőoktatási jelenségeit a *Massification, Internationalization and Globalization* című tanulmányában (In Peter Scott [ed.] [1998]: *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, Open University Press) gazdasági és kulturális jelenségként tárgyalva elemzi az ezredfordulós hallgatói rekrutációs tendenciákat.

Felbomlás és terjeszkedés

A XX. század végén a szellemi felbomlás jeleit tapasztaljuk mindenütt. Nyoma sincs már annak a közös akadémiai kultúrának, mely univerzálisnak vélt kognitív értékekben gyökerezik, és nem találunk olyan egységes szubjektumokat, melyek az egyes diszciplínák sajátos hagyományain vagy a futó

piaci ügyleteken túlmutatnának. A késő modern világ közösségi megalkotása a tömegmédiában, a világszerte hirdetett márkák, valamint a globális szabadidős és szórakoztatóipar által közvetített életstílusok pillanatokra felvillanó, ámde addiktív képein keresztül zajlik. A társadalmi pozíciójukban erősen támadott, ám szellemi kultúrájukban annál öntudatosabb írástudók helyébe az értelmiségiek kiváltságos társadalmi helyzetű, de kulturálisan lázas „fecsegő osztálya” lép. A széles értelemben vett tudományos világban az igazság a figyelemért megállíthatatlanul tülekedő pusztá diskurzusokká redukálódott. A „tudománynak” mint hosszantartó empirikus vizsgálatokra alapozott robusztus elméleti felépítménynek az ideáját irgalom nélkül felszámolták. Az igazságkeresés módszerei éppúgy megkérdőjeleződtek, mint ezek korrigálható eredményei. A rigorózus kritikát laza reflexió váltotta fel.

A szellemi romlás ezen tanújelei mellett azonban a felsőoktatási rendszerek, a tudásipar élvonalbeli intézményei soha nem látott virágzásnak indultak. A felsőoktatás előretörése és a tudományos magaskultúra visszavonulása párhuzamosan zajlott – ami paradoxnak tűnik, tekintve, hogy az egyetemeket hagyományosan épp ezzel a kultúrával volt szokás azonosítani. A véletlen egybeesés – ha egyáltalán arról van szó – nyugtalanító. Az egykor marginális felsőoktatás éppen akkor érte el a társadalom széles rétegeit, amikor a hagyományos szellemi struktúrák felbomlottak vagy hagyták őket romba dőlni. A legtöbb felsőoktatási rendszer és számos intézménye 1960 után alakult ki; de a hatvanas évek fejleménye az is, hogy elsőként kérdőjeleződött meg „a kognitív érdekek és funkciók relatív primátusa” (PARSONS ÉS PLATT 1973, 387). Ettől az évtizedtől kezdve gyorsult fel mindkét folyamat. A felsőoktatás ma tömegeket, sőt az egész népességet érinti, akár közvetlenül, diákokként, akár közvetve, kutatási eredményeinek hatásán keresztül, az általa folytatott tanácsadói tevékenységek és a technikai újítások továbbadása révén, valamint a közpolitikára gyakorolt „intellektualizáló” befolyásából következően. Fokozatosan megdőlt azonban a tudománynak az az uralkodó szerepe, melytől a felsőoktatás társadalmi elismertsége és haszna látszólag függött. Sőt, talán inkább magának az uralkodó szerepnek a fogalma került ki (úgy tűnik) a köztudatból, mintsem egymást felülmúló paradigmák vagy meggyőzőbb hipotézisek egymásutánisága vetett volna neki véget.

Ez a kettősség, a régi tudományos kultúra hanyatlása és a tömeges felsőoktatási rendszerek növekedése, nem az egyetlen lehetséges leírás az intellektuális és az intézményi szférák, marxista terminusokban megfogalmazva a struktúra és a felépítmény, vagy egy újkeletűbb szociológiai sé mával élve a felsőoktatás „privát” és „publikus” világainak jelenlegi viszonyáról. A „tudástársadalom” és a „tanulószervezetek” elméletei váltották fel a hagyományos egyetemi kultúra fogalmait, vagy nyersebben fogalmazva a professzoros értékeket. Míg a tömeges felsőoktatás óhatatlanul ütközik az utóbbival, sőt, ezek egymás dialektikus antitézisének képezik, könnyen lehet, hogy az előbbivel természetesen módon együtt tud működni. Más szóval a modern felsőoktatási rendszerek egy olyan „tanulótársadalom” kontextusában nyernek értelmet, ahol a tudás bekerült a piaci és politikai csereforgalomba, és olyan valós idejű tudást jelent, amely már elsődleges forrásként használható; ugyanakkor sokkal kevésbé értelmezhetőek a tudomány hagyományos értékeinek kontextusában, melyek halványan ugyan, de továbbra is a tudás „másságát” tükrözik.

A jelen fejezet célja, hogy feltárja a tudás válsága és a tömeges felsőoktatás közötti viszonyokat. Ezek a viszonyok korántsem egyértelműek, nem utolsósorban azért, mert a két jelenség – a krízis és a tömegesség válás – külön-külön is sok kérdést vet fel. A fejezet első részét ezért a tudás körüli válság vizsgálatának szenteljük. Vajon valós ez a krízis? Vagy az intellektuális feszültség, amit megélünk, pusztán egy olyan, kétségkívül fájdalmas átmenet tünete, melyet számtalan megelőző korban is tapasztaltak már? Ha pedig valóban válság van, mik ennek az összetevői? A második részben megpróbáljuk a válaszokat a felsőoktatás tömegesség válásának élménye mentén felsorakoztatni. Milyen nyomai vannak a válságnak az egyetemeken belüli (és az egyetemek közötti) új szervezeti struktúrákban; az oktatás, a tanulás és a tanterv új megközelítéseiben; és a kutatás újszerű felfogásában?

Krízis vagy a körülmények együttállása?

Mindenekelőtt a jelen fejezet és a kötet tárgyának, a válságnak a természetét kell megvizsgáljunk. Miféle tudásnak – miféle válsága? Az egyik értelmezés szerint folyamatosan jelen van annak a kockázata, hogy felbomlanak azok a kognitív értékek, melyek először a XVII. század tudományos forradalma idején mutatkoztak meg, valahogy úgy, ahogy a domináns kulturális értékek alakultak újra a XIX. század közepén. Darwin és Comte támadást indított az isteni transzcendencia elgondolása ellen, amely az individuális erkölcs és társadalmi rend fenntartását biztosította, és a tudományos vizsgálódás univerzális (és erkölcs nélküli, „objektív”) elveit állította a helyébe. Arnold derekasan küzdött, hogy a „kultúra” új reprezentációinak megteremtésével kordában tartsa ennek a támadásnak a következményeit. Nietzsche, majd később Heidegger a vigasz sötétebb és homályosabb válfajait találták meg. Mindenkinek meg kellett azonban békélnie a régi kulturális rend és a tőle függő társadalmi berendezkedés és erkölcsi iránymutatók összeomlásával.

Az érvelés szerint a XX. század végén ugyanígy kihalás fenyegeti azokat a kognitív értékeket, melyek ennek a régi rendnek a védőhálójaként vagy támasztékként szolgáltak. Megingott a fegyelmezett reflexió és racionalitás kultúrája, mely a magas kultúrához és a valláshoz anakronisztikus módon kötődők számára pótolta a társadalmi rendezőelvet és erkölcsi iránymutatókat. Fontos azonban, hogy tisztán lássunk. A tudomány, akár a műveleti eljárásokról, akár a konkrét eredményekről beszélünk, kiváló egészségnak örvend. Minden eddiginél több tudományos kísérlet végeznek, több kutatási eredményt publikálnak, és több technológiát adnak át az alkalmazás számára. A tudomány kultúrája és univerzalizmusa, nem pedig a konkrétumai kérdőjeleződnek meg. A széthullott részek megmaradnak. Ezért érdemesebb megszűnés helyett újjáépülésről beszélni.

A tudás „válságának” rivális értelmezése a felbomlás helyett az átmenetet hangsúlyozza. Ilyet láttunk már. A XIX. század utolsó éveiben és a XX. század első évtizedében újfajta, általában modernizmusként címkézett kultúra bontakozott ki. Hatását nemcsak a szellemi, tudományos és esztétikai közegekben (az előbbieket többek között Freud, Einstein és Wittgenstein, míg az utóbbit a dadaizmus vagy Schönberg képviseli), hanem a társadalomban, a politikában, az iparban és a technológiában is éreztette. Még a hétköznapi életben is megfigyelhető volt valamiféle nyughatatlanság, ahogy a régi szokások és rutinok elkoptak. Ennek a kreatív szorongásnak a kialakulásában talán a századforduló is komoly szerepet játszott. *A tulajdonságok nélküli ember* című művében az osztrák Robert Musil ezt a következő szavakkal írta le:

A tizenkilencedik század utolsó két évtizedének olajsima szelleméből hirtelen egész Európában láz csapott fel, szárnyat adó láz. Senki se tudta pontosan, mi készülődik; senki meg nem mondhatta volna, új művészet, új ember, új erkölcs lesz-e belőle, vagy esetleg a társadalom átrétegződése. Ezért mindenki azt mondta, ami neki a legjobban megfelelt. ... Ez az illúzió, amelyet a századforduló mágikus dátuma testesített meg, olyan erős volt, hogy az emberiség egyik tábora lelkesen az új, még használatlan évszázadra vetette magát, míg mások gyorsan bejárták még egyszer a régit, mint egy házat, ahonnan mindenképpen ki kell költözniök; és ezt a két magatartásmódot korántsem találták gyökeresen különbözőnek. (MUSIL 1995, 59–60.)

Lehetséges, hogy ugyanez történik késő XX. századi világunkban is, és egyrészt a szellemi, esztétikai és kulturális, másrészt a társadalmi-gazdasági, intézményi és szervezeti áramlatok nagyon hasonló egybetorkollásával van dolgunk – ezúttal nem pusztán egy évszázad, hanem egy évezred fordulóján. Mintha ismét egy újfajta kultúra lenne születőben, melyet az eszmék kirakátaban a zavarba ejtő posztmodernizmus címkéjével láttak el, míg a szocio-ökonómiai porondon

posztindusztrializmus vagy poszt-fordizmus névvel illetik, az ideológiák tudománya pedig „a történelem vége”-ként ismeri. Ez az új kultúra magával hozza a tömeges felsőoktatás további bővülését, sőt, épp ez az egyik legjellegzetesebb következménye (SCOTT 1995).

Ez a második értelmezés, amely fájdalommal járó átmenetről beszél, több reménnyel biztat, mint az első, amely a kognitív értékek összeomlását feltételezi. Az utóbbi szerint nem követi a helyreállítás a hanyatlást és bukást, mely elől a felsőoktatási intézmények, bármennyire gyengén ágyazódnak is ebbe a gondolatiságba, nem menekülhetnek meg; az optimistább értelmezés szerint folyamatos, ámde egyenetlen az a forradalom, ami az eszmék világában zajlik, s ez nagyon is összefér a társadalom (és kulcsfontosságú intézményei, köztük az egyetemek) folyamatos fejlődésével. A múltban is tapasztalhattuk már a társadalmi-gazdasági, technológiai, politikai és ideológiai változások hasonló egybeesését, ami földindulásszerű váltást idézett elő a szellemi kultúrában: ez történt a XVI. és XVII. században, amikor a középkori Európa univerzalizmusát és lokalizmusát kezdték felváltani a nemzetállamok, amikor a reformáció és az ellenreformáció átforgatta az embernek Istenhez és az igazsághoz való viszonyát, és Európa kereskedelme elkezdte behálózni a világot; a XVIII. és XIX. században, amikor a felvilágosodás érzékenysége, a forradalmi gondolatok és az ipari forradalom új, tudományos, világi és modern társadalmat teremtettek; a XX. században, Einstein és Joyce (és Musil), Freud és Picasso, Ford és Hitler korában. Mindhárom korábbi együttállás a felsőoktatás radikális átalakulását hozta, mind politikai szerepét, mind társadalmi státuszát, mind kulturális feladatát tekintve. A mostani „válság” talán csak egy negyedik ilyen együttállás tünete.

A „válságnak” ez az „együttállásként” való átfogalmazása azonban leszűkíti a szellemi kultúra-váltás és a felsőoktatás tömegessé válása közötti összefüggés lehetséges értelmezéseinek körét. Az elsőt, a spengleri borút, melyet a kognitív értékek lebontását hangsúlyozó beszédmód sugall, talán elvethetjük. Az episztemológiai ingatagság (melyet túl könnyen értelmezünk – félre – a tudományos normák kaotikus összeomlásaként) és a tömeges rendszer növekedése (melyet hajlamosak vagyunk ugyanilyen könnyelműen „túlzott terjeszkedésként” címkézni) közötti állítólagos kapcsolatot azonban továbbra is fontos, sőt a felsőoktatás jövőjéről szóló vita el nem hanyagolható elemének tekinthetjük.

A második értelmezést, mely marxista jelleget mutat abban az értelemben, hogy a szellemi kultúra váltásait a felsőoktatás materiális alapjában bekövetkező változásoknak rendeli alá, szintén aláassa, ha „válság” helyett „együttállásról” beszélünk. Itt is érvényes azonban, hogy a nehezen tartható nyers struktúra-felépítmény ok-okozati modellel együtt nem kell a második értelmezést is teljesen elvetnünk. Nyilvánvalóan fontos kapcsolat van a felsőoktatási rendszerek szociológiai értelemben vett nyitása és a diskurzusok elburjánzásában megmutatkozó episztemológiai ingadozás között, amit könnyen értelmezhetünk tévesen a tudás elhatalmasodó válságaként. Nem egyszerű, lineáris, hanem összetett és többirányú kapcsolatokról van inkább szó, de a nyitott szellemi rendszerek megjelenése és a nyitott felsőoktatási rendszerek kialakulása nem pusztán egybeesés, hanem egymással összefüggő jelenségek (BARNETT 1990).

A Kuhn megkülönböztetéséből származó harmadik értelmezés, mely a „normál” tudomány kontinuitását elválasztja a paradigmaváltások egyenetlenségeitől, úgy tűnik, jobban összeegyeztethető a szellemi közegben mutatkozó felfordulásnak azzal a magyarázatával, mely „krízis” helyett „együttállásról” beszél (Kuhn 1970). Minden „együttállás” vélhetően egy új paradigmát eredményez. Ezzel az értelmezéssel azonban két fő probléma van. Az első, hogy bár Kuhn hangsúlyozza az egymást követő paradigmák összemérhetetlenségét, mégsem veti el teljesen a progresszív tudomány eszméjét. Einstein fizikája Arisztotelésénél jobb magyarázattal szolgál, az utóbbi azonban nem hibáztatható azért, hogy nem úgy okoskodik, mint az előző. Ez az alapvető haladáselvűség,

amely túléli a „normál” tudomány és az új paradigmák szaggatott egymásutániségét, nehezen összeegyeztethető a szellemi kultúra most tapasztalt felbomlásának (de mindenesetre lebontásának) nyilvánvaló tényével. Az uralkodó mentalitás inkább tűnik paradigmaellenesnek: kevés jele mutatkozik egy új, egységes paradigmának.

Másodszor pedig Kuhn maga alapvetően internalista, sőt bensőséges magyarázatot ad a szellemi változásra, bár tanítványai ambiciózusabb (de meg nem erősített) értelmezéseket is felvonultattak az elgondolásról. Olyan tudományos közösségekről beszél, melyeknek ahhoz, hogy ekként működ-hessenek, határozott körvonalakkal és közös értékekkel kell rendelkezniük. A paradigmaváltás azért történik, mert ezek a közösségek, a felgyűlt szabálybontó adatok hatására, jobb általános magyarázatokra támasztanak igényt. Hogy a marxista szóhasználathoz visszatérjünk, a materiális alapok változása csak akkor számít, ha ezeken a tudományos közösségeken keresztül fejti ki hatását. A megállapodott tudományágak területén ez ésszerűnek is tűnik. A kuhni magyarázat azonban nem annyira meggyőző az interdiszciplináris terekben vagy a felsőoktatás és a társadalom, a kultúra és a gazdaság közötti sokat vitatott határterületeken, ahol nincsenek összetartó tudományos közösségek, és egy olyan pillanatban, amikor a kognitív értékek elsősége egyre inkább megkérdőjeleződik, aláásva ezzel az ilyen közösségek legitimitását és visszafogva fejlődésüket. A „válság” talán mégis találób, mint az „együttállás”.

Történeti és elméleti értelmezések

Akár krízis, akár együttállás, összefüggés vagy egybeesés, a szellemi kultúra kizökkenése mindenképpen a késő XX. századi állapot egyik alkotóeleme. Egy mértékadó elemzés azonban elkerülte a figyelmünket. (Ez pedig éppen az, amely mellett a posztmodern analízist ellenzők érvelnek, amennyiben az érvelés egyáltalán része a repertoárjuknak.) A bizalmat a kockázat váltotta fel a szellemi porondon – éppoly határozottan, mint a politika színterén. Hogy Marx emlékezetes mondatát idézzük: „minden, ami szilárd, levegővé válik”. Még a címkék mellé is kérdőjel került. Egyeseknek posztmodernizmus vagy szakadás, másoknak „magas modernitás” vagy betetőzés. Mindenesetre meg kell próbálnunk reprezentálni a reprezentálhatatlant, és értelmezni azokat a szellemi mozgásokat, melyek megtagadják maguktól a megállapodott formák nyújtotta enyhülést. Nagy vonalokban kétféle megközelítés kínálkozik: leírhatjuk ezt a zavart szellemtörténeti kontextusban vagy meghatározhatjuk elsődleges jellemzői terminusában.

A történeti megközelítés tükrében kevésbé tűnik kivételesnek a helyzet. Először is a jelenlegi zavar szokatlanságát enyhítik a hasonló vagy nagyobb léptékű intellektuális kavargások korábbi példái. Vajon a posztmodern játékossága vagy a „politikai korrektség” kötelező elvárásai valóban radikálisabb törést képviselnek-e, mint a XIX. század puritánjára nehezülő személyes és szörnyű felelősség, hogy Istent és az igazságot pap és egyetemes egyház közvetítése nélkül keresse; mint a vallásos hit Hume-mal kezdődő, Darwinban és Arnold „messzeségbe bágyadó moraj”-ában' tetőző évszázados eróziója; mint a tudományos kultúra elműszakiasítása az ipari forradalom idején; mint a modernizmus „sokkoló újdonságai”? A történelem a különösnek vélt tapasztalatok nagy kiegyenlítője.

Másodszor a megközelítés kiemeli a tudományos és a szellemi kultúrán egyaránt végigvonuló világnézeti és módszertani folytonosságot. Az innováció mindig a fordulatok szakadatlanságán, a régi ortodoxiak lebontásán alapult. Anthony Giddens szavaival élve a kétely intézményesítése volt a motorja (GIDDENS 1990, 176). Az utópista és totalizáló rendszereket gyakran tekintették a világi

(1) Arnold, Matthew: *Doveri part*. Lakatos Kálmán fordítása. (a ford.)

tudományos tradíció nyitott hozzáállásával ellenkezőnek. A posztmodernizmus idegenkedése a metadiskurzusokkal szemben tehát csak ennek a bevett előítéletnek az ismételt megállapítása. Szókratésztől és Platóntól Popperig a tévesség lehetőségének fenntartása és a cáfolhatóság voltak a szellemi váltás legfontosabb eszközei. A paradigmaváltások és a többszörös „diskurzusok” inkább a folytatását, mint a megszakítását jelentik ennek a szkeptikus áramlatnak. Mindig jelen volt az is, amit E. P. Thompson az antinomista bizonyosság és a világi kritika „poláris feszültségének” nevezett (THOMPSON 1993, 228). Egyfelől van a vágy, hogy meghaladjuk az észet, túllépjünk rajta; másfelől ott a késztetés, hogy minden nem kognitív megfontolást kizárjunk az igazság lelkesítő keresése során. Aligha újkeletű az a feszültség is, mely a tudás vagy oktatás „egységes tárgyainak” (relatív) autonómiája és a piaci cserefolyamatoknak való alárendelésük között van, bár az utóbbinak a térfoglalása talán erősödött.

A tudás jelenlegi krízisének egy elméletibb megközelítésre építő magyarázata radikálisabb értelmezést nyújt. A késő modern világ számos alapvető attribútuma fokozottan érzékelhető a szellemi tartományban. Az egyik ezek közül a felgyorsulás, amely ugyanolyan lényegi jellemzője a tudományos és a kulturális cseréknek, mint a technikai innovációnak és a piaci viselkedésnek. A gyorsaság illékonyt szül. Jean-Francois Lyotard szerint: „A gyakorlatban az állandó intézmények helyébe az átmeneti szerződés lép a szakma, az érzelmek, a szexualitás, a kultúra területén és a családban, illetve a politikai ügyekben” (LYOTARD 1984, 66). A gyors változásokat mutató területek listájához akár a szellemet is hozzátehetné volna. Nem pusztán az így keletkező termékek nagy mennyiségéről van szó – bár igaz, hogy például az amerikai és az európai egyetemeken évente harmincezer doktori értekezést írnak a modern irodalomról, és csupán egyetlen városban, New Yorkban döbbenetes mennyiségben, évtizedenként mintegy 15 millió példányban születnek műalkotások (GIBBONS és munkatársai 1994, 94–95) –, hanem forgalmukról is. A gondolatok, adatok és elméletek egyre rövidebb ideig állnak a polcon. Ennek kétféle hatása van. Először is csak a „legműködékenyebb” diskurzusok virágzanak. Másodszor pedig robbanásszerűen megnő a másodlagos irodalom; George Steiner éles fogalmazásában: „Se vége, se hossza a kommentároknak. ... A végnélküliség működése a sáskajáráshoz hasonlatos” (STEINER 1989, 39).

A másik jellegzetesség az egyidejűség, a tér, idő radikális összezsugorodása (és kitágulása). Az egységes idő fogalma volt a modern társadalom legnagyobb erejű fegyvere az univerzalizmus, az innováció, az alakulás háborújában a partikularizmussal, a mozdulatlansággal és a léttel szemben. Hasonló szerepet töltött be a tér külön szabályozása a dinamikus, de rendezett globalizáció révén. Most mindkettő összeomlott: az idő a kiterjesztett jelenbe vagy *uchroniába* (NOWOTNY 1994), a tér pedig a „glokalizációba”, ami egy rút, ámde sokatmondó nyelvi lelemény. Ezek pedig újabb késztezt jelentenek az egyidejűségre, a pillanat intenzív megvalósítására; paradox módon egy kevésbé intenzív idő-„ökológia” megvalósítására a kíméletlen ökonómia legyőzése érdekében; továbbá a spontaneitás és a változékonyság élvezetére, hogy a téridő mechanikussá válását kivédjük. Nagy horderejű és összetett következményei vannak ennek az intellektuális kultúrára nézve, melyek messze túlmutatnak az internetvilág divatos bővületén, elvezetve egészen a tudás definíciójáig és érvényesítéséig.

A harmadik jellegzetesség a kockázat. A legegyszerűbb esetben a kockázatok halmozódnak, és az innováció előrevívő hatásának elsöpprésével fenyegetnek (BECK 1992). A kockázatot már nem tekinthetjük a haladáson „kívül állónak”. A reflexív modernizáció (a fogalmat Ulrich Beck Giddens-től kölcsönzi) feltételei mellett a társadalmi cselekvés formálására ugyanolyan befolyással vannak a nem szándékolt következmények, mint az előre megfontolt szándékok. Finomabban fogalmazva a kockázat lép a helyébe annak a bizalomnak, melytől az intellektuális fordizmus, a tudományos munkamegosztás és redukcionizmus kreativitása függött.

A negyedik attribútum a nem-linearitás, a komplexitás, a káosz. A fogalmak nyilván ismerősen csengenek: a humán- és a társadalomtudományok, formálisan legalábbis, mindig elutasították a lineáris értelmezéseket, míg a természettudósok rendelkezésére álló mérhetetlen számítási kapacitás pedig képes összeroppantani a komplex rendszereket, még a káoszelméletet is. Mégis, alkalmazásuk ugrásszerűen elterjedt, aláásva ezzel a tudományos rutin és a „normál tudomány” halmozó jellegét. Ezeket a fogalmakat még radikálisabbá tette a tudás körköröségének egyre erőteljesebb hangsúlyozása, nemcsak abban az értelemben, hogy felülvizsgálható (ez a progresszív tudomány lényegi vonása), hanem abban a sokkal zavaróbb értelemben is, hogy tulajdonképpen folyamatos felülvizsgálatnak van kitéve a környezettel való interakciója során, melybe saját állítólagos létrehozói is beletartoznak.

Az ötödik attribútum a reflexivitás. Ez többféle formában megnyilvánulhat. Az elsőt az imént említettük. A tudás „termelői” és „felhasználói” közötti valaha éles választóvonalak sokkal elmosódottabbak lettek. A kreatív cselekvéseket egyrészt kollektivizálták, sok termelő között oszlanak meg, másrészt elosztották a „termelők” és a „fogyasztók” között. Másodszor, a gondolatok és értékek már nem stabil környezetből nőnek ki, legyen szó „lokális tudásról” vagy egy tudományszak hagyományáról. Ehelyett újra meg újra fel kell épülniük az absztrakt és szakmai rendszerek (melyeket az egyéneknek „bizalmi” alapon kell elfogadniuk) és a valós környezet interakciójának fényében. Ebben a folyamatban válnak reflexívvé. Harmadszor, az ipari társadalomban és a modern projekt szabályai értelmében a haladással, akár technikai, akár intellektuális természetű, együtt járt egy „másik” – a hagyományos világ, melyet modernizált. A posztindusztriális, posztmodern világ csak saját magát faggathatja. Önmaga is reflexívvé válik. Végül pedig a kollektív azonosulások gyengülésével, Beck szavaival élve, maga az egyén is „a társadalmi reprodukciójának egységévé” válik. A társadalom a felhalmozott individualitáson keresztül definiálódik. Saját reflexív életrajzainkat konstruáljuk.

Ezeknek az attribútumoknak a felhalmozódása láthatóan jóval radikálisabb kontextust teremt a szellemi kultúra kizökkenéséhez vagy a kötet tárgyat képező tudásválsághoz. Ebben a kontextusban a „kultúraértés” vagy a hagyományos kánonnak és az úgynevezett politikai korrektség antikánonjának egyidejű megerősítése kevésbé tűnik zavarosnak. Az előbbi kísérlet a kognitív racionalitás kultúrájának, az objektív tudománynak és az egyetemes kultúrának a megvédésére egyrészt a redukcionista szakmaiság centrifugális nyomásával, másrészt a játékos posztmodernizmussal szemben; az utóbbi zavart próbálkozás a kánon átírására, az olyan csoportok élményének és perspektívájának befogadására, amelyekkel a múltban (vagy akár ma?) leereszkedően bántak vagy kirekesztettek, és a kánon fogalmában eleve implicit, ha nem explicit módon benne foglalt objektivitás és univerzalizmus megkérdőjelezésére. Együttes hatásuk következtében pedig problematikussá válik az a privilegizált tudás, melyet az egyetem magáénak vall.

Az ilyen tudásnak azonban inkább a státusza, sőt a presztízse, és nem a szerveződése kérdőjeleződik meg. Kognitív egysége, ha létezett egyáltalán az utópisztikus képzeleten kívül, már régen szilánkokra tört. Nem tűnik egyértelműnek, hogy ez a posztmodern „diskurzusokra” bomlás miért fenyegetőbb a szellemi kultúra integritására nézve, mint a tudományszakok, alszakok és finomabb specializációk burjánzása. Gyakorlati hatások ugyanaz. Talán a sértegetés kifinomult formájával van dolgunk. Ha így van, a kényelmetlen érzés és az elégedetlenség okát talán nem a tudás feltételezett válságában, hanem abban a szakadásban kell keresnünk, amely bizonyos tudásformák és az (anyagi vagy szimbolikus) hatalom közötti nagyon is ismerős kötések fenyegeti a nyugati társadalmakban.

Ha el is fogadjuk ezt az elméletibb megközelítést, a válság ténye még mindig nem magától értetődő. Ami a tudással történik, annak a jobb és szerényebb leírása (és egyúttal a változások és a tömeges felsőoktatási rendszerek megjelenése közötti kapcsolat meggyőzőbb és pontosabb értelmezése) talán a szélesebb körű társadalmi eloszlást emelné ki az episztemológiai törés helyett. Ez az eloszlás alapvetően kétféle formát ölthet. Az első a „helyi tudás” újbóli felbukkanása, egyrészt örökölt és

kontextualizált normák, másrészt valódi, megélt tapasztalatok formájában, a szakértő vagy absztrakt tudással szemben. Az egyetem kulcsfogalmai közül sok még mindig az előbbit részesíti előnyben – Bacon több évszázados állítása, hogy a tudás a hatalom egy formája, amely megelőlegezte mind az „objektív” tudomány, mind a „szakértő” technológia dominanciáját, és a felsőoktatási rendszereknek a felfelé irányuló társadalmi mobilitásban és az elitképzésben betöltött szerepét, kulturális tőkét teremtve és mobilizálva ezzel; Leavis állítása, mely szerint az egyetemi oktatás célja, hogy segítsen a hallgatónak megkülönböztetni az autentikus magas kultúrát durva populista riválisaitól; a meggyőződés, hogy a „kontextus közvetlenségeiből” kiragadott kritikai racionalizmus kultúrája ugyanolyan elengedhetetlen az egyéni és társadalmi fejlődéshez, mint a progresszív elméleti tudomány az anyagi fejlődéshez. Mindezek a képzetek azt sugallják, hogy van egy határ a kognitív szempontból érdemes és kevésbé érdemes (vagy érdemtelen) között, amit ma már nehéz tetten érni.

A „lokális tudás” kifejezést Clifford Geertz antropológus kötetének címéből kölcsönöztem, aki amellett érvelt, hogy a premodern kultúrákban a hagyományos tudás gazdag és változatos volt, és jól alkalmazkodott a helyi környezethez (GEERTZ 1983). A közelmúltig azonban a legtöbb társadalomelemző és szellemtörténész anakronizmusnak tekintette a „lokális tudást”. Giddens például úgy definiálja a modernitást, mint a társas viszonyok és a tudás kiemelését „az interakció helyi kontextusaiból, és végtelen téridő-kiterjedések mentén való átstrukturálásukat” (GIDDENS 1990, 21). Az uchronia és a globalizáció új megvilágításba helyezheti ezt a szakértő kiemelését, melynek hatókörét Giddens maga is minősíti:

És bár a „helyi tudás” rangja már nem lehet a régi, a tudásnak és a készségeknek a mindennapi életből való kisajtolása nem egyirányú folyamat. Hasonlóképpen, a modern kontextusokban az egyének nem rendelkeznek kevesebb ismerettel és tudással helyi környezetükről, mint a premodern kultúrában élők. A modern társadalmi élet összetett helyzet, és sok olyan „visszaszivárgási” folyamata van, melyek révén a technikai tudás valamilyen formában visszakerül a laikusok kezébe, akik rutinszerűen alkalmazzák mindennapi tevékenységeik során. (GIDDENS 1990, 145)

Ez a visszaszerzés természetesen a lokális kontextusokból már kiragadott és absztrakt rendszerekben kódolt szakmai tudásra, és nem a geertzi hagyományos „lokális tudásra” vonatkozik. Vitatható kérdés marad azonban, hogy a technikai tudással szemben mennyire beszélhetünk a társadalmi tudás kiragadásáról (és nem egy bizonyos fajta elit „helyi tudásnak” a privilegizálásáról). Az utóbbi évek izgalmas fejleménye a kultúrtörténészek által jól ismert „lokális tudás” forma, a „társadalmi emlékezet” újbóli legitimálása. Simon Schama például olyan tudásról ír, melyet „már birtoklunk, de valamiképpen mégis elkerüli a figyelmünket, és elmulasztjuk értékelni” (SCHAMA 1995). Az elbeszélés és a népszerű történelem iránti megújult érdeklődés, melyet többek között Raphael Samuel nevéhez köthetünk, talán szintén fontos szerepet játszhat ebben a kontextusban, bár kritikussai szerint jelentőségét csorbitja az örökség-iparral való párhuzama (SAMUEL 1994). Azt, hogy mi a „helyi tudás” jelentősége a tömeges felsőoktatásra nézve, később fogjuk ugyanitt tárgyalni.

A tudás társadalmi elosztásának másik formája fontos váltást jelent a tudomány, a technológia és az innovációs rendszerek terén. Gibbons és szerzőtársai ezt az első típusú tudományról a második típusú tudástermelésre való áttérésként írják le. Az első típust a következőképpen határozzák meg:

Sokak számára az első típus azonos azzal, amit tudomány alatt értünk. Ennek kognitív és társadalmi normái határozzák meg, mi számít fontos problémának, ki gyakorolhatja a tudományt, és miben áll a jó tudomány. Az ilyen szabályokhoz tapadó gyakorlatok definíció szerint tudományosak, míg azok, amelyek megszegik őket, nem számítanak annak. (GIBBONS és mtsai 1994, 2–3)

Az első típus helyett a tudástermelés új formája van kialakulóban. Míg az első típusban a zárt tudományos közösségek dominálnak, a tudástermelés második típusa olyan nyitott rendszer, ahol a „termelők”, a „felhasználók”, a „közvetítők” és mások válogatás nélkül keverednek egymással. A második típus ezenkívül inkább eklektikus, mintsem redukcionista, és át- meg átszelik a piacok ahelyett, hogy autonóm tér volna. Öt fő jellegzetesség különbözteti meg az első típustól. Először is az alkalmazás kontextusában jön létre (ez nem ugyanaz, mint az alkalmazott tudomány, mert sokszor nincs már meglévő tudomány, melyet alkalmazna). Másodszor transzdiszciplináris (ez szintén meg kell különböztetnünk az interdiszciplináris viselkedéstől, ahol konstituált diszciplinák működnek együtt). Harmadszor heterogén és sokszínű. Nemcsak hogy sok helyszínen zajlik a tudás termelése, hanem új szereplők is belépnek, például úgynevezett „agytrösztyők”, tanácsadó szolgáltatások, kis- és középvállalkozások, illetve mindenféle „kutató” és „tanuló szervezetek”. Negyedszer, a második típusú tudástermelés elszámolással tartozik a társadalomnak és a piacnak abban az értelemben, hogy erősen reflexív. Ötödször a minőség új meghatározását kívánja. A szakmai bírálatot a „jó” tudomány újfajta, demokratikus és piaciorientált meghatározásai írják felül.

Felmerült, hogy a második típusú működés nem új jelenség. Voltaképpen azt írja le, ahogyan sok tudományág kialakult (először az alkalmazás, azután az elmélet), és ahogyan az ipari kutatás és fejlesztés hagyományosan szerveződött. Az első és a második típusú működés mindig is egyszerre létezett. Ráadásul a tudósok, akiknek a képzése általában a tudomány szakok kontextusában zajlott, gyakran az alkalmazáshoz közelebb álló környezetben dolgoztak, és pályafutásuk során gyakran váltottak a két közeg között. Mindez igaz. Nem veszi azonban figyelembe azt, hogy a második típusú tudástermelés messze túllépi a kutatás és fejlesztés határait, a piac és a politika porondjáig terjeszkedik, és nem ismeri fel, hogy az első és a második típusok egyensúlya láthatóan radikális változáson megy keresztül. A kutatóbizottsági ösztöndíjakat, melyekre az első típusbeli tudósok szakmai bírálatok alapján licitálnak, kiszorítják az olyan programok és kezdeményezések, melyek a tudományos közösségek és a feltételezett „felhasználók” közötti komplex tárgyalások során születnek. Az 1995-ös *Forward Look* és a hozzá kapcsolódó Technológiai Előrejelzés kísérletet tett arra, hogy a tárgyalásokat párbeszéddé alakítsa (Office of Science and Technology 1995a). Ezzel nyilvánvaló bizonyítékát adták a második típus térnyerésének.

A tömeg-felsőoktatás fejlődése

A jelenlegi tudásválság és a tömeg-felsőoktatás kialakulásának kapcsolata két fő formában mutatkozik meg: egyrészt alakulásukban általában, másrészt az előbbinek az utóbbira gyakorolt konkrét befolyásán keresztül. A tudásipar mindenekelőtt a poszt-fordi gazdaság kulcsfontosságú szektora, a felsőoktatási rendszerek pedig ennek az iparnak a kulcsfontosságú elemei. A poszt-fordizmus persze mind elméleti keretként, mind pedig empirikus magyarázatként továbbra is vitatott kategória. Ennek a vitának a tárgyalására itt most nem tudunk kitérni. Két ponton mindenesetre elég nagy az egyetértés. Az első az, hogy a számtalan formában – alapkutatásként, második típusú tudományként, az információs forradalom végtelen adatfolyamaiként, a tömegkommunikációs eszközök és a reklámok képaradataként, új stílusú humán- és régi stílusú kulturális tőkeként – megjelenő „tudás” az ilyen típusú gazdaság kulcsfontosságú árucikkévé vált. A második, hogy a termelés mintáiban határozott váltásnak vagyunk tanúi – a tőke és a fogyasztás szempontjából tartós, a pénzeszközök, az energia, a munkaerő és más erőforrások hatékony bevetésétől függő termékektől a magas hozzáadott értéket képviselő, gyakran absztrakt adatokban kódolt szimbolikus termékek és olyan múlandó árucikkek irányába, melyeket a felvillanó képek és tűnékeny életstílusok gyorsuló forgalma jellemez.

A változások sokféleképpen hatnak a felsőoktatásra. A „tudás” primátusa azt jelenti, hogy a felsőoktatási rendszerek váltak a gazdasági előnyökért vívott új high-tech háborúk színtereivé és az információs gazdaság rugalmas munkaerejét képző helyszínekké. A tudásiparban azonban számos riválisa akad a felsőoktatási intézményeknek, és ezek gyakran épp a legdinamikusabb szektorokban működnek. A folyamat pedig támadja, sőt eltörli a felsőoktatás autonóm terét. A szimbolikus ártermelés előretörése azt jelenti, hogy maga a felsőoktatás is árucikké vált, és éppúgy (vagy még inkább) alanya a fogyasztók közvetlen kielégítésének, mint ahogy tárgya a hosszú távú tőkebefektetésnek. Vonzó „árúkinálattal” kell előállnia ahhoz, hogy „vásárlókat” csábítson magához. Megszűnik az az igénye, hogy a piac nyüzsgésétől különálló egységes tárgyként kezeljük, és ennek folyományaként visszaszorul az akadémikus tudás ilyen irányú igénye is. Az eredmény a felsőoktatás kognitív ökológiájának alapvető átváltozása, melyet a posztmodernizmus játékosága és az ipar erősebb szorítása a legáltalánosabb értelemben egyaránt példáz.

Félrevezető volna azonban a felsőoktatást kizárólag áldozatként bemutatni. A cinkos szerepét éppúgy eljuttassa. A kiterjedt felsőoktatási rendszerek kialakulása a poszt-fordizmus egyik legjellegzetesebb vonása. Az elitegyetemek és a megfelelő kutatóintézetek még mindig a termelés alapvető átstrukturálását előidéző technikai újítások fő forrásai. Minden intézmény, de főleg a tömegintézmények, jelentősen hozzájárulnak ahhoz a társadalmi mobilizációhoz, amely a szimbolikus és múlandó áruk piacát megteremtette. A felsőoktatás terjeszkedése segített az ipari társadalom materiális alapjaiban gyökerező régebbi társadalmi alakzatok feloldásában. Az egyetemnek ma talán nagy hatalmú tudományos riválisai akadnak, a felsőoktatás azonban minden eddiginél átfogóbban uralja a mai szellemi kultúra reprezentációit. Episztemológiai kételyeit maga hívja életre. A kételyek pedig épp a felsőoktatás révén terjedtek el és tettek szert népszerűségükre.

Másodszor a tudás válsága közvetlenebbül befolyásolta a tanítás és a kutatás gyakorlatát a felsőoktatásban, ami a tömeges egyetem új kognitív ökológiájának a részletekben megjelenő hatása. Ennek a hatásnak négy összetevőjét különíthetjük el. Az első a „helyi tudás” újraéledése, egyrészt azoknak a posztmodern diskurzusoknak a burjánzása nyomán, melyek az absztrakt és/vagy szakmai gondolkodási rendszerek tekintélyét egyre inkább aláásták, másrészt a felsőoktatás társadalmi bázisának kiszélesedése révén, ami olyan diákokat hozott be a felsőoktatásba, akik a tudományos kultúráról korábban, iskolai vagy családi hatások révén korlátozott ismerettel rendelkeztek. Egy nemrégiben végzett kutatás szerint, mely a továbbtanulás és a felsőoktatás terén megfigyelhető együttműködést vizsgálta, a diákok a főiskolai franchise diplomás képzésekben kétféleképpen támaszkodtak a „lokális tudásra” – egyrészt eklektikus személyes tapasztalataikban, visszaemlékezéseikben és reflexióikban, másrészt abban, ahogy ellenálltak a „személyes” és a „tudományos” diskurzusok közötti különbségtételnek (Bocock és Scott 1995). Az egyik nézet szerint sajnálatos módon képtelenek voltak a fogalmi szigorra, a rivális nézőpont értelmében viszont „lokális tudásuk”, legalábbis potenciálisan, az akadémiai normák érvényes és kreatív alternatíváját jelenti. Mindenesetre nincs okunk azt gondolni, hogy sok ilyen diák van a tömeges felsőoktatási rendszerekben – nemcsak az Access programok² révén és más nem sztenderd úton bekerülőket, hanem a gyakorlat után, levelező vagy esti tagozaton tanuló posztgraduális diákokat is beleértve.

A másik komponens a személyesen átadható készségek és általános kompetenciák egyre erőteljesebb hangsúlyozása (BARNETT 1992, 1994). Ez sokféle formát öltött – a kísérleti kezdeményezésre példa az *Enterprise in Higher Education* (Vállalkozás a Felsőoktatásban); figyelemfelkeltő volt az *Education for Capability* (Oktatás a Rátermettségért) mozgalom; és strukturális a Felsőfokú Nemzeti Szakképesítések és az Általános Nemzeti Szakképesítések kidolgozása. Ez a trend egyfajta értelmezésben

(2) Külön felsőoktatási felkészítő programok az angolszász országokban (a szerk.).

tekinthető olyan stratégiának, mely a tudományos redukcionizmus negatív hatásainak leküzdését, a szakmaiság és a foglalkoztathatóság növelését célozza. A tudás válságának tágabb kontextusában azonban talán helytállóbb a kognitív normák eszközértékű gyakorlatokkal való leváltásaként értelmezni. Az utóbbi kitölti az előbbi által hagyott űrt.

A harmadik összetevőt a kurzusok moduláris szerkezetének, a kreditgyűjtésnek és az átviteli rendszereknek, valamint az új értékelési mintáknak (köztük az önfelmérésnek) a terjedése képviseli. Ezt megintcsak tekinthetjük úgy, mint a felsőfokú tanulmányok és oktatás rendszerezésére tett kísérletet, melyet a tömeges felsőoktatás gazdálkodási szükségletei hívnak életre, és ösztönöznek a külső politikák is, például a tudományos auditálás vagy az oktatás minőségének felmérése. Ugyanakkor azoknak az aggodalmaknak a kontextusában, melyeket a jelen fejezetben bemutatunk, és amelyek a hagyományos tudományos kultúra eróziójáról szólnak, ez a trend tükrözheti a posztmodern diskurzusok burjánzását, általánosabban pedig a szellemi kultúra „piacosítását” a tömeges rendszerben.

A negyedik összetevő a kutatás átalakulása. Ez sokféleképpen történhet. Az egyik módja a kutatási eredmények rendszerezése, erre példa a kutatás értékelésének gyakorlata. Bár inkább a fordista kontrollra, mint a poszt-fordista rugalmasságra jellemző ez a gyakorlat, instrumentaritása értelmezhető a közös, ámde kimondatlan szellemi kultúra összeomlásának újabb bizonyítékaként. A másik módja a kutatásfinanszírozás áttérése az alulról felfelé történő finanszírozásról a felülről lefelé történő finanszírozásra. Előbbi kutatási tanácsok és más, a kutatók pályázataira reagáló és a felelősségi körükbe tartozó diszciplínák (rendszerint „bázisként” emlegetett) integritásának felügyeletével megbízott támogatókon keresztül zajlik, utóbbi pedig a felhasználókat célzó küldetésnyilatkozattal alakult kutatási tanácsok által vezényelt előre meghatározott programokon és kezdeményezéseken alapul.

A harmadik lehetőség a korábban már tárgyalt második típusú tudástermelés. A negyedik a tudományos kutatás (és akadémiai tanulmányok) és a tudástermelés, valamint az információ- és képgenerálás más formái közötti hagyományos választóvonalak elhagyása a tágabb tudásiparban. A szabadidőnek (amely magába olvasztotta a tömegmédiát) és a tanulásnak az egybekapcsolása, az egyetem közönséges ipari szektorként való szerepeltetése a Technológiai Előrejelzésben (*Technology Foresight*) ennek az elmosódásnak az ékes bizonyítéka (Office of Science and Technology 1995b).

Nyilvánvaló, hogy fontos összefüggés van egyrészt a számos, de nem minden tudományos szektorban megfigyelhető episztemológiai tisztázó törekvés és a közös szellemi kultúra bármilyen (egy zárt elit körein kívül talán soha nem is létezett) tiszta képzetének eróziója, másrészt a tömeges felsőoktatási rendszerek növekedése között. Ezek az összefüggések azonban sokkal erősebben utalnak rokonságra, talán összejátszásra, mint ok-okozati kapcsolatra. Erre a homályosságra két magyarázatot tudunk felmutatni. Az első, hogy a kialakuló társadalom korábban tárgyalt elsődleges attribútumainak megfelelően mind a szellemi kultúrát, mind a tömeges felsőoktatást kétértelműség és visszaesés jellemzi. Egyik sem szabályos képződmény.

A második, hogy a tudáskriszis és az egyetemek tömegessé válása közötti illeszkedés pontatlan. A válság sok tekintetben intenzívebben érezhető a felsőoktatásnak azokban a részeiben, melyeket a legkevésbé érint a tömegesedés által előidézett nyomás, míg a tömegintézményekben kevésbé észleljük az episztemológiai ingadozásokat. Mindenesetre egyik magyarázat sem eléggé erős ahhoz, hogy kétségbe vonjuk a nagyobb együttállást – a szellemi kultúra és a felsőoktatási rendszerek egyidejű radikális, sőt destabilizáló változásának tényét.

Fordította: Kéri Rita

IRODALOM

- Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education*. Buckingham, SRHE/Open University Press
- Barnett, R. ed. (1992): *Learning to Effect*. Buckingham, Open University Press
- Barnett, R. (1994): *Limits of Competence*. Buckingham, SRHE/Open University Press
- Beck, U. (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Sage
- Bocock, J. – Scott, P. (1995): *Redrawing the Boundaries: Further/Higher Education Partnership*. Leeds, Center for Policy Studies in Education, University of Leeds
- Geertz, C. (1983): *Local Knowledge*. New York, Basic Book
- Gibbons, M. – Limoges, C. – Nowotny, H. – Schwartzman, S. – Scott, P. – Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Sage
- Giddens, A. (1990): *The Consequence of Modernity*. Cambridge, Polity Press
- Kuhn, T. S. (1970): Logic of discovery or psychology of research? In Lakatos, I. and Musgrave, A. (eds.): *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press
- Kuhn, T.S. (1970): *The Structure of Scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press
- Lyotard, J.-K. (1984): *The Postmodern Condition*. Manchester, Manchester University Press
- Musil, R. (1995): *A Man Without Qualities*. London, Picador
- Nowotny, H. (1994): *Time: The Modern and Postmodern Experience*. Cambridge, Polity Press
- Office of Science and Technology (1995a): *Forward Look of Government-funded Science, Engineering and technology*. London, HMSO
- Office of Science and Technology (1995b): *Lesuire and Learning, Report of the Technology Foresight exercise*. London, HMSO
- Parsons, T. – Platt, G. (1973): *The American University*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Samuel, R. (1994): *Theatres of Memory*. London, Verso
- Schama, S. (1995): *Landscape and Memory*. London, Harper Collins
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, SRHE/Open University Press
- Steiner, G. (1989): *Real Presences*. London, Faber
- Thompson, E. (1993): *Witness Against the Beast: William Blake and the Moral Law*. Cambridge, Cambridge University Press