

# RENDSZERVÁLTOZÁSOK AZ EGYHÁZI FELSŐOKTATÁSBAN

*„Megismeritek az igazságot, és az igazság szabaddá tesz benneteket.”  
(Jn 8,33)*

## I. BEVEZETÉS

Napjainkban a nyugati világ szellemi életének egyik fontos tendenciájává vált az egyetemi oktatás, a tudományos kutatás, a művelődés nagy kérdéseivel kapcsolatos elméleti-történeti reflexió, nemcsak a szakfolyóiratok, a nemzetközi konferenciák szintjén, hanem a kultúra különböző csatornáin, a médiában is.<sup>1</sup> Az egyetemmel kapcsolatos diskurzus mára végletesen pluralizálódott, már csak többszólamú kulturális jelenségeként értelmezhető.

Sok minden történt, és talán még a vártnál is több minden változott meg az oktatásban is. Egy olyan területen, amely a legátfogóbb társadalmi alrendszerek egyike, amellyel élete során így vagy úgy mindenki kapcsolatba kerül, arról nagyszerű élményeket vagy éppen elkeserítő tapasztalatokat hordoz magában. Mindenki, képzettségétől és munkájától függetlenül tudja, érzi, hogy az oktatás területén még a hétköznapiakban is valami fontos történik, ami minden másra döntő hatással van, legyen az a társadalom bármiféle megnyilvánulása.

A továbbiakban betekintést kívánok adni egy átfogóbb kutatás felépítéséről és eddigi eredményeiről.

## II. A VIZSGÁLAT TÁRGYA

A világos beszéd érdekében - a mostani előadás keretében - értelmezzük a felsőoktatás mai helyzetét, definiáljuk mint oktatási rendszert, és erre tekintettel értelmezzük az abban zajló változásokat!

---

<sup>1</sup> TÓTH T., 1999., 5.

Mindennek megfelelően a vizsgálat az egyházi felsőoktatási rendszer sajátosságainak meghatározására irányul: azonosítani kívánja a katolikus felsőoktatási intézmények működésének sajátos jellemzőit, szerepüket a napi munkában, a fejlesztésekben, a hatékonyság értelmezésében.

### III. A VIZSGÁLAT CÉLJA

A vizsgálat a következő főbb kérdésekkel kíván foglalkozni:

- Önálló alrendszer-e az egyházi felsőoktatás?
- Mennyire sajátosak az egyházi és az állami felsőoktatási intézmények változásai?
- Rendszerelméleti kérdések tárgyalása az egyházi felsőoktatásra tekintettel.
- Rendszervizsgálati eljárás a hatékonyság elemzésére az egyházi felsőoktatásban.

#### *Rendszerváltás – rendszerváltozás?*

A bemutatásra kerülő téma a „Rendszerváltozások az egyházi felsőoktatásban” címet kapta. Egyetlen nemzedéknyi idő alatt is társadalmi szintű változások egész sora jelentkezett, új és még újabb rendszerek váltották le a régieket alig néhány év alatt a társadalom legkülönbözőbb alrendszereiben. Mindehhez járultak hozzá a kelet-európai országok rendszerváltásai. A magyar felsőoktatás átalakulásai kapcsán is szokás rendszerváltásról beszélni.

A rendszerváltás és a rendszerváltozás fogalmát szinonimaként használják a politológiai, gazdaságtudományi, stb. megállapításokban. Tágabb értelemben, a társadalmi rendszer szintjén egy olyan esemény meghatározására vonatkoztatják, amely során egy állam rezsimje, valamely társadalom berendezkedése egy adott formáról egy másikra vált (illetve változik) át békés, azaz nem forradalmi úton, gyakran a korábban hatalmon lévők hatalmának átmentését is célozva. Valójában már ebben is jelentkezik a váltás és a változás fogalmak közötti különbségtétel, amit én most kizárólagosan rendszerelméleti megközelítésből, és kizárólag a felsőoktatási rendszert elemezve használok. A váltás főnév valaminek mással, rendszerint hasonneművel való fölcserélését, helyettesítését jelenti. Nemcsak ruhát, tányért, lovat, őrséget és pénzt lehet váltani, tehát fölcserélni egy újabbal, hanem autót, mobiltelefont, lakóhelyet és sajnos házastársat is, valamint váltani lehet a meggyőződést, a világnézetet is. Ehhez képest a változás inkább jelenti magát a folyamatot, az átmenetet, amely most zajlik, vagy már eredménye is van. A két fogalom (váltás és változás) közötti különbségtételt használom én is, amikor feltételezem, hogy az egyházi felsőoktatás sajátossága nem a teljes fölcserélés, hanem egy változási folyamatban való részvétel, amely követi a tágabb rendszer, a felsőoktatási rendszer, sőt a társadalom változásait, de sajátos keretek között marad mindaddig, amíg kimutathatóan önálló alrendszerként működik, még ha ez az alrendszer nemcsak nemzeti, de nemzetek feletti is.

### *Az egyházi felsőoktatási rendszer vizsgálatának indokoltsága*

További kérdés, hogy miért kell külön is értelmezni az egyházi, és különösen a katolikus felsőoktatás változásait? Miért nem elegendő csak kinyilvánítani azt, hogy az egyházi felsőoktatás egy sajátos része a magyar felsőoktatási rendszernek, és attól valójában fenn tartói viszonyaiban és mindössze néhány szabályozási kérdésben tér el?

Azért, mert ha bizonyítható, hogy a katolikus felsőoktatás önálló alrendszerként értelmezhető, akkor annak működésében sajátos törvényszerűségek várhatóak.

## **IV. A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI**

A hipotézisek az alábbiakban foglalhatóak össze, amelyek közül most az 1-3. hipotézis vizsgálatát érintem:

1. *hipotézis: A (katolikus) egyházi felsőoktatás önálló alrendszert képez a felsőoktatási rendszeren belül.*
2. *hipotézis: Az egyházi felsőoktatásban zajló folyamatok nem rendszerváltást, hanem rendszerváltozásokat eredményeznek.*
3. *hipotézis: A (katolikus) egyházi felsőoktatás sajátos válaszokat is adhat napjaink kihívásaira.*
4. *hipotézis: A (katolikus) egyházi felsőoktatási alrendszerre kialakítható a rendszervizsgálat módszertana.*
5. *hipotézis: Megnevezhetőek a (katolikus) egyházi felsőoktatási alrendszer működésének hatékonysági mutatói.*
6. *hipotézis: A (katolikus) felsőoktatási alrendszer vizsgálata hozzájárulhat az oktatási rendszerek elméletének fejlesztéséhez.*

## **V. A (KATOLIKUS) EGYHÁZI FELSOOKTATÁSI RENDSZER VIZSGÁLATA**

### *V.1. Elméleti kérdések a (katolikus) egyházi felsőoktatási rendszer vizsgálatában*

Az Egyetem intézménye XIII. századi létrejöttétől kezdve változások sorozatán ment keresztül, ameddig eljutott a globalizált világban betöltött helyéig, miközben mindvégig meghatározó tényező maradt a társadalom életében. A XX. század második felében meghatározóvá vált globalizáció minden eddiginél erőteljesebb kihívást és fenyegetést jelentett az egyetemi gondolat és a történelmileg kialakult struktúrák számára,<sup>2</sup> majd pedig a XXI. század elején lejátszódott a Bologna-folyamat, ami a felsőoktatás teljes átalakulását hozta magával Magyarországon is.

---

<sup>2</sup> BARAKONYI K., 2004., 15.

A felsőoktatási rendszer folyamatainak elemzésekor sok újat hozhat a rendszerszintű megközelítés. Értelemszerű, hogy ha egy ilyen jelentős, jól definiált társadalmi alrendszerrel van szó, akkor annak vizsgálatában kiemelt helyet kell kapnia a rendszerelméletnek, ami esetünkben az oktatási rendszerek elmélete.

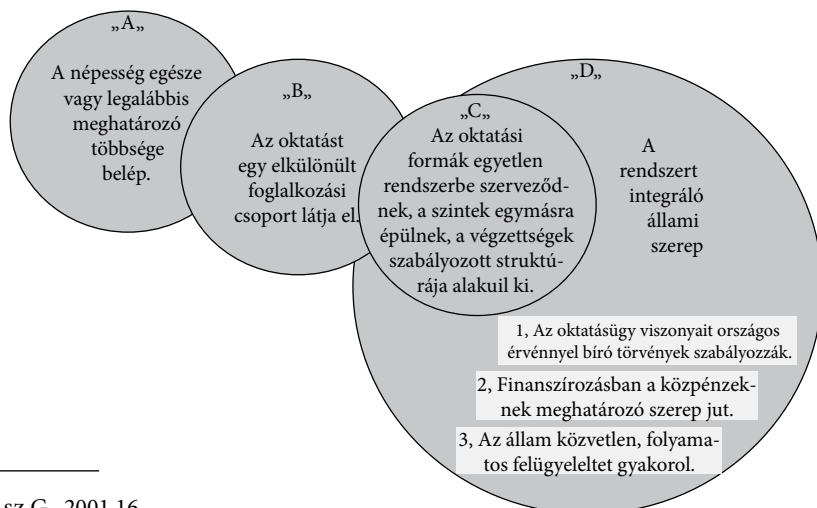
Napjainkban az oktatási rendszer legteljesebb definíciói és a rendszer sajátosságainak tárgyalásai a rendszer fogalmát a *Parsons*, *Luhmann* és *Habermas*-féle szociológiai iskola által megfogalmazottak szerint használják<sup>3</sup> egy viszonylagos, gyakorlatias szempontú leegyszerűsítéssel. Ennek alapján a modern társadalom rendszerek és alrendszerek képződménye, amelyeket az egymástól való – különböző mértékű - elkülönülés, ugyanakkor az egymás közti kapcsolatok sokasága jellemez.

Az oktatási rendszer fogalmának értelmezését az 1. ábra segíti. A terjedelmi korlátok miatt csak utalok annak tételes igazolására, hogy az egyházi és azon belül is a katolikus felsőoktatás önálló alrendszert képez a felsőoktatási rendszeren belül, először is azért, mert mindenben megfelel az oktatási rendszerek definíciójának. Ehhez most csak egyetlen értelmezést fűzök, ami a tömegoktatással, tehát a kiterjedéssel kapcsolatos.

A tömegoktatás korszakában az egyének számláltnak meg annak eldöntésére, hogy valóban részt vesz-e a népességnek – csaknem – teljes egésze valamilyen oktatásban. Ezáltal a tömegoktatásban az egyénhez, mégpedig valamennyi egyénhez külön és összességében rendelődik egy szerep a társadalmi (fő)rendszer működőképességének biztosításában, mely szerep éppen a kellő ismeretek, a megfelelő képzettség megszerzése által érvényesül. Az egyén számára ez a szerep kötelezettséget és jogosultságot is jelent.<sup>4</sup>

1. ábra

## Az oktatási rendszer meghatározása



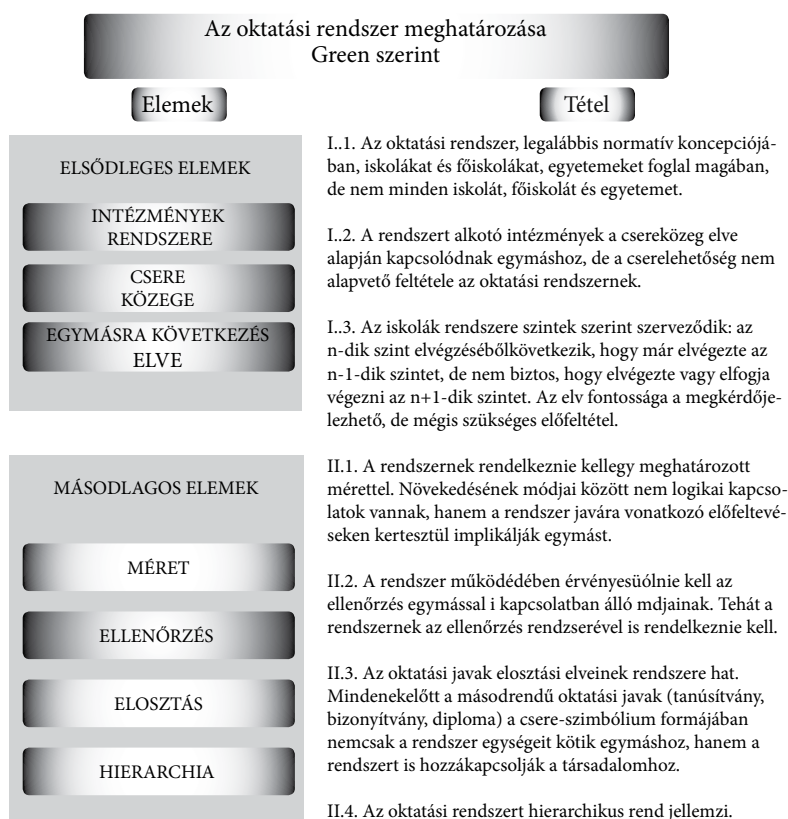
3 HALÁSZ G., 2001,16.

4 KOZMA G., 2006., 26.

Tagadhatatlan azonban, hogy egyrészt ugyanez a szerep érvényesül akkor, amikor egy sajátos populációról, vagyis az egyházi felsőoktatást választók köréről van szó, mert az egyénhez rendelve valósul meg az egyházi felsőoktatási intézmények társadalmi küldetése. Másrészt azonban a kiterjedést csak erre a populációra kell értelmezni, tehát az egyházi felsőoktatást választók körére, ami természetesen szűkebb, hiszen nem csak egyházi felsőoktatási intézmény választható, az állami férőhelyek száma jóval nagyobb. A lényeg magának a választásnak a lehetősége, hogy van és választható egyházi felsőoktatás, mint ahogyan erre nem is volt mindig mód Magyarországon. Ez a választás most viszont minden érettségizett számára lehetséges, mint ahogyan az utóbbi időszakban intenzíven növekedett is az egyházi felsőoktatásba belépők száma.

A katolikus egyházi oktatás alrendszerként való értelmezhetőségét az is alátámasztja, hogy megfelfedhető a Green által meghatározott lényegi rendszersajátosságoknak,<sup>5</sup> ahogyan azt a 2. ábra összesíti.<sup>6</sup>

2. ábra



5 GREEN, Th. F., 1997, 37.

6 KOZMA G., 2006., 39.

## V.2. A (katolikus) egyházi felsőoktatási rendszerben zajló változások

Az oktatási rendszerek elméletére alapozott vizsgálat azzal az előnnyel is járhat, hogy semlegesíthet minden olyan rosszindulatú, gyakran tudományos közleményekben is megjelenő megjegyzést, hogy az egyházi oktatás csak propaganda célokból alkalmazza a folytonosság eszméjét, amely történetileg tarthatatlan, mégis jó eszköz a helyi kontrollal szemben ilyen történeti alapokat keresni.<sup>7</sup>

Ha rendszerről van szó, akkor beszélni kell a rendszerealkotó intézménynek, az universitas-nak, az egyetemnek a létezési alapjáról. Ez röviden a nevelés<sup>8</sup> - jelenti ki Angelo Scola bíboros, még velencei pátriárkaként írt, az egyetem intézményéről szóló könyvében.

Talán ez az igazság is meghökkentő, de a felsőoktatás kérdéseinek tárgyalása csak felszínes lehet mindaddig, amíg nincs szó a nevelésről. És itt nemcsak a mai egyházi egyetemekről van szó, hanem az egyetemek geneológiájára tekintettel az állami felsőoktatási intézményekről is, mert a nevelés feladataiból származó folytonosságnak rájuk is ki kellene terjedni.

Ennek elemzése már csak azért is fontos, mert úgy tűnik, hogy az egyetem nevelési intézményként való azonosítása az a „differentia specifica”, aminek megerősítésében vagy tagadásában különböznek alapvetően a liberális egyetemfelfogások azoktól, amelyek nem állítják szembe az oktatást a neveléssel, és elutasítják a tudás semlegességére vonatkozó nézeteket.

Sajnálatos tapasztalat, hogy az egyetemi élet különböző területeit érintő elemzések-ből hiányzik a nevelési megközelítés, akárcsak a most tárgyalt kérdések kapcsán, legyen szó a társadalmi, munkaerő-piaci igényeknek való megfelelésről, a képzési rendszerek „korszerűsítéséről”, akkreditációról, a képzések hatékonyságáról, minőségbiztosításról vagy másról.

Nézzük meg tehát, hogy miért is fontos annyira a nevelés szempontja, vagyis milyen hátrányokhoz vezet ennek hiánya, és milyen sajátos megoldásokhoz vezethet a nevelés szempontjának érvényesítése éppen a jelenlegi körülmények közt, amikor valóban hiányoznak a válaszok az egymásra torlódó kérdésekben.

### *A modernizmus*

A nevelés visszaszorulása a felsőoktatásból (és egyre inkább az alsóbb szintekről is), sőt annak túlhaladottá, szimplán – és teljesen negatív jelentéssel - konzervatívvá minősítése, egyfajta erőszakos, a gondolkodás, sőt a személy szabadságát gátló tevékenységgé degradálása, tagadhatatlanul összefügg az érték fogalmának problematikussá válásával.

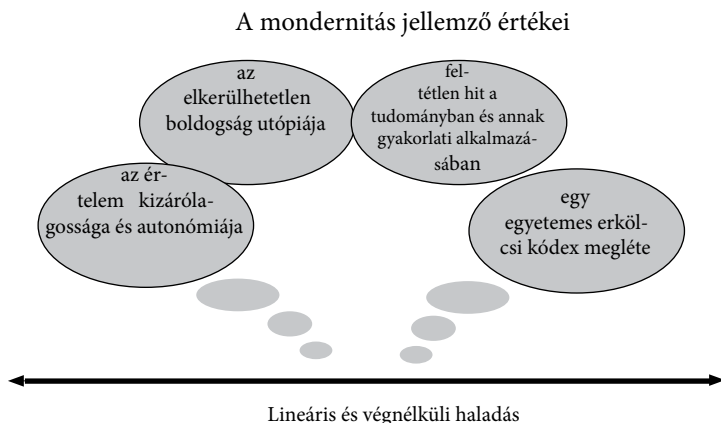
---

<sup>7</sup> Ld. FERENCZ S., 1999., 13.

<sup>8</sup> SCOLA, A., 2003., 9.

Erre a folyamatra a posztmodern korban kerül sor, amikor a modern kor, a modernitás<sup>9</sup> (szintén bírálatra szoruló) értékei meghaladottá válnak. Lásd: 3. ábra.

3. ábra



### A posztmodernizmus

A 20. század hatvanas éveinek végén, a hetvenes évek közepén a Gulág-sokk ellenállhatatlan ereje következtében kihuny a hatvanas évek integráló filozófiájaként létezett neomarxizmus, miközben ekkorra már mutatja törekvéseinek sikertelenségét a strukturalizmus is. Ebbe a filozófiai vákumba lép be a posztmodern filozófia.<sup>10</sup> A neveléstudomány területén mindez azzal járt, hogy a nyolcvanas, kilencvenes években az amerikai és nyugat-európai pedagógiai gondolkodásból elterjedő posztmodernizmus minden elméletet megkérdőjelezett, de az elvetett igazság- és értékmonopóliumok helyére nem állított újat, hanem lemondott a nevelésről. Az egymást követő generációk úgysem érthetik meg egymást, a fiatalság reális perspektíváit nem ismerheti a nevelők nemzedéke.<sup>11</sup> A posztmodern gondolkodás nem türelmes, hanem kérdésessé akar tenni minden „bizonyosságtudatot”. Ezért fordulnak szembe az értelmi nevelésnek minden olyan formájával, mely a logikai határozottság, egyértelműség, ellentmondás-mentesség alapján áll.

### A nevelés a felsőoktatásban

Keresztény szempontból értelmezve a modernizmusnak és a posztmodernizmusnak a nevelésre gyakorolt hatásait, rögzíteni kell, hogy semmiféle területen, ahol az emberről

<sup>9</sup> COWEN, R., 2002., 24-25

<sup>10</sup> KISS E., 1999., 14.

<sup>11</sup> ZRINSZKY L., 1997., 200-201.

van szó, így a tudás közvetítésében sincs semlegesség.<sup>12</sup> A felsőoktatásra is vonatkoztatnunk kell a nevelésnek ezt az alapvető tartalmát, mivel ezekben az intézményekben is nevelés folyik, hiszen az itt megvalósuló tudásközvetítésből „elkerülhetetlenül kialakul egy életközösség”.<sup>13</sup>

A felsőoktatásra ma különösen jellemző, hogy maguk az oktatók is nagyrészt laikusak a nevelés céljának, eszközeinek ismeretében és alkalmazásában.<sup>14</sup> A tapasztalatról tapasztalatra való haladás, egyik embernek a másikkal való kommunikációja. A nevelés a nevelő és a nevelendő találkozásában jön létre. János evangéliuma így ír Jézus és az első tanítványok találkozásáról (Jn 1,38-39.):

*„Amikor Jézus megfordult s látta, hogy követik, megkérdezte: „Mit akartok?” Így felelték: „Rabbi – ami annyit jelent, mint Mester –, hol laksz?” „Gyertek, nézzétek meg.” – mondta nekik. Elmentek vele, megnézték, hol lakik, s aznap nála is maradtak.”*

Anélkül, hogy mechanikusan értelmeznénk az egyetemi környezetben ezt a rendkívüli nevelési eseményt, látnunk kell, hogy a Mester és a tanítványok a szó legmélyebb értelmében együtt voltak, s együtt élték az életet minden tekintetben. A módszer lényege egy nevelő személy és egy nevelendő személy jelenléte, és egy olyan speciális tudás közlése, amely lehetővé teszi a valóságot látni és élvezni.<sup>15</sup>

De hogyan lehet értelmezni ezt a nevelési helyzetet a különböző tudományos ismeretek oktatásában? Miből adódnak azok a jó tanárélmények, az egy-két kedves emlék egy oktatóról, amivel – remélhetőleg mindnyájan rendelkezünk, és nem csak a középiskolai, hanem a főiskolai, egyetemi évekből is? A választ a nevelési kapcsolat interperszonális jellege adja, vagyis azoknak a tényezőknek a számbavétele, amelyek ezeket a kapcsolatokat alakítják.

- Először is, képesnek kell lennünk a jelenben nevelni. Mert gondoljunk bele, milyen káros, a neveléssel ellentétes, tehát romboló hatású, ha a diák azt érzi, hogy a tanított tartalmak a jelenben nem lényegesek, és hogy sajnálták rá az időt.
- Másodrészt képesnek kell lennünk arra, hogy érzékeltessük a hagyomány gazdagságát.
- Harmadrészt pedig képesnek kell lennünk a valóság pozitívumainak megmutatására. Ugyanis a dolgok legfőbb természete a szeretet. Az árnyékok nem fed-

---

12 SCOLA, A., 2003., 15.

13 SCOLA, A., 2003., 17.

14 ZRINSZKY L., 2002., 305.

15 Vö. SCOLA, A., 2003, 18.



hetik el a pozitív lényegét, ami maga létezés, mint annak a pozitív és barátságos arcnak a jele, amely maga az Isten.<sup>16</sup>

- Negyedrészt a kritikára való nyitottság szerepét kell kiemelni.
- Ötödrészt rögzíteni kell, hogy a nevelés közösségi kifejezés, mivel sosem lehet leválasztani az egyént a közösségtől, vagyis a nevelés mindig és egyszerre személyes és közösségi, és mindig a közösség bír nevelő erővel.<sup>17</sup>

Az egyetem intézménye mai helyzetének értelmezésekor vissza kell utalni a laikus egyetem néhány történelmi előzményre. Ezt a visszatekintést, a mai helyzet jellemzését sem tehetjük másként, mint keresztény nézőpontból, ami mindennek eredményét közvetlenül vonatkoztathatóvá teszi a katolikus egyházi felsőoktatás számára.

#### *A preliberális egyetem*

A mai viszonyok értelmezéséhez a preliberális egyetem korszakához érdemes visszanyúlni, ami a 18. századtól a 19. század elejéig tartó időszakot teszi ki.<sup>18</sup> Jellemzője volt a homogén alap, a szabad vita és hogy a tanárok és diákok közössége, hogy teljes mértékben az igazság keresésének szentelje magát,<sup>19</sup> egyetlen átfogó elvre (unum) vezetve vissza a továbbadandó tudást.

#### *A modern liberális egyetem*

A modern liberális egyetem a kutatás szabadságának biztosítására megadta a véleménykülönbség lehetőségét. Ez azonban a sehova sem vezető dialektika nevében természetlen vitákat eredményezett.<sup>20</sup>

A modern liberális egyetem válaszait a következőkben foglalhatjuk össze:

- Konszenzus:
  - o nem az igazság tárgyára,
  - o hanem technikák, eljárások közelítésére
- Kutatás szabadságának nevében:
  - o vallási, erkölcsi korlátok eltüntetése,
  - o teológia kiiktatása a tudományos tárgyak sorából,
  - o filozófia meggyengítése,

16 SCOLA, A., 2003., 23.

17 SCOLA, A., 2003., 24.

18 SCOLA, A., 2003., 30.

19 SCOLA, A., 2003., 29.

20 ENDREFFY, 1999., 119.

- Kikerül a vallás egységes irányítása alól:
  - tudomány,
  - művészet,
  - jog.
- Végső valóság kérdése:
  - nem létező vagy megismerhetetlen.
- Vallási meggyőződés:
  - magánügy.
- Önkényes célok megvalósítása:
  - a végső valósággal való összhang helyett
  - hatékony eszközök keresése.
- Célok helyessége:
  - háttérbe szorult,
  - „hatalomformájú” újkori kultúra.

Az akadémiai világban konformizmushoz vezet a lényegi igazság szisztematikus kutatásának hiánya. „Amikor az igazság elveszíti primátusát, a megismerés csak a hasznosan található meg mértékét, és ezáltal az uralkodó hatalom – többé-kevésbé alattomosan – uralma alá hajtja.” – jelenti ki Angelo Scola, hivatkozva többek között Ratzinger bíborosnak „A természet és a teológia feladata” című 1993-as írására.<sup>21</sup> Egy reális szövetségre van szükség egyrészt a technikai jellegű ésszerűség, másrészt a lényegi kérdések körüli irracionális között. Ebből jöhet létre egy új egyetem, amely visszatálhat az „unum” iránti szeretethez.

#### *A nihilizmus*

Nagy kihívás a posztmodern korunkat jellemző nihilizmus, amely Nietzsche megfogalmazásában „a semmi utáni vágy”. A nihilizmus két fontos jellemzője a szekularizáció és az úgynevezett „erőtlen gondolat”.<sup>22</sup> A szekularizáció a Jézus Krisztus-jelenséget etikai-vallási, kulturális és társadalmi jelenségek együttesére redukálja és pusztán történeti tényként állítja be. A ’gondolati erőtlenség’ megjelenése a Krisztus-jelenségnek egy szekularizált humanizmusra való leszűkítéséhez kapcsolódik és a nihilizmusból táplálkozik: ha az élőlény a semmire van ítélve, akkor örülünk, ha az ész keveset mond a valóságról. Számunkra ma kereszténynek lenni azt jelenti, hogy harcolnunk kell az értelemért, sokkal inkább, mint bármikor.<sup>23</sup>

---

21 RATZINGER, J., 1993., 37-39. (Vö. Scola, A., 2003., 32.)

22 SCOLA, A., 2003., 35.

23 Vö. SCOLA, A., 2003., 37-39.

- Nihilizmus: „a semmi utáni vágy” (Nietzsche)
  - szekularizáció:
    - a Jézus Krisztus-jelenség redukálása
  - „erőtlen gondolat”:
    - szekularizált humanismus,
    - örüljünk, ha az ásز keveset mond a valóságról.
- Nihilizmus elfogadása:
  - az egyetem alapjainak megtagadása.

A nihilizmussal szembeni kritikus alternatívának kell képeznie a nevelési intézmény, így az egyetemnek az alapját. A nihilizmus elfogadása ugyanis az egyetem mint intézmény alapjainak megtagadását jelenti. Ennek tisztán látása független az egyetem fenntartói hovatartozásától, attól, hogy egyházi intézmény-e vagy állami, de mégis arra az előnyre hívja fel a figyelmet, amivel különösen a legnagyobb méretű katolikus intézmények rendelkeznek. A tisztánlátás nélkül az igazság felismerése lehetetlen, a tudás darabokra hull, és megkérdendő, hogy létezik-e egyáltalán maga az egyetem? Vagy csak tudásgyárak termelik hatékonyan a munkaerő-piaci alanyokat, akik még annak ismeretével sem rendelkeznek, hogy a világ minden szépsége számukra van, és az igazság birtoklása az ő lehetőségük?

#### *A szabadság és igazság*

Mi a helyzet a szabadsággal, amelynek kérdése az igazság felderítésének folyamatára is hat, ezáltal az egyetemet és az ott folyó nevelést is érinti, amint az Joseph Ratzinger bíboros is említi „Szabadság és igazság” című munkájában?<sup>24</sup> II. János Pál pápa a Veritatis splendor (Az igazság ragyogása) kezdetű enciklikájában a szabadságnak az igazságtól való függőségét fejti ki.

*„...néhány irányzat új módon értelmezi a szabadság kapcsolatát az erkölcsi törvénnyel, az emberi természettel és a lelkiismerettel, és új ítéleteket vezetnek be a cselekedetek erkölcsi értékeléséhez. Eme irányzatok egyetértenek abban, hogy gyengítik vagy egyenesen tagadják a szabadság függését az igazságtól. Ha kritikus ítéletet akarunk mondani ezen irányzatokról, olyan ítéletet, mely elismeri bennük azt, ami indokolt, hasznos és értékes, ugyanakkor kimutatja kétértelműségüket, veszedelmüket és tévedésüket, akkor a szabadság igazságtól való abszolút függésének fényénél kell őket vizsgálnunk. Ennek az alávetettségnek a súlyát Krisztus szavai világosan és tekintéllyel fejezik ki: „Megismeritek az igazságot, és az igazság szabaddá tesz benneteket.” (Jn 8,33).”*

24 J. RATZINGER, J. 1995. 9-28. (Vö. Scola, A., 2003., 45.)

### *Az egyetem meghatározó szerepe*

Az egyetemnek tehát két alapvető fontosságú területen is meghatározó szerepet kell betöltenie a társadalomban: a nevelés és a kultúra meghatározó helyévé kell válnia. Ez nem politikai kérdés, hanem az egyetemnek az előzőekben levezetett lényegéből fakad, elkerülve az álságos objektivitást, az úgynevezett semleges tudományosságot, nem megijedve az ellenvéleményektől és a konfliktusoktól. Az egyetemnek az igazságot kell kutatnia, csak azért, mert ő maga az igazság – jelenti ki Angelo Scola.<sup>25</sup>

A katolikus iskoláknak és különösen az egyetemeknek, azok fakultásainak alapvetően három kategóriának kell megfelelniük: nyilvánosnak, stabilnak és egyetemesnek kell lenniük. Ez szerepel a II. Vatikáni Zsinat keresztény nevelésről szóló dekrétumában (Gravissimum educationis) és a Sapientia Christiana-ban is. A tudás keresztény jellegéhez tartozik, hogy nyilvánosan adható tovább. A stabilitás állandóságot jelent, az egyetemesség elsődlegesen a tanulásban, a tanításban és a tudományos kutatásban való teljességre törekvést jelenti.

## **VI. A (KATOLIKUS) EGYHÁZI FELSOÓKTATÁSI RENDSZER HATÉKONYSÁGA**

Az oktatást elindították a teljes piacosodás útján, de mivel azt az állapotot nem érheti el, ezért szükség van a minőségbiztosításra.<sup>26</sup> A teljes piacosodás elérése azért is illúzió (mondhatjuk azt is, hogy porhintés), mert a fenntartói körök nagy része nem piaci szereplő, tevékenységük jellemezően nem üzleti jellegű. Azon is el lehet gondolkozni, hogy mennyiben sértheti az egyenlőség elvének érvényesülését egy olyan helyzet, amelyben a felsőoktatás privatizált, gazdasági társaságokká alakított része valóban képessé válhat az üzleti jellegű tevékenységre, miközben az egyházi és alapítványi intézmények továbbra is társadalmi küldetésüket igyekeznek megvalósítani, elsősorban nem üzleti jellegű tevékenységként? Tudjuk, hogy a rendszerváltást követően a magyarországi egyházak nem kapták vissza a gazdasági önállóságot egykor biztosító föld- és egyéb ingatlanokat, azokat állami támogatás igyekszik kompenzálni.

Megállapíthatjuk tehát, hogy jelenleg a felsőoktatás területét sem jellemzi a teljes piacosodás. De mi a helyzet akkor az ezt kompenzálni hivatott minőségbiztosítással?

Rosznak a közoktatás tapasztalatai is: a közoktatási Comenius-program végül nagyon kevés intézményben indította el a rendszeres önértékelésen alapuló iskolafejlesztési tevékenységet.<sup>27</sup> Sőt, olyan szélsőséges vélemény is van, mint Csoma Gyula különvélemé-

---

25 SCOLA, A., 2003., 47.

26 POLÓNYI, 2008, 8.

27 RADÓ, 2006, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ko-Rado-Fejlesztzo>

nye,<sup>28</sup> amely szerint a minőségbiztosítás pótcselekvés, nem alkalmazható, az oktatásra, mindössze egy csótlásra kényszerítő szemlélet. Mindez nyilvánvalóan üres pesszimizmus, és sehova se vezet, ha a fürdővízzel együtt a gyermeket is kiöntjük. Minőségbiztosításra szükség van, a felsőoktatásban is, akkor is, ha még messze állunk az igazán megfelelő formák alkalmazásától, és jelenleg látszattevékenység folyik, ami a felfelé történő adminisztrálás, a megnyugtatás eszköze.

### *Az akkreditációs rendszer problémái*

Az akkreditációs politikák jellemzője, hogy centralizáló kormányzati törekvésként jelennek meg a felsőoktatásban, de szabad piaci formát öltöttek, és rendszerint neoliberais retorikát alkalmaznak.<sup>29</sup> Ugyanakkor Róna-Tas András professzor fogalmazza meg, hogy az intézményi autonómiának veszélye lehet azonban az alacsony színvonal, a provincializmus, ami a sok kis intézményre aprózódott felsőoktatásban csak növekedhet. Külön is veszélyes az autonómia és a szuverenitás összetévesztése, amelyek helyesen csak a rész és az egész viszonyával írhatóak le, „...ugyanis autonómiája a részeknek, szuverenitása az egésznek van, s a 20. században a szuverenitás a nemzeté”, mely szuverenitás csak akkor működik, ha biztosítja részeinek autonómiáját. – írja Róna-Tas András.<sup>30</sup> Megjegyzem, hogy az autonómiának ez az értelmezése akár az Egyetem és a karok viszonyára is áll, mely esetben a szuverenitásnak egyetemi, az autonómiának pedig kari adottságnak kell lennie.

Milyen problémák emelhetők ki a magyar akkreditációs rendszer működésében? Polónyi István négy problémakört nevez meg:<sup>31</sup> a belterjességet, az akkreditációs bizottság szerepzavarát, az akadémiai szemléletet, a független szakértők és a részletes standardok hiányát, egyúttal a professzionalizmus hiányát.

Az ilyen kritikai megközelítésből az a következtetés vonható le, hogy a 2005-ös felsőoktatási törvény minőségügyi szabályozása már túlhaladottá vált, akárcsak az intézményvezetés, a gazdálkodás, a szervezetalakítás, valamint a mindenkire kiterjedő közalkalmazottiság kérdései. Úgy tűnik tehát, hogy a rendszerváltási szándékok dacára minden megrekedt a múlt század humboldti rendszerében.<sup>32</sup>

---

28 CSOMA, 2003, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-ta-Csoma-Kulonvelemeney-Tanulsagos-a-a-tanulmany-cime-is-Kulonvelemeney-az-oktatasi-kepzesi-minoseg-biztositasarol-es-a-minosegrrol>. *Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?)*

29 KOZMA T., 2004., 57.

30 RÓNA-TAS, 1993., 7.

31 POLÓNYI, 2008., 16-18.

32 POLÓNYI, 2008., 19.

Magán az Unión belül ennél természetesen árnyaltabb megközelítések vannak, a számos, most nem felsorolt szervezet dokumentumaiban, amelyek a 2009-re ütemezett miniszteri konferenciára<sup>33</sup> egy nemzetek fölötti hatóság megszületését készítik elő.<sup>34</sup>

A nemzetek feletti minőségbiztosítás paradoxona az is, hogy kialakul az elit intézmények zárt csoportja, amelyek kettéosztják azt az Európai Felsőoktatási Térséget, amelyet éppen a mobilitás biztosítására hoztak létre.

A felsőoktatási minőségügy érdekében tevékenykedő MAB kiemelt feladatává tette a doktori iskolák akkreditációját. Ez a tény kifejezi azt, hogy a doktori képzés a felsőoktatás legmagasabb szintű tevékenysége, amelyet csupán előkészített az alap- és magiszteri képzések akkreditációja, másrészt az is megnyilvánul benne, hogy egy intézmény attól igazán universitas, ha a doktori képzés magas szintű képességével rendelkezik. A magyarországi intézményrendszerben a főiskoláknak nincs doktori képzésük, ami miatt könnyen veszteséivé válhatnak a minőség jegyében folytatott piaci versenynek. Egy-egy integráció ennek a veszélynek a kezeléséhez is eszközt ad, mint például amikor a VJRKTF a több doktori iskolával is rendelkező PPKE önálló karává, ezzel egyetemi intézménnyé vált. További lehetőség az egyházi felsőoktatási intézmények affiliációs rendszere, amelynek ilyen irányú, teljes szerepe még nincs tárva, de már most módot ad főiskolák és doktori iskolával rendelkező egyetemek képzési rendszereinek összekapcsolására.

### *A „bolognai folyamat” tapasztalatai*

Kozma Tamás és Juhász Attila arra hívják fel a figyelmet, hogy a „bolognai-folyamat” nemzetközi „árnyékszervezetek” irányításával, de a tagországok kormányainak aktív, legitimáló részvételével folyik, mely legitimáció kölcsönös.<sup>35</sup> Az 1990-es évekre a pártállami kontroll alól felszabadult felsőoktatási intézményeket most az Európai Unió tagállamainak kormányai minőségbiztosítás címen kontrollálják.<sup>36</sup> Sőt, a minőségpolitika nem egyszerűen kormányzati kontroll, hanem az Unió által irányított nemzetközi ellenőrzés.<sup>37</sup>

Ebben a kutatás-, ill. nevelésszociológiai megközelítésben a bolognai folyamat mint politikai játszma működik, melynek az igazi meghatározó szereplői helyi szintűek: az egyetemi-főiskolai vezetők és a hallgatóság, vagyis a bolognai folyamat eredményessége az intézményeken múlik.

A Bologna-folyamat szereplői:

---

33 HRUBOS, 2008., 33.

34 HRUBOS, 2008., 34.

35 KOZMA T.-JUHÁSZ A., 2008., 51.

36 KOZMA T.-JUHÁSZ A., 2008., 53.

37 KOZMA T.-JUHÁSZ A., 2008., 62.

- Uniós szervezetek, kormányok:
  - nemzetközi ellenőrzés
- intézményi szereplők:
  - hallgatóság
    - inaktívak,
    - pénzhiány a mobilitásban,
    - kreditrendszer működésképtelensége
  - oktatók
    - aktívak
    - kritikusak
  - vezetők:
    - „felvilágosult” menedzserek
    - A Bologna-folyamat védői

A hallgatók jelenleg inaktívak, ehhez járul még a pénzhiány, a hallgatói mobilitás megfelelő finanszírozásának elmaradása, másrészt a kreditrendszer működésképtelensége, mivel a külföldi krediteket otthon nehezen ismerik el.<sup>38</sup> Az oktatók rendkívül aktívak voltak az alap- és mesterképzések kidolgozásában, ami közép-európai sikertörténet volt, azonban igen kritikusan vesznek részt magában a bolognai folyamatban, sőt ma ők látszanak a reformok akadályának. Velük szemben a „felvilágosult menedzserek” a bolognai folyamat védői, és gyakran úgy tüntetik föl, hogy az ellenkező oktatók egyúttal a rendszerváltás akadályozói, mivel Közép-Európában a felsőoktatás átalakulása a rendszerváltás része volt.

Közép-Európában szívesen használják a bolognai retorikát, hivatkoznak a munkaerő-piacra, a hallgatók elhelyezkedésének segítésére, de csak helyenként vannak szervezett és ténylegesen megvalósított elemzések.

A felsőoktatás Kelet-Európában jellemzően szimulált piaci viszonyok között folyik: a reformokat valójában a kormányzatok rendelik el és vezetik be, a piaci hatásoktól független oktatáspolitikai döntések eredményeként. A folyamat lépései nem a tervezettek szerint valósultak meg, és az új célok ráhalmozódtak a még nem teljesítettekre. Ez a kormányzatokban kapkodáshoz vezet, ami erősíti az intézmények már egyébként is meglévő ellenállást, sőt mindez átpolitizálódik: a közép-európai rendszerváltások kudarcaként vagy sikereként élik meg.<sup>39</sup>

---

38 KOZMA T.-JUHÁSZ A., 2008., 54.

39 KOZMA T.-JUHÁSZ A., 2008., 56.

A bolognai reformok, a két-, ill. háromciklusú képzés bevezetése, annak magyarországi megfeleltetése részben külföldi minták alapján, részben pedig nehezen azonosítható háttérű oktatáspolitikai döntésekkel történt. Az egyik mintaként nevesíthető angolszász felsőoktatásban a tanulmányi időarányok például teljesen eltérnek a magyarországitól.<sup>40</sup> A magyar rendszerben a szorgalmi és vizsgaidőszak aránya 2:1-hez, míg az angolszász rendszerben csak 10 napos a vizsgaidőszak. E mögött eltérő oktatási-nevelési tradíciók állnak: az angolszász oktatásban félév közben folyamatos munka folyik, a különböző tárgyakat párhuzamosan és egymásután kell megtanulni. Mindemellett az Egyesült Királyság tartja fenn továbbra is a 3+1 éves képzési szerkezetét.<sup>41</sup>

Szintén az angolszász összehasonlításban maradva: ott elképzelhetetlen az, ami a bolognai 180+120 kreditrendszerben nálunk jellemző: egy diák egy félévben mintegy tízféle dolgot tanul, hogy kijöjjön a 30 kredit. Egy amerikai diák félévente négy-ötféle dolgot tanul. A magyar diák a felvett tárgyak jó részét nem is készül megtanulni. Mindez természetesen több magyar kérdésnél, ezek bolognai kérdések.

Ránk nézve is tanulságos, amit Bloom fogalmazott meg 1987-ben, noha azóta Amerikában javult a helyzet:<sup>42</sup>

- az olvasás kultúrája felbomlóban van,
- a hallgatókat kizárólag a karrierjük érdekli,
- legfőbb orientációs szempontjuk a szükségletek közvetlen kielégítése,
- miközben az egyetemi élet a kapcsolat nélküliség és elmagányosodás sivatagává változik át.

### *Az elhelyezkedés, a munkaerő-piaci helyzet kérdéséről*

Egy év múlva közel 60 ezer diplomás pályakezdő számára még annyira sem biztatók az elhelyezkedési perspektívák, mint az a hagyományos képzésben volt.<sup>43</sup> Pedig a bolognai rendszert megelőző időszakban is már egyre romló helyzet volt tapasztalható: a magyarországi adatok szerint a pályakezdő munkanélküliek között a felsőfokú végzettségűek aránya 1999-ben 3,5% volt, ami 2005-re 11,1%-ra növekedett. Ez új és nehezen értelmezhető helyzet, hiszen korábban a felsőoktatás expanziójának motorja éppen az volt, hogy felsőfokú végzettséggel hagyományosan jobbak voltak az elhelyezkedési esélyek.

Ebből az is következik, hogy a pályakezdők elhelyezkedési esélyeinek romlását nem önmagában a bolognai folyamat okozza, de valószínű, hogy alapvetően nem javítja úgy,

---

40 KISS, 2007., 9.

41 KEHM, B.M.-TEICHLER, U., 2007., 55.

42 BLOOM, A. D., 1987.

43 HORVÁTH, 2007., 45.



ahogyan azt az egész európai felsőoktatást átalakító folyamat indításakor tervezték. Fontos tényező, hogy a tanulmányok mesterképzésen való folytatása nemcsak képesség és ambíció kérdése, hanem alapvetően a családok anyagi tehervállalási képességétől függ, akárcsak ennek eredményeként a jobb elhelyezkedési lehetőség. Tehát a bolognai rendszerre egyre inkább jellemzővé válhat, hogy a magasabb szintű végzettséghez jutás, valamint a munkaerő-piaci érvényesülés esélye a családok anyagi helyzetétől függő lesz, azaz társadalmilag determinálttá válik.

### *A felsőoktatási intézmények átalakuló gazdálkodása*

A magyar felsőoktatásnak a rendszerváltás utáni expanziója nem járt több állami támogatással, hanem az intézmények meglévő kapacitását használta föl.<sup>44</sup> Ezt követően már csak külső erőforrások bevonása jöhetett szóba, ami a kényszerű piaci szerepvállaláson túlmenően elsősorban a hallgatók és családjaik terheinek növekedését jelentette a csökkenő hallgatói támogatások, megjelenő hallgatói hitelek formájában. A felsőoktatáspolitikára számára jelentős erőforrást képeztek a gyakran erőltetett, és minden természetességet nélkülöző, első körös intézményi integrációk, ahol az összevonások, a kis intézmények megszűnése árán megvalósuló „racionalizálásból” jelentős vagyont lehetett igen rövid idő alatt aktivizálni, és még rövidebb idő alatt fel is élni. Mindez valójában a hazai gazdasági szféra privatizációs történetének sodrához tartozott, és előkészítette a 2005. évi új felsőoktatási törvény által megnyíló lehetőséget az akár teljes körűvé is váló privatizációra, ami 2008 végére vagyonkezelési jog átadására szelődül. Az első körös integrációkat az oktatáspolitikai rövid idő alatt, hatalmi szóval valósította meg. Egyes integrációk sikertelenségének következményeként dezintegrációk is lejátszódtak, amelyek már valóban életszerű és természetes folyamatok voltak, akárcsak a második körös integrációk. Hosszabb szünetnek kellett ahhoz bekövetkeznie, hogy ilyen természetes folyamatok is erőre kaphassanak, és saját igényekre épített integrációk is bekövetkezessenek. Erre sajátos példa az egyházi fenntartói területen a VJRKTF-nek a PPKE-be történt integrációja, amely saját intézményrendszeri fejlesztési utat követett, mutatva a természetes fejlődésnek azt a lehetőséget, ami nemcsak a megmaradást tűzte ki céljául, hanem a növekedést is, mégpedig az universitas jelleg meggyökereztetésében rejlő erőforrásra építve. Oktatáskutatók következtetései szerint igazi eredményre csak ezek a helyi, intézményen belüli kezdeményezésemből eredő integrációs szándékok vezetnek.<sup>45</sup> Angelo Scola írja:<sup>46</sup>

44 KOZMA T., 2004., 77.

45 KOZMA T., 2004., 77.

46 SCOLA, A., 2003., 5.

*„A keresztény tapasztalat bizonyítja azt, hogy az igazi újításokat „nem lehet előre kitervelni, és nem is parancsra születnek: impozáns vagy alig észrevehető, összetéveszthetetlen jellegű kezdetei valaminek, ami megtörténik. Olyan valami ez, amit először meg kell ismerni, aztán pedig befogadni, őrizni és továbbfejleszteni gonddal és intelligenciával, hogy növekedjen és kialakuljon minden következménye. A valóság befogadásának képessége tehát az igazsághoz vezető legelemibb út.”*

## VII. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az előzőekben sikerült bemutatni, hogy miként jellemezhető a katolikus egyházi egyetemek (és általában: felsőoktatási intézmények) működésének alapja. Levezettük lényegéből fakadó kettős szerepét: amely a nevelés és a kultúra. Elemeztük a felsőoktatási rendszer egészére ható tényezőket, amelyek a katolikus felsőoktatásban bizonyítottan csak olyan változásokat váltanak ki, amelyek megfelelnek a mindenkori kihívásoknak természetének, de nem tudják megváltoztatni az alapokat. Ezért a katolikus egyházi felsőoktatásban nem beszélhetünk rendszerváltozásról, míg az államiban igen, hiszen ott az oktatási rendszer már korábban gyökertelenné vált, ahol az újra tuningolt táptalajon még a legszebb virág is csak korlátolt ideig tenyészhet. Gyökerei és igazi jövője azonban nincsen.

Most összefoglalásként lehetőség nyílik arra, hogy utaljunk azokra az eszközökre, amelyek az egyházi intézmények sajátjai, de nem egyéni kutatói javaslatok, hanem objektívek, egy szisztematikus kutatás eredményei, és ugyanakkor hittel megélt igazságtartalmuk van.

A vizsgálat alapján kijelenthetjük, hogy amilyen mértékű nehézségek árán találják meg az állami intézmények saját megoldási lehetőségeiket, olyan mértékben biztatóbb a katolikus intézmények helyzete, hiszen olyan sajátosságokról és eszközökről van szó, amelyek nem egy mostani fejlődés még kipróbálatlan eredményei, ugyanakkor a megfelelő alkalmazásuk napjaink felelőssége.

Milyen, a képzés tartalmát érintő eszközök adódnak?

- A legfontosabb eszköz: az „unum”, a tudomány, az ész és a hit egységének megőrzése, törekvés a teljes igazság körbejárására.
- A nevelés: lehet piacról beszélni, sőt fel kell készítenünk az újabb nemzedékeket a gazdasági életben való helytállásra, hogy sikeresek legyenek, már csak azért is, hogy a nevelésük során kialakult értékrend az ő eredményességükön keresztül is hathasson a társadalomban. De mindennek az alapja a nevelés, amellyel sokkal többek tudunk lenni, mint az attól elzárkózó állami intézmények. Mint ahogyan egy családban sem az anyagiak a legfontosabbak, hanem a szeretet, a közös, egymásra

figyelő életszervezés, úgy egy katolikus intézményben sem a pontszámok és más mutatók a legényesebbek, hanem az odafigyelés, az együttes munka, a személyiség kibontakoztatását segítő igyekezet.

Melyek a képzés és a szervezeti fejlesztés eszközei?

- A szakokat abban az irányban is tovább lehet fejleszteni, amely lehetővé teszi az igazság mint teljesebb körbejárását az adott szakterület szempontjából: a világi szakok hitéleti modulokat is befogadhatnak, majd pedig egyházi intézményi feladatokra is felkészítő szakirányokat is indíthatnak. Ezzel szerves egységbe kerülhetnek a teológiai, filozófiai és pedagógiai ismeretek a különböző szakmák szerinti tudományos és praktikus ismeretekkel.
- Az ilyen hitéleti specializációjú világi szakok mind a magiszteri, mind az alapképzési szinten megjelenhetnek. Az ilyen mesterszakok indítására csak egy katolikus intézménynek van lehetősége, itt biztosítja a további tanulás lehetőségét az alapszakot elvégzettek számára, intézményen belül tehát már a felvételikor perspektívát ad, valamint külső intézményekből is tud rekrutálni hallgatókat. Mindennek jelentős finanszírozási előnyei vannak.
- A sajátosan egyházi jellegű affiliáció újabb eszköz, ami nemzetközileg elfogadott magiszteri és magasabb szintű tudományos képesítésekhez vezethet, amelyek lényegüket tekintve nemzetek fölöttiek<sup>47</sup>, megfelelve a képző intézmények katolikus egyházi jellegének.

*Dr. Kozma Gábor*  
*főiskolai tanár, rektor, GFHF, PPKE VJK*

---

47 ERDŐ P., 2000., 2.

**FELHASZNÁLT IRODALOM:**

ARCHER, M. S. (ed.) (1982): *The Sociology of Educational Expansion*. London and Beverly Hills, California, SAGE

BÁBOSIK István (2002): *Nevelésméleti modellek hatékonyságának mutatói*. In: *Összehasonlító pedagógia*. Szerk.: Bábosik I. – Kárpáti A., BIP, Budapest, 107-118. p.

BARAKONYI Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémia Kiadó, Budapest, 350 pp.

BARKÓ Endre (2004): *Értékrend és pedagógia*. In: *Úton az Európai Unió felé. Társadalom, értékrend, nyelv és kommunikáció*. SZIE GTK Tanárképző Intézet Kidványai, Szerk.: Tóth T. és Barkó E., Gödöllő, 63-86. p.

BLOOM A., D. (1987): *The Closing of the American Mind*. New York ; London ; Toronto : Simon and Schuster, 392. pp.

Bologna jelentés – 2008. A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata. Kézirat (Tervezet a Magyar Rektori Konferencia számára).

COWEN, R. (2002): *Az utolsó befutó: az összehasonlító pedagógia, modernitás és talán posztmodernitás*. In: *Összehasonlító pedagógia*. Szerk.: Bábosik I. – Kárpáti A. BIP, Budapest, 24-47. p.

CSOMA Gyula (2003): *Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) I-II. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?)*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/6. és 2003/7-8. szám. Internetes forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-ta-Csoma-Kulonvelemeney>

DUTERCQ, Yves (2001): *Educational administration: A new context and new perspectives*. In: *European Education*, 2001. 33. No. 2. 74-105 p.

ÉLES Csaba (2008): *Az újkori egyetem szerepkeresése*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/9. 106-112. p

ENDREFFY Zoltán (1999): *A katolikus egyetemekről*. *Világosság*, XL. évf., 1999, 8-9. szám, 115-124. p.

ERDŐ Péter (2000): *Az Egyház mint szent nemzet*. *Teológia*, 2000, 1-2. sz., 1-9. p.

ERDŐ Péter (2001) (ed.): *Globalisation and European Society – Contribution of Catholic Universities to an Ethical Answer*. Proceedings of the FUCE Conference, PPCU, Budapest, 19-20 April, 2001.

ERICSON, D. P. (1997): *Az oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége*. In: *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Okker Kiadó, Budapest, 67-91 p.

FERENCZ Sándor (1999): *A középkori egyetem*. *Világosság*, XL. évf., 1999, 8-9. szám, 11-25. p.

GREEN, Thomas F. (1997): *Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése*. In: Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény. Okker Kiadó, Budapest, 12-66 p.

HALÁSZ Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 216. p.

HALÁSZ Gábor (2007): A felsőoktatás menedzsment tanulása és fejlesztése. Felsőoktatási Műhely 01., 2007. ősz, 65-72. p.

HORVÁTH Tamás (2007): Az átalakuló hazai felsőoktatás munkaerő-piaci szemmel. Felsőoktatási Műhely 01., 2007. ősz, 43-50. p.

II. JÁNOS PÁL pápa (1993): *Veritatis splendor*. II. János Pál pápa VERITATIS SPLENDOR kezdetű enciklikája a Katolikus Egyház minden püspökének az Egyház erkölcstanának néhány alapvető kérdéséről. Internetes forrás:<http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=82>

IMRE Sándor (1937): Az egyetemi nevelés feladatai. in: Magyar felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott országos felsőoktatási kongresszus munkálatai. Szerk.: Mártonffy K., Budapest, 37-52.p.

KEHM, B. M–TEICHLER U. (2007): Az átalakuló hazai felsőoktatás munkaerő-piaci szemmel. Felsőoktatási Műhely 01., 2007. ősz, 51-64. p.

KISS Endre (1999): A posztmodern filozófia mint metafilozófia. In: Világosság, 1999/10. 14-28. p.

KISS Paszkál (2007): Mérhető minőség a felsőoktatásban – beszélgetés Pléh Csabával, az MTA főtítkárhelyettesével. Felsőoktatási Műhely 01., 2007. ősz, 9-14. p.

KISS Paszkál szerk. (2007): Bologna után szabadon – Új pályán az európai felsőoktatás. Felsőoktatási Műhely 01., 2007. ősz, 15-36. p.

KOZMA Gábor (2002): *Neveléseméleti szempontok az oktatási rendszerek vizsgálatában*. In: New Pedagogical Bulletin. In the process of educational research III. Department of Education Faculty of Arts at the Eötvös Loránd University. Szerk.: Bábosik I. és mások. Budapest, 92-98. p.

KOZMA Gábor (2006): *A pedagógus-továbbképzés mint oktatási rendszer vizsgálata*. Doktori értekezés, kézirat, ELTE BTK

KOZMA Gábor (2008/1.): *Minőségvizsgálat a pedagógusok továbbképzésében*. In: Minőség és hatékonyság a pedagógusok továbbképzésében. Esztergomi Forrásközpont sorozat, XI. kötet, Pedagógusképzési tanulmányok – 2., Szerk.: Kozma G., 7-70 p.

KOZMA Gábor (2008/2.): *A pedagógusképzés hatékonysága*. In: Minőség és hatékonyság a pedagógusok továbbképzésében. Esztergomi Forrásközpont sorozat, XI. kötet, Pedagógusképzési tanulmányok – 2., Szerk.: Kozma G., 71-145 p.

KOZMA Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, 242 pp.

RADÓ Péter (2006): A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. Internetes forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ko-Rado-Fejlesztzo>

RATZINGER, J. (1993): *Natura e compito della teologia*. Milano.

RATZINGER, J. (1995): *Libertà e Verità*. In: *Communio Rivista Internazionale di Teologia e Cultura*. 144. 9-28.p.

RÓNA-TAS András (1993): Az Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság megalakulása elé. In: *Magyar Felsőoktatás*, 1993/1. 7-8.p.

SCOLA, Angelo (2003): *Fogadjuk be a valóságot! Gondolatok az egyetem intézményéről*. Szent István Társulat, 167 pp.

SZÖGI László (1993): A magyarországi felsőoktatás a II. világháború befejezésétől napjainkig. In: *Magyar Felsőoktatás*, 1993/10. 28-30.p.

TÓTH Tamás (1999): *Az európai egyetem filozófusszemmel*. Világosság, XL. évf., 1999, 8-9. szám, 3-10. p.

ZRINSZKY L. (1997): *Posztmodernizmus a pedagógiában*. (címszó) In: *Pedagógiai Lexikon III. kötet*, 200-2001.

ZRINSZKY László (2002): *Neveléstudományok*. Műszaki Könyvkiadó, 336 pp.