

# Közjó – avagy hogy jó? Elvek és ütközések: a tandíj kérdése Angliában és Németországban

Morcz Fruzsina\*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.7

Látszólag csupán hallgatói hozzájárulás, a valóságban a teljes oktatási folyamatot, a hallgató és az oktató közötti munkát, és a tanári professziót is befolyásoló tényező a tandíj. Jelen tanulmányban az angol felsőoktatásban 1998 óta folyamatosan szedett hallgatói hozzájárulás hatását vizsgálom a Németországban megfigyelhető folyamatokkal összevetve. A hivatásszociológia fogalmaira támaszkodva értelmezem az Angliában, a tandíjfizetés nyomán kialakult jelenségeket. Az elemzésből kiderül, hogy a tandíj nem csupán anyagi terhet ró a beiratkozókra, hanem a hallgatók magasabb elvárásaival, a tanári szerep átalakulásával, a hallgatók tanulási folyamathoz való hozzáállásának változásával és a felsőoktatás szereplői között fennálló viszonyrendszer minőségének drasztikus romlásával is együtt jár. Az angol felsőoktatásban megfigyelhető változások minden olyan ország számára fontos tanulságokkal szolgálhatnak, ahol a felsőoktatás finanszírozásának átalakítása, privatizációja, a jelentősebb mértékű hallgatói hozzájárulás bevezetésének kezdeményezése zajlik.

**Kulcsszavak:** tandíj, Anglia, Németország, tanári hivatás, felsőoktatás

„Egyszer apám elvitt kirándulni. Ötéves ha lehettem. Szólt, hogy készítem össze a hátizsákomat, de ne legyen túl nehéz, mert hosszú és meredek lesz az út. Ügyesen, takarékosan pakoltam. Minek vigyem az egész térképet, gondoltam, az is csak nehezék. Ollót ragadtam, és kivágtam az útvonalat, amerre a túrát terveztük. Másnap úgy a túra felénél kéri apám a térképet, mire én az imakönyvből elővettem az ujjnyi, kanyargó papírcétnát, tessék, ime a térkép. De már akkor is én sejtettem, hogy nem lesz ez így jó.

A térképnek nemcsak a megteendő útvonalat kell ábrázolnia, hanem az eltévedés összes lehetőségét is, hisz azok viszonypontként szolgálnak a helyes iránytartáshoz.

Ne ijedjünk meg tehát, ha nem értjük az Írást egészen. A Szentírás nem súlyfölség, a Szentírás térkép. Nem kell benne mindenhol járnunk. Ám ahhoz, hogy az utat el ne vétsük, mindig az egészet magunkkal kell vinnünk.”<sup>1</sup>

## Bevezetés – a felsőoktatás finanszírozása: angol és német példák

Jelen írásban az angol és a német egyetemi tandíj szerepét vizsgálom a témában született német, illetve brit tanulmányokra építve. Kutatásom során, a felhasznált tanulmányok olvasása közben szembesültem azzal a jelenséggel, hogy a tandíj alkalmazása, illetve hiánya hatással lehet a hallgató és az oktató között kialakuló viszonyra. Mindemellett célszerű megjegyezni, hogy a tandíj felsőoktatásra gyakorolt hatása az egyik legkomplexebb és legvitatottabb téma az oktatáskutatás területén.

\* Doktori hallgató, ELTE BTK, Filozófiatudományi Doktori Iskola, morcz.fruzsina@btk.elte.hu

1. Röhrig, G. (1999). Haszid egypteresek. A térkép. Magyar Lettre Internationale, 9, 1, 8.

Társadalomtudományi kutatások igazolják, az iskolázottság szintje összefüggésben áll a munkanélküliséggel, a fizetés mértékével, az egyén egészségével, pszichés jóllétével, és olyan társadalmi attitűdökkel is mint a raszszizmus, bizalomhiány vagy a politikai cinizmus (Kuppens, Spears, Manstead, Spruyt, & Easterbrook, 2018); azaz a társadalomra gyakorolt hatása igen jelentős. Az oktatás szorosan kapcsolódik a gazdasághoz is, hiszen a magasan képzett munkaerő olyan pozitív külső gazdasági eredményekhez járul hozzá mint a bevételnövekedés vagy az innováció (Cattaneo, Civera, Meoli, & Paleari, 2019).

A felsőoktatás finanszírozása a szektor társadalmi szerepével kapcsolatos nemzeti meggyőződéseknek megfelelően alakul egy-egy adott országban (Teichler, 2018), amelyre egyszerre hatnak a nemzeti sajátosságok, a nemzetközi trendek és az adott oktatási rendszer jellege (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011; Teichler, 2018; Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

Az oktatás társadalomra, politikára gyakorolt hatása az Egyesült Királyság, különösen Anglia esetében nemzetközileg is kiemelkedő: az angol miniszterelnökök zöme Oxfordban szerzett diplomát (Zimdars, Sullivan, & Heath, 2009); a társadalmi elit vezető szakemberei, azaz a diplomáciában dolgozók 62 százaléka, az elit ügyvédek 58 százaléka és a közszféra toposzcióban dolgozó szakembereinek 55 százaléka pedig vagy Oxfordban vagy Cambridge-ben végzett (Warikoo & Fuhr, 2014). Mindez a vezető politikusok szemléletére, illetve általuk egy ország oktatással kapcsolatban meghozott döntéseire nézve is meghatározó lehet. Ugyanakkor az egyenlőtlenség ezekben az országokban nem csupán az oktatás területén, hanem a vagyoneelosztásban is megfigyelhető (Marginson, 2016): az Egyesült Királyság és az Amerikai Egyesült Államok jövedelemelosztását tekintve a két legegyenlőtlenebb OECD ország (Warikoo, 2018).

Mindeközben Németországban az elitegyetemek szerepe elenyésző, egy 2013-as adat alapján az egyházhoz köthető felsőoktatási intézményekbe a hallgatók 1,1 százaléka, a privát egyetemekre pedig 6,2 százaléka jár (Teichler, 2018). Egy 2011-es német kutatás szerint az egyetemek státusza csupán kis mértékben befolyásolja a végzetek karrierjének és fizetésének alakulását (Leuze, 2011). Ezzel szemben egy ugyanabban az évben publikált kutatás szerint Angliában a Russel Grouphoz tartozó, nagyobb presztízzsel rendelkező „öreg egyetemeken” végzett hallgatók jelentősen többet keresnek az „új egyetemeken” diplomát szerzett társaiknál (Wilton, 2011).

A politika közvetlen hatást gyakorol az oktatásra, illetve az egyetemek finanszírozására. A ma, a felsőoktatás területén meghatározó, átalakító erővel bíró neoliberalizmus először Chilében, Pinochet vezetése alatt vált alkalmazott politikai gyakorlattá, és onnan terjedt tovább a világ többi országára is: az első demokratikusan megválasztott brit neoliberais vezető Margaret Thatcher volt, az Egyesült Államokban pedig Ronald Reagan (Maisuria & Cole, 2017).

Az új politikai szemlélet a közjó fogalmát is újraértelmezte, fókuszba került az egyéni felelősség. A neoliberális narratíva folyamatosan visszatérő eleme a diploma megszerzése mint az egyén befektetése a saját jövőjébe (Tomlinson, 2016). Ez a piaci alapú megközelítés szemben áll azzal a Németországban ma is uralkodó meggyőződéssel, hogy a felsőoktatás szociális jogosultság az összes állampolgár számára, fenntartásának felelőssége a mindenkori német államot terheli (Garben, 2020).

A neoliberalizmushoz köthető politikai vezetések törekednek az egyetemek társadalmi és gazdasági szerepének újraértelmezésére. A neoliberális és a liberális egyetem jellemzőit Olssen és Peters (2007) egy táblázatban hasonlította össze.

Működésmód	Neoliberális	Liberális
<b>Kontroll formája</b>	„kemény” menedzserizmus; szerződés megbízó és megbízott között; autokratikus kontroll	„puha” menedzserizmus; kollegiális-demokratikus szavazás; szakmai konszenzus; diffúz kontroll
<b>Menedzsment funkciója</b>	menedzserek; előállítási menedzsment; költségközpontok	vezetők; kutatók közössége; hivatások; tantestület
<b>Célok</b>	eredménymaximalizálás; anyagi haszon; hatékonyság; tömegesítés; privatizáció	tudás; kutatás; vizsgálódás; igazság; értelem; elitista; nonprofit
<b>Munkakapcsolatok</b>	versenyeztető; hierarchikus; munkaterhelés a piac függvénye; vállalati hűség; nincs nyilvános egyetem-kritika	bizalom; etikai értékek; hivatásbeli normák; a szólás és a kritika szabadsága; a közértelmiségi szerepe
<b>Elszámoltatás</b>	ellenőrzés; folyamatos vizsgálat; vásárló-menedzser; teljesítménymérés; kimenet-alapú	gyenge menedzserizmus; hivatásos-bürokratikus; szakmai értékelés és támogatás; szabály-alapú
<b>Marketing</b>	kiválóságközpontok; verseny; vállalati imidzs; branding; közösségkapcsolatok	a kanti értelem ideálja; specializáltság; kommunikáció; igazság; demokrácia
<b>Pedagógia/oktatás</b>	szemeszter-központú; a kurzusok rövidítése; modularizáció; távoktatás; nyári egyetemek; szakképzés-jelleg; Mode 2 tudás	teljes éves kurzusok; hagyományos egyetemi módszerek és kurzusértékelési módok; tudás önmaga értékéért; Mode 1 tudás
<b>Kutatás</b>	kívülről finanszírozott; ellenőrzött; elkülönítve az oktatástól; kormány vagy külső szervezet által kontrollált	az oktatásba integrált; az egyetemen belül irányított; egyéni egyetemi kutatók által kezdeményezett és kivitelezett

1. táblázat: A neoliberális és a liberális felsőoktatási intézmények jellemzői  
forrás: Olssen & Peters (2007), 329. oldal, saját szerkesztés

Ez az új megközelítés az egyetemi működés összes dimenziójára hat, alapvető funkciókat formál át. A neoliberális politikának, illetve a felsőoktatási szektor expanziójának (Halász, 2012a) következménye a bevezetett tandíj is. A tandíj mind Németországban, mind Angliában jelen volt a második világháborút megelőzően (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), azonban a hatvanas években zajló társadalmi folyamatoknak köszönhetően eltörölték (Marginson, 2018). Angliában azonban a tandíj sosem tűnt el teljesen, előbb Thatcher miniszterelnöksége alatt, később az Európai Uniótól érkező hallgatók számára vált kötelezővé (Naidoo, 2008); a brit és az uniós állampolgárok számára kiszabott 1000 font/félév összeg bevezetésére pedig 1998-ban került sor (Marginson, 2018).

Az egyetemeket a második világháborút megelőzően elitképzés jellemezte (Altbach, 1999). Az ötvenes években Angliában az életkori csoport mindössze 5 százaléka járt felsőoktatási intézménybe (Marginson, 2018), a tömegoktatás pedig – míg az Egyesült Államokban már az 1920-as évektől jellemző volt – Angliában csak a nyolcvanas években jelent meg, és felkészületlenül érte az oktatási intézményeket (Altbach, 1999). A kilencvenes években az angol kormány már külön figyelmet fordított arra, hogy olyan csoportokhoz tartozó fiatalok is jelentkezzenek egyetemre, akik korábban kívül rekedtek a felsőoktatáson (Naidoo, 2008).

Ezzel szemben Németország egyike azon fejlett gazdasággal rendelkező országoknak, amelyben mind a felsőoktatásba belépők, mind az ott végzők száma alacsony, mindössze a lakosság 27 százaléka szerez diplomát (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), ami a nagyszámú, szakképzett munkavállalót kinevelő,

középfokú szakképzési rendszer „erős” jelenlétével (Teichler, 2018), és a két rendszer közötti átjárás nehézségeivel is magyarázható (Baethge & Wolter, 2015).

Az angol felsőoktatási szektor legnagyobb növekedése a nyolcvanas évek vége és a kilencvenes évek utolsó időszakáig közé tehető, csúcspontját 1997-ben érte el, ekkor az adott korosztály 50 százaléka iratkozott be felsőoktatási intézménybe (Marginson, 2018), míg a német felsőoktatás máig alulfinanszírozottnak tekinthető (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017) és a nemzetközi publikációk terén is jelentősen elmaradnak az angolok mögött (Teichler, 2018). A felsőoktatási szektor expanziója a tömegoktatás megjelenésével mindkét országban bekövetkezett. A megemelkedett hallgatószám azonban magával hozta a szektor növekedését is, ami egy nagyobb felsőoktatási büdzsét is eredményezett mind Németországban (Teichler, 2018), mind Angliában (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

A brit felsőoktatás hatalmas ágazat, az Egyesült Királyság gazdasága számára évente mintegy 95 milliárd fontot generál (Garben, 2020). Mindemellett az angolok elégedettek is: az Országos Egészségügyi Szolgálat (National Health Service) után az egyetemek a legtöbb bizalommal bíró intézmények, megelőzve a rendőrséget, a monarchiát és a bíróságot (Marginson, 2018). Azonban a zömében hallgatói hitelekre építkező rendszer 2044-re várhatóan 330 milliárd fontos hiteltartozást görget majd maga előtt, és az ilyen mértékű hallgatói hitelek kezelésében az Egyesült Királyságnak nincs tapasztalata (Marginson, 2018). Kevésbé optimista szakemberek megjegyzik, hogy a neoliberális piaci politikája és a pénzügyi szektor spekulatív kereskedelmi módszerei, kaszinószerű szerencsejáték technikája vezetett a 2008-as pénzügyi összeomláshoz, aminek katasztrofális társadalmi hatásai voltak, és lehetséges, hogy az angol oktatási szektor hamarosan hasonló összeomlással nézhet szembe (Maisuria & Cole, 2017).

A német felsőoktatásban a tandíj 2005-ben jelent meg. Ehhez szükséges volt a legfelsőbb bíróság döntése is, hiszen az alkotmány tiltotta a hallgatóktól történő díjszedést. A kereszténydemokraták által 2002-ben, bíróság előtt megtámadott törvényről, illetve a tandíj bevezetésének lehetőségéről három évvel később született csak pozitív döntés. Ezt követően a német szövetségi vezetőknek alkalma nyílt azt bevezetni a saját államaikban. A német decentralizált politikának köszönhetően – mely szerint az államok saját hatáskörükben dönthetnek a törvény alkalmazásáról – tandíjat jellemzően azok az oktatási intézmények kértek, amelyek népszerűségüknek, jó hírüknek köszönhetően meg is teheték azt. Az intézkedés a központosítás hiánya miatt azonban elbukott, 2013 februárjában az utolsó, Bajorországban található intézmény is eltörölte azt Németországban (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A németek közgondolkodásában máig kiemelten fontos helyet foglal el a felsőoktatási esélyegyenlőség, így az egyetemi és a főiskolai képzések állami támogatása is (Teichler, 2018). Több kutatás igazolta, hogy a német középiskolások számára egy 1000 euró/félév összegű tandíj is elrettentő hatással bír, még abban az esetben is, ha a kormány a hátrányosabb helyzetű hallgatókra tekintettel kölcsönprogramot is bevezet (Bahrs & Siedler, 2019).

Mivel a német felsőoktatási rendszerben kevesebb mint tíz évig volt jelen a tandíj (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), ez lehetőséget biztosít arra, hogy a német felsőoktatásban ma fennálló állapotokat mintegy kontrollcsoportként alkalmazzuk, azaz az angol felsőoktatásban a neoliberális átalakítások nyomán kialakult, a tandíj megjelenéséhez köthető folyamatokat összehasonlítsuk a jelenlegi németországi helyzettel. Ez a megközelítés természetesen eltolódásokat jelent az angol felsőoktatás bemutatásának a javára, azonban az összehasonlításból levonható következtetések talán hasznosíthatók más európai uniós oktatáspolitikák kapcsán is, és lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a professzorokat sújtó deprofesszionizáció folyamatát röviden áttekinthessük.

Az, hogy egy adott országban gazdaságilag sikeres kezdeményezésnek tekinthető-e a tandíj bevezetése, kutatásban megszólaltatott német professzorok szerint a következő három tényezőtől függ, az adott ország: felsőoktatás finanszírozásának a rendszere, a felsőoktatással kapcsolatos meggyőződése és a politikai légkör (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A feldolgozott tanulmányok elemzése során jól látható, hogy az angol oktatáspolitikai formálói és képviselői az oktatási folyamat főbb elemeit és sajátosságait mind a bankszektorból származó kifejezésekkel írják le. A hallgató fogyasztóként jelenik meg (Tight, 2013), aki kölcsönt vesz fel, majd azt piaci kamatnak megfelelően (Hoogenboom, 2015) az államnak fizeti vissza, aki maga is bankként vesz részt ebben a viszonyrendszerben. A hallgató a diplomával befektet (Maisuria & Cole, 2017; Tomlinson, 2016), és a szolgáltatást annak pénzügyi értéke határozza meg, aminek a tartalmára az angol kormány kommunikációja szerint a hallgatónak mint vásárlónak komoly befolyása van (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

Az angol kormány számtalan platformon hangsúlyozta, hogy a felsőoktatás átalakítása, illetve a tandíj megjelenése a társadalom, a hallgatók és a gazdaság érdekét szolgálja. Robert Jackson ifjúsági miniszter kijelentette, a főiskolák úgy működnek a saját érdekeik szerint, hogy nincsenek tekintettel a közre (Ashford, 1990). Az angol politikai szereplők folyamatosan kiemelik, hogy a magasabb tandíjakkal párhuzamosan a hallgatók hatással lehetnek az oktatásra (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011). Ez a politika által közvetített megközelítés, és az ebből eredő attitűdváltozások azonban nem csupán az angol felsőoktatásban tanuló diákok, de a teljes szektor működésére hatnak.

## *A neoliberais felsőoktatás-politika és a tandíj hatása a tanári hivatásra Angliában*

A hivatásokkal foglalkozó társadalomtudományi diszciplína az Egyesült Királyságban alakult ki, majd ezt követően az Egyesült Államok és a kontinentális Európa (Svarc, 2015). A hivatások közé jellemzően olyan foglalkozások tartoznak mint az orvos, a pszichológus és az ügyvéd. Ezeket a szakmákat a szakirodalom szolgáltatáshoz kötött, tudásalapú foglalkozásoknak (Svarc, 2015) tekinti. Az egyetemi tanári szakmát jellemzően a hivatások közé szokás sorolni. A kutatás során felhasznált szakirodalmak a hivatások társadalomban elfoglalt szerepét, illetve azok idealizált képét, az annak megfelelően kialakított szakmai sztereotípiákat és értékeket mutatják be. Ezek közös jellemzője, hogy az adott foglalkozás képviselője a közt szolgálja legjobb tudása szerint, működésére az egyéni érdekmentesség jellemző (Parsons, 1939). Greenwood öt szempontot határoz meg, ami megkülönbözteti a hivatásokat a többi foglalkozástól (Greenwood, 1957), az alábbiakban ezeket részletesen is tárgyalom.

Egyes megközelítések szerint az új menedzserizmus megjelenése, a versenypiaci módszerek bevezetése a közsférában dolgozók közös erejének megtörésére is alkalmas volt (Naidoo, 2008), hiszen a külső mérési eszközök használata (Naidoo & Jamieson, 2007) rombolja a hivatás által biztosított autonómiát, ami deprofesszionizálódáshoz vezet (Olssen & Peters, 2007). A tandíj bevezetése alapvetően befolyásolta a tanári hivatás gyakorlását az angol felsőoktatásban: a Greenwood által leírt kritériumok mind sérültek, illetve átalakultak az angol felsőoktatás finanszírozásának újrastrukturálása nyomán. Ez a változás még feltűnőbb, ha a jelenségeket a németországi egyetemi szektorban uralkodó viszonyok és jelenségek fényében vizsgáljuk.

A hivatások első és legfontosabb jellemzője a rendszeralapú elméleti háttér, amit Greenwood *systematic body of theory*-nak („rendszerezett elmélet”) nevez (Greenwood, 1957). A hivatások esetében az elméleti tudás a szakma gyakorlásának alapját képezi, azaz a praxis előfeltétele előbb az elméleti, majd a gyakorlati tudás elsajátítása, ahogy történik nemcsak a tanárok, de az orvosok esetében is (Hargreaves, 2001). Mindez tehát a hi-

vatások képviselői – így az ügyvédek, orvosok, pszichoterapeuták, de az egyetemi oktatók – esetében is feltételez egy szakértői szintű elméleti és gyakorlati tudást, aminek a hivatás gyakorlója birtokában van, és döntéseit erre alapozva hozza. Szakmai teljesítményét éppen ezért csak a saját szakmai közössége tudja megfelelően megítélni (Greenwood, 1957). Az angol oktatáspolitikában azonban azzal, hogy a hallgatót elsődlegesen fogyasztóként kezeli, sőt, az ezzel járó erőviszonyok megváltozására fel is hívja a hallgatók figyelmét (Naidoo & Jamieson, 2007), a szaktudás jelentőségét is csökkenti.

A hallgató számára az oktatási folyamat az „irreálisan magas” (Bates & Kaye, 2014) tandíj nyomán immár pénzügyi befektetés is (Tomlinson, 2016), aminek mindenképpen meg kell térülnie, hogy a tartozását visszafizethesse (Bates & Kaye, 2014). Ez a pénzügyi nehézség egyaránt ró pszichés terhet a hallgatókra (Walsemann, Gee, & Gentile, 2015) és az értük esetlegesen felelősséget vállaló szülőikre is (Walsemann, Ailshire, & Hartnett, 2019). A tandíjtartozás hatással van az életvezetésre is: egyes diplomával rendelkező pályakezdők a várható fizetés függvényében döntenek bizonyos szektorok, vagy az otthoneremtés mellett (Velez, Cominole, & Bentz, 2018). Ez a nyomás tovább erősítheti a bizalmatlanságot a két fél között, és erodálja az angol hallgatók és az egyetemi oktatók közötti szakmai, bizalmi és pedagógiai viszonyt (Budd, 2017).

A tandíj megjelenésével, a visszafizetés munkavállaláshoz kapcsolásával (Bates & Kaye, 2014) az angol hallgatók kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a foglalkoztathatóságnak, jövőbeli fizetésüknek és a munkavállalásnak. Ugyan az angol diplomások körében viszonylag alacsony, mindössze 4 százalékos (Marginson, 2018) a munkanélküliség, és a diplomával egy bizonyos „earnings premium” (OECD, idézi Budd, 2017, p. 25.) is jár, azaz a felsőfokú végzettség nagyobb biztonságot jelent; az angol hallgatókra mégis nagyobb szorongás jellemző, és aggodás tölti el őket mind az angol egyetemeken általi diplomás túlképzés, mind az egyetemeken honlapján megtalálható foglalkoztatási arányok láttán. A német diákok körében ezt a jelenséget nem figyelték meg, éppen ellenkezőleg, számukra a foglalkoztathatóság fogalma a diploma megszerzésére korlátozódik (Budd, 2017).

Az angol hallgatók az átalakított felsőoktatás-finanszírozás eredményeképpen fizetett magasabb tandíjak nyomán úgy érzik, nem megszereznek, hanem megvásárolnak egy diplomát, ráadásul tanulmányaik során a fogyasztói jog védi őket (Jones, 2006). Azonban ahogy Maisuria és Cole hangsúlyozzák, tandíjat fizetni más helyzetet jelent, mint megvásárolni egy terméket a szupermarketben (Maisuria & Cole, 2017), sokkal inkább egy fitnessklub bérletéhez hasonlít, hiszen a hallgatóknak dolgozniuk kell az eredményért, bizonyítaniuk kell, hogy érdemesek a képzésre (Jones, 2006). Mégis, az angol egyetemeknek folyamatos kihívást jelent az, hogy a hallgatók elvárják a diplomát, az oktatókat pedig általuk fizetett alkalmazottnak tekintik. Ahogy az egyik válaszadó fogalmaz: „szeretnél kapcsolatban lenni az oktatói karral, mert voltaképpen te fizeted őket, szóval én sokat akarok kapni belőlük” (Tomlinson, 2016, p. 8.). Ez a „racionális hozzáállás” (Tomlinson, 2016, p. 9.) több kutatásban is megjelenik: nem ritka, hogy a hallgatók a kevésnek tartott kontaktórák esetén kiszámolják az adott oktató óradíját, és aszerint értékelik az egyetem által nyújtott szolgáltatást. Ezzel szemben a német hallgatók kénytelenek beérni a heti egy, vagy maximum két, az oktató időbeosztásához alkalmazkodó konzultációs időponttal, amelyekre előre jelentkezni kell (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017). Az egyetemi szektorban jellemző – és a hivatások gyakorlóit felé mutató – tisztelet, hierarchia és a szakmai távolságtartás is megmaradt a német egyetemeken. Míg az angol egyetemeken jellemzően keresztnéven szólítják az oktatókat, Németországban ez elképzelhetetlen (Budd, 2017).

Greenwood harmadik hivatásjellemzőként sorolja fel a *közösség szabályozó erejét* („sanction of the community”). Eszerint a szakmai alkalmasságot a hivatás képviselői által felügyelt szervezetek, iskolák igazolhatják (Greenwood, 1957). Jelenleg ez a kritérium tűnik a legellenállóbb elemnek az egyetemi finanszírozást, és így annak egész belső működési rendszerét átalakító neoliberais oktatáspolitikával szemben.

A negyedik hivatáskritérium a *hivatásetika* („regulative code of ethics”). Erre több, látszólag mellékes tényező hat. Ahogyan emelkedik a hozzájárulás mértéke, az angol diskurzusban fogyasztónak nevezett diákok elvárásai is növekednek, és ennek következtében a panaszok száma is sokszorozódik. A bejelentések száma már a megemelt tandíjak bevezetése, azaz 2004 után a duplájára nőtt, ekkor mintegy 600 keresettel fordultak a hallgatók a vonatkozó hatósághoz, az Office of the Independent Adjudicator for Higher Education-höz (Jones, 2006); a szám pedig nem csökkent, hanem ellenkezőleg (Tomlinson, 2016), folyamatosan növekvő tendenciát mutat, 2013-ra az arány 25 százalékkal nőtt (Bates & Kaye, 2014).

A hallgatók elégedettsége a szolgáltatás értékének és minőségének arányán múlik (Bates & Kaye, 2014), és ezt az sem segíti, hogy bizonyos intézmények folyamatos visszajelzést kérnek, amivel hajlamosak még jobban felhívni a hallgatók figyelmét a hiányosságokra (Budd, 2017). Temple és munkatársai négy élménytípust határoznak meg, amivel a hallgatók a felsőoktatási jogviszony létesítése és fennállása alatt találkoznak. Ezek a felvételi-, a tanulmányi-, az egyetemvárosi- és a diplomásélmény (Temple & al, 2014, idézi Alberti-Alhtaybat, & Al-Htaybat, 2017). Az ezekkel kapcsolatos elvárások mind lehetőséget adnak arra, hogy a hallgató panaszt nyújtson be, hiszen a tandíjkötelezettség hatására az oktatásszolgáltatásra egy megvásárolt csomagként tekintenek (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017) és a hallgatónak minden fent megnevezett egyetemi élményre vonatkozóan vannak elvárásai (Tomlinson, 2016): nem egy pert indítottak és nyertek meg hallgatók nem teljesített felsőoktatási ígéretük miatt (Jones, 2006).

A megemelkedett elvárás és az azt követő nagyobb számú panasz jelensége az angol hallgatók pénzügyi kötelezettséghez köthető: a német hallgatók nem támasztanak ilyen igényeket az egyetemmel szemben, jellemzően nem az egyetem területén, hanem bérelt lakásokban laknak. Németországban a campushoz, illetve a lakathatáshoz kapcsolódó igények csak a privátoktatás területén jelentkeznek (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A panaszok elkerülésére az angol felsőoktatási intézmények és oktatóik különböző módszereket alkalmaznak. Az egyik az egyénre szabott értékelések helyett a sztenderdizált visszajelzések megjelenése (Naidoo & Jamieson, 2007). Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a tanári hivatásnak, a pedagógiai folyamatnak fontos része a visszacsatolás, történjen az osztályzat vagy írásos visszajelzés formájában. Amennyiben az egyéni értékelés mint a szellemi és szakmai fejlődést szolgáló hivatott eszköz alkalmazása elmarad, maga a tanulási folyamat is sérülhet. A másik, a hallgatói panaszok csökkentésének érdekében kialakított módszer a „safe teaching”, ami meghatározott tananyag átadására és számonkérésére korlátozódik (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011). Love megjegyzi, az egyetemen töltött időnek jellemzően élvezetesnek kellene lennie, azonban nem a szellemi fejlődés során elkerülhetetlenül bekövetkező küszködés kárára (Love, 2008, idézi Budd, 2017).

Az angol egyetemi oktatók felfigyeltek arra a jelenségre is, hogy sok esetben, bár a hallgató egy sokrétűen gazdagító oktatási élményben részesül, amennyiben nem az általa elvárt osztályzatot kapja, csalódását fejezi ki (Maisuria & Cole, 2017); és ez az oktatójának adott értékelésben is megmutatkozhat. Bordieu és Passeron ezt a jelenséget instrumentalizmusnak nevezi (Tomlinson, 2016). Annak a veszélye is fennáll, hogy a szakmai műveltség, felkészültség értékelése hátrányba kerülhet: a hallgatók hajlamosak a jobban elérhető, rugalmasabb, sok piszkozatot elolvasó, határidőket meghosszabbító, vicces oktatókat preferálni (Tomlinson, 2016).

Mindennek tudatos alakítása szembe megy a hivatást gyakorlókkal szemben elvárt érdeknélküliséggel (Greenwood, 1957), mert a szakember nem használhatja fel kliensét a saját érdekeinek mentén.

A hivatások egyik legfontosabb, Greenwood által ötödikként megjelölt kritériuma a normák, értékek és szimbólumok rendszere (Magos, 2017) mentén kialakított *professzionális kultúra* („professional culture”). A hivatásokat a benne dolgozó szakemberek szakmai közössége, a kliens érdekében végzett együttműködés jellemzi.

Ezzel ütközik a felsőoktatás neoliberais megközelítése, melyben az egyetemek egymás vetélytársaivá válnak még az Európai Unión belül is (Hoogenboom, 2015), közöttük érdekellentétek jönnek létre, hiszen egyszerre versenyeznek a hallgatókért, a pénzért és a kiváló oktatókért (Marginson, 2018); ez a folyamat az egyetemen belüli és közötti viszonyokat is megváltoztatta (Naidoo & Jamieson, 2007). Ez hosszú távon egy meggyengült egyetemi közösséget eredményez, és emiatt csökken annak a valószínűsége is, hogy a számukra kellemetlen döntésekkel vagy szabályozásokkal szemben „az egyetem dolgozói kollektíven lépjenek fel” (Kováts, 2020, p. 8).

Az elidegenedés kimutatható mértékben jelent meg az angol egyetemeken: egy 2016-os brit felmérés szerint a megkérdezett mintegy 1400 válaszadó 54 százaléka úgy érzi, az egyetemen belül nem tudja elmondani a véleményét, 57,5 százalékuk pedig elégedetlen az egyetem vezetésével (Kováts, 2020). Ezzel szemben a német egyetemeken viszonylag ismeretlen ez a típusú verseny (Budd, 2017).

### *A végső csapás: az angol felsőoktatási autonómia és a tandíj hatásának kapcsolata*

A hivatás magas szintű gyakorlásának társadalom által biztosított, talán legfontosabb előfeltétele a *szakmai autonómia* biztosítása, amit Greenwood második kritériumként határoz meg (Greenwood, 1957). Ez az, ami a leg erősebben sérül az angol egyetemi rendszerben a tandíj közvetett hatására.

A hivatás magas szintű elméleti felkészültséget és szakértelmet feltételez, ez adja a szakemberek döntési jogkörét is. Egy orvosnak, ügyvédnek vagy pszichoterapeutának nem vásárlói (customer) vannak, hanem kliensei. Míg a vásárló/fogyasztó maga választja ki, hogy milyen szolgáltatást vagy terméket szeretne; és a vásárlókkal rendelkező szakmák esetében feltételezhető, hogy a fogyasztó képes is eldönteni, mire van szüksége: a kapott termék, szolgáltatás minőségét, hasznosságát ő maga meg is tudja ítélni (Greenwood, 1957); addig a hivatás gyakorlóinak esetében a kliens problémáinak megoldását a hivatáshoz tartozó szakember tudja csak biztosítani, mivel a kliens nem rendelkezik azzal az elméleti tudással, ami az adott helyzetben szükséges: azaz egy beteg nem tudja magát megfelelően diagnosztizálni, a válóper előtt álló ügyfél nem tud önállóan jogi keresetet benyújtani.

A hivatás tehát feltételez egy rendszerezett elméleti tudást és a hozzá köthető hallgatólagos tudást (Hargreaves, 2001). Ez az oka annak is, hogy egy adott hivatáshoz tartozó szakemberek teljesítményét hagyományosan csak egy másik, azonos foglalkozással rendelkező szakember tudja megítélni (Greenwood, 1957).

Egy ilyen kapcsolat működéséhez, mivel aszimmetrikus, a kliens szakértőbe vetett bizalma szükséges: ez a kliens és a hivatást gyakorló személy sikeres együttműködésének egyik legfontosabb záloga. A hivatás gyakorlójának az őt kötelező szakmai etika szerint, a legjobb tudásának megfelelően kell eljárnia (Greenwood, 1957) külső szankciók és büntetések kilátásba helyezése nélkül is. A bizalom a szakmai tudás és szakértelem talaján alakulhat ki. Azzal azonban, hogy az angol felsőoktatás esetében a neoliberális oktatáspolitikai a hallgatót fogyasztóként nevezi meg (Tight, 2013), számára vásárlói jogokat biztosít, a reklamálás, a bírálat, és a szakmai munka megítélésének erejével és hatalmával ruhazza fel (Tomlinson, 2016); a vele kapcsolatban álló szakember (oktató) teljesítményének értékelésére hatalmazza fel, sőt bátorítja is. A szakértő – azaz a felsőoktatásban dolgozó tanár, az intézményi vezetés – és a kliens – azaz a hallgató – a neoliberális diskurzusban immár szolgáltató és fogyasztó között esetlegesen bekövetkező konfliktus és nézeteltérés megoldására egy külső szervezetet jelöl meg: csorbítva ezzel a felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai autonómiáját, és felborítva a tanulási folyamatot is szolgáló hallgató-oktató/oktatási intézmény viszonyát.



A hallgató a tanulási folyamat során immár pénzügyi értéket és megtérülést keres (Tomlinson, 2016), és nem feltétlen bízik meg az egyetemi oktatóban mint a tanulást kísérő felfedezés során őt kalauzoló vezetőben (Naidoo & Jamieson, 2007): az egész együttműködést áthathatja a bizalmatlanság. Mindennek nyomán a hatalom is átkerül a szolgáltatói oldalról a fogyasztói oldalra (Tomlinson, 2016), amit az egyetemek hallgatói igényekre adott adaptív válaszai nyomán előálló, a nyilvánosság számára is elérhető értékelések még tovább fokoznak. Azonban a tanulási folyamat során a bizalom, a hit és a kockázatvállalás elengedhetetlenek ahhoz, hogy a hallgatót valóban gazdagító szellemi növekedés jöhessen létre (Naidoo & Jamieson, 2007).

A felsőoktatás átalakítása nyomán „a felsőoktatás intézményei beléptek a gyakran piaci alapon szerveződő felnőttképzési rendszerbe” (Halász, 2012a, p. 14). Ez összhangban áll a neoliberais oktatáspolitikai egyik fontos célkitűzésével, ami elvárja a felsőoktatásban végzett hallgatók munkaerőpiaci foglalkoztathatóságát (Maisuria & Cole, 2017).

Ez a megközelítés a tudásmenedzsment területén is új szempontokat hozott, a diszciplínára építő, Mode 1 típusú tudás mellett hangsúlyozni kezdték a Mode 2 tudás jelentőségét. Gibbons és munkatársai 1994-ben határozták meg az új típusú tudásfogalmat. A Mode 2 tudás jellemzően „az alkalmazás kontextusában születik” (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001, p. 1), kevésbé kapcsolható egy az egyben tudományágakhoz; és sokkal inkább munkához, mint egyetemhez köthető (Olssen & Peters, 2007), azaz „transzdiszciplínaris, nem pedig mono- vagy multidiszciplínaris” (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow, 1994: preface).

Az új hangsúlyok és megközelítések az angol egyetemi képzésekben is megjelentek: a tudományágakra építő tantárgyak helyére a moduláris tanegységek kerültek (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011), amelyek a rendszert nyitottabbá teszik a ki- és bekapcsolódásra, segítik a munkavállalás mellett tanuló hallgatókat és a megfelelő tanulási felkészültséggel nem rendelkező, de a tömegoktatásban egyre nagyobb számban megjelenő nem-tradicionális egyetemisták végzettségszerzési folyamatát (Naidoo & Jamieson, 2007).

Kutatók figyelmeztetnek, hogy a munkaerőpiachoz történő alkalmazkodás inkább az olyan 1992 után egyetemi rangot kapott angol felsőoktatási intézményeket jellemzi, amelyeknek a hallgatói sokkal nagyobb számban kerülnek ki hátrányosabb társadalmi osztályokból; míg az angol elitegyetemek továbbra is a tantárgyalapú megközelítést alkalmazzák, ami hosszú távon további előnyt jelent az ott végzett hallgatók számára (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

Azonban nem csupán a neoliberális oktatáspolitikai diskurzus, de a magas angol tandíjak nyomán is egyre fontosabbá vált az angol felsőoktatásban tanulók számára a foglalkoztathatóság. Ennek két főbb hatását figyelhetjük meg az angol hallgatók körében.

Az egyik, a tudásszerzéstől a végzettségszerzés felé történő elmozdulás (Naidoo & Jamieson, 2007), a diploma megvásárlásának tudata (Maisuria & Cole, 2017), amit Molesworth, Nixon és Scullion (2009) „having mode”-nak nevez. Ez szemben áll a „being mode” -dal, ami a tanulás folyamatára koncentrálnak (Tomlinson, 2016). Ennek az angol elitegyetemek a hallgatókkal kötött szerződésekkel próbálták elejét venni (Jones, 2006), melyben a hallgatók kijelentették, továbbra is kötelesek az elvárásokat teljesíteni.

A célulvű végzettségszerzés másik következményét szintén Molesworth, Nixon és Scullion (2009) figyelték meg: az újfajta, kockázatkerülő attitűddel rendelkező hallgatókat „konzervatív tanulóknak” nevezték el. Jellemzőjük, hogy az oktatási és tanulási folyamatukat teljes egészében a leendő munkavállalásuknak rendelik alá. Ezek a hallgatók minimalizálni igyekeznek az elméletet, a tananyagból csak olyan elemeket kívánnak megtanulni, amelyek hasznosságát igazolva látják a munkaerőpiac és a leendő munkavállalásuk szempontjából; tanulásuk során kerülnek a kihívásokat és a rizikót, az ismeretekben pedig a hasznosíthatóságot keresik (Molesworth, Nixon, & Scullion, 2009).

Bár az oktatási intézmények eredetileg azok célközönsége és célja, azaz a munkaerő-szakképzés és az elit-, értelmiségi képzés mentén szerveződtek (Baethge & Wolter, 2015, p. 100.; Mieg & Evetts, 2018); a latin universitas „tetőpontot”, „teljességet” jelent, egy folyamatot, amely tágítja a horizontot, és ez a definíció határozta meg „a modern egyetem szerepét, funkcióját és célját” (Maisuria & Cole, 2017, p. 607.). A két oktatási rendszer más elvek mentén szerveződik: míg a felsőoktatásban jellemzően a saját területükön jártas szakértőket, a szakképzésben leginkább a szaktudást alkalmazó dolgozókat, munkavállalókat képeznek.

A munkaerőpiaci elvárások fokozott jelentősége a 18-19. században vált hangsúlyossá az angol oktatás történetében. A tömeges munkásképzés magával hozta a célelvű oktatás igényét, „a valóban hasznos tudás”, a gyakorlatban egy az egyben felhasználható ismeretek előnyét (Johnson, 1979). Lehetséges, hogy a nem-tradicionális, a szükséges tanulási készségekkel korlátozottan rendelkező, a felsőoktatásba a tömegoktatás teremtette lehetőségeknek köszönhetően kapcsolódó hallgatók megjelenése, a tandíj bevezetése, a tandíj nyomán keletkező pénzügyi terhek visszafizetése miatt érzett sürgetettség, a foglalkoztathatóság kérdése, illetve a végzettség jelentőségének a növekedése együttesen okozza a konzervatív hallgatók megjelenését. Azonban ahogyan a mottóul választott tanmese is jól mutatja, megfelelő döntéseket úgy hozhatunk, ha a tudásunk nem csupán egy adott feladat, hanem az egész folyamat, a környezet és a kontextus átlátásának a képességét is biztosítja.

Mivel a deprofesszionalizáció a bizalmatlanságot, az oktató szakmai felkészültségének folyamatos kritikáját, az egyéni felelősséget és a munkaerőpiac fontosságát hangsúlyozza a tudásszerzés értékével szemben, fennáll a veszély, hogy a felsőoktatásban végzett hallgatók mind nagyobb számban válnak konzervatív tanulóvá. Ezzel azonban nem csak annak a lehetőségét veszítik el, hogy magas szintű készségekkel rendelkező specialistákká (Naidoo & Jamieson, 2007), vagy saját szakmájuk szakértőjévé, értelmiségijévé váljanak, akik a teljes folyamatra rálátnak és döntéseiket a rálátásukra és gazdag tudásukra alapozva hozzák; de a karrierjükben és szakterületükön várható későbbi eltévedést is kockáztatják. Márpedig „a térképnek nemcsak a megteendő útvonalat kell ábrázolnia, hanem az eltévedés összes lehetőségét is, hisz azok viszonypontként szolgálnak a helyes iránytáshoz”.<sup>2</sup>

2. Röhrig, G. (1999). Haszid egyprecések. A térkép. *Magyar Lettre Internationale*, 9, 1, 8.

## Irodalom

---

1. Altbach, P. G. (1999). The Logic of Mass Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 5,2, 105–122. <https://doi.org/10.1080/13583883.1999.9966985>
2. Ashford, N. (1990), How not to reform British higher education. *Academic Questions*, Vol. 3, 49–55.
3. Bahrs, M. & Siedler, T. (2019). University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. *Fiscal Studies*, 40, 2, 117–147. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12185>
4. Baethge, M., Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal of Labour Market Research*, 48, 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
5. Bates, E. A. & Kaye, L. K. (2014). "I'd be expecting caviar in lectures": the impact of the new fee regime on undergraduate students' expectations of Higher Education. *Higher Education*, 67, 655–673. DOI: 10.1007/s10734-013-9671-3
6. Budd, R. (2017). Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 73, 23–37. DOI: 10.1007/s10734-015-9977-4
7. Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M. & Paleari, S. (2019). Analysing policies to increase graduate population: do tuition fees matter? *European Journal of Higher Education*, 10-27. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>
8. Garben, S. (2020). 'European Higher Education in the Context of Brexit In. Cambien, N., Kochenov, D. and Muir, E. (Eds.): European Citizenship under Stress. Social Justice, Brexit and Other Challenges. London: Brill.
9. Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2, 3, 45–55.
10. 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 Publications, Inc.
11. Halász, G. (2012a). Finanszírozási reformok a felsőoktatásban: nemzetközi összehasonlító elemzés. In Temesi, J. (Ed.). *Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet* (pp. 11-67). Budapest: Aula Kiadó.
12. Halász, G. (2012b). *Az oktatás az Európai Unióban - Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
13. Hargreaves, D. (2001): Szakmai tudás létrehozása, közvetítése és felhasználása tanárok és orvosok között: összehasonlító elemzés In: *Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban oktatás és készségek*. OECD. 273-294.
14. Hoogenboom, A. (2015). Commodification of Higher Education. *European State Aid Law Quarterly*, Vol. 14, 4, 492-502.
15. Johnson, R. (1979). 'Really useful knowledge': Radical education and working-class culture, 1790–1848. In. Clarke J, Critcher C and Johnson R (Eds). *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. London: Hutchinson in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 75–102.
16. Jones, G. (2006). 'I wish to register a complaint': the growing complaints culture in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(3):69-73.
17. Kováts, G. (2020). *Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák*. *Educatio*, 29, 1, 3-18.
18. Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A. S., Spruyt, B., & Easterbrook, M. J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 429-447.

19. Leuze, K. (2011). How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 24, 5, 449–475.
20. Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the “customerisation” of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42,1, 15–34. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x
21. Magos, G. (2017). Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma historiográfiája. *Aetas*, 32, 2, 138-157.
22. Maisuria, A., Cole, M. (2017). The neoliberalization of higher education in England: An alternative is possible. *Policy Futures in Education*, 602-619. <https://doi.org/10.1177/1478210317719792>
23. Marginson, S. (2016). Higher education and inequality in anglo-american societies In: Harvey, A., Burnheim, C., Brett, M. (Eds.). *Student Equity in Australian Higher Education: Twenty-Five Years of a Fair Chance for All*. Berlin: Springer. pp. 165-183.
24. Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*. 58, 26-36. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.008
25. Mieg, H. A., & Evetts, J. (2018). Professionalism, science, and expert roles: A social perspective. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology*. The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 127–148. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.009>
26. Molesworth, M., E. Nixon, & R. Scullion (2009). “Having, Being and Higher Education: The Marketization of the University and the Transformation of the Student into Consumer.”. *Teaching in Higher Education* 14, 3, 277–287.
27. Naidoo, R. & Jamieson, I. (2007). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 267–281. <https://doi.org/10.1080/02680930500108585>
28. Naidoo, R. (2008). The Competitive State and the Mobilised Market: Higher Education Policy Reform in the United Kingdom (1980-2007). *Critique Internationale*, 39,2, 47–65.
29. Naidoo, N., Shankar, A. & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management*, 1142–1162. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2011.609135>
30. Nixon, E., Scullion, R. Molesworth, M. (2011). How choice in higher education can create conservative learners In: *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, New York: Routledge, 196-208.
31. Nowotny, H., Scott, P. B. & Gibbons, M. T. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
32. Olssen., M. & Peters, M. A. (2007). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 313-345.
33. Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17, 4, 457-467
34. Röhrig, G. (1999). Haszid egyprecesek. A térkép. *Magyar Lettre Internationale* 9, 1,8
35. Švarc, J. (2015). The knowledge worker is dead: What about professions? *Current Sociology*, 1-19.
36. Teichler, U. (2018). Recent changes of financing higher education in Germany and their intended and unintended consequences. *International Journal of Educational Development*, 58, 37-46. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.008
37. Tight, M. (2013). Students: Customers, Clients or Pawns? *Higher Education Policy* 26, 291–307.
38. Tomlinson, M. (2016). Student perceptions of themselves as ‘consumers’ of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 450-467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
39. von Alberti-Alhtaybat, L., Abdelrahman, N. & Al-Htaybat, K. (2017). "The effect of different higher education fee policies on education: A comparison between England and Germany". *International Journal of Public Sector Management*, 30, 2, 189-208. DOI: 10.1108/IJPSM-04-2016-0085

40. Velez, E., Cominole, M. & Bentz, A. (2018). Debt burden after college: the effect of student loan debt on graduates' employment, additional schooling, family formation, and home ownership, *Education Economics*, 27, 2, 186-206. DOI:10.1080/09645292.2018.1541167
41. Walsemann, K. M, Gee, G. C. Gentile, D. (2015). Sick of our loans: Student borrowing and the mental health of young adults in the United States. *Social Science & Medicine*, 124, 85-93. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.11.027
42. Walsemann, K. M., Ailshire, J. A. & Hartnett, C. S. (2019). The Other Student Debt Crisis: How Borrowing to Pay for a Child's College Education Relates to Parents' Mental Health at Midlife. *Journals of Gerontology: Social Sciences*, 20, 20, 1–10.
43. Warikoo, N. K., & Fuhr, C. (2014). Legitimizing status: perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university. *British Educational Research journal*, 40, 4, 699-717.
44. Warikoo, N. (2018). What meritocracy means to its winners: Admissions, race, and inequality at Elite universities in The United States and Britain. *Social Sciences*, 7, 8, 131. DOI: 10.3390/socsci7080131
45. Wilton, N. (2011). Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates. *Work, Employment & Society*, 25, 1, 85-100.
46. Zimdars, A., Sullivan, A., & Heath, A. (2009). Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key? *Sociology*, 43, 4, 648-666.

### *Good, Better, Public Good – Principles and Collisions: the Case of Tuition Fees in England and in Germany*

---

At first sight, tuition fee seems a simple factor requiring student contribution but looking closely one might discover it is a hugely influential factor with an effect on the whole educational process. Tuition fee influences the work between the student and the academic and the teaching profession itself as well. In the present study, we examine the effects of the compulsory student obligation being present in English higher education since 1998 in the light of the higher education processes observed in Germany. The author examines the phenomena that have developed in England as a result of tuition fees, relying on the concepts of sociology of professions. The analysis shows that tuition fees not only impose a financial burden on enrolling students but are also accompanied by higher expectations of students, a change in the role of the academics and a transformation and deterioration of the relationships between different actors in higher education. The changes observed in English higher education can provide important lessons for all countries where the privatization of higher education is taking place, with the introduction of a significant amount of student contribution being initiated.

**Keywords:** tuition fee, England, Germany, teacher profession, tertiary education