



EXPANZIÓ
HUMÁN TANÁCSADÓ

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE NEI
SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE/
TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS HALLGATÓI KIVÁLÓSÁG AZ OLASZ, FRAN-
CIA ÉS MAGYAR FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREKBE**

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. Introduzione/Bevezető	3
2. Premesse storiche/Történelmi bevezető.....	5
2.1. Le universitates e gli studia medievali/A középkori universitates és studia.....	5
2.2. Le basi del rinnovamento tra Umanesimo e Rinascimento/A megújulás alapjai: Humanizmus és Reneszánsz között	8
3. Modelli di formazione di eccellenze tra Francia, Italia e Ungheria/Az elitképzés francia, olasz és magyar modelljei	12
3.1. L'École Normale Supérieure e le Grandes Écoles.....	12
3.2. La Scuola Normale Superiore di Pisa	19
3.3. La Scuola Normale Ungherese: l'Eötvös Kollégium	26
4. Il Németh László Szakkollégium e l'emergenza dell'eccellenza/A Németh László Szakkollégium és a kiválóság „felmerülése”	30
5. Il progetto TALENTUM nel contesto ungherese/A TALENTUM projekt a magyarországi kontextusban.....	32
6. Conclusioni/Összegzés	39
7. Riassunto tematico in lingua ungherese; Tehetséggondozás és hallgatói kiválóság az olasz, francia és magyar felsőoktatási rendszerekben.....	41
8. Bibliografia/Szakirodalom.....	52
9. Allegati/Mellékletek.....	53

1. Introduzione

Questo saggio nasce come riflessione sulle strategie contemporanee della politica culturale e accademica rivolta a individuare e promuovere le eccellenze, a valorizzare – mediante una metodologia mirata dell’insegnamento – i “talenti” nascosti negli individui, al fine di creare le premesse di un rinnovamento continuo nel settore della ricerca scientifica, coordinato non soltanto dagli esperti, ma anche dagli organi di autogoverno degli studenti universitari. Partendo da un’introduzione generale di carattere storico, che offre un panorama delle basi filosofiche e ideologiche che tra Medioevo e Rinascimento differenziano dal punto di vista pedagogico, metodologico e tematico la questione dell’insegnamento universitario e della sua funzione sociale e civile, si passerà ad illustrare quelle iniziative evidentemente rivolte all’individuazione delle eccellenze e all’istituzione di speciali *scuole* che, a partire dalla fine del XVIII secolo, fino ai giorni nostri, sono entrate a far parte integrante del sistema accademico di tre stati europei, la Francia, l’Italia e l’Ungheria, condizionandone in maniera innovativa le politiche di reclutamento degli studiosi, dei ricercatori scientifici, delle eccellenze che dopo gli studi universitari continuano la loro *missione* nel mondo del lavoro.

La lettura del passato e del presente deve necessariamente confrontarsi con le aspettative attuali di una continua riforma degli insegnamenti universitari che riguarda anche gli aspetti sociali della partecipazione dei discenti alla definizione della funzione delle università: la complessa differenziazione dei sistemi nazionali in seno a comunità di più ampio respiro, la sempre più capillare rete di collegamenti tra gli istituti di formazione e l’intrinseco aumento di fenomeni di mobilità che interessano docenti, discenti e progetti di formazione e ricerca ad essi legati, devono far emergere quelle attività di spicco che in questo campo specifico riescono a valorizzare le sinergie istituzionali e le qualità estrinsecate dei soggetti in essi coinvolti. Nella fattispecie della storia recente della formazione di eccellenze in Ungheria, si illustreranno metodologie e

risultati di un progetto triennale attuato nell'Università dell'Ungheria Occidentale, che si è prefisso il compito di coordinare le attività di tre segmenti della formazione di eccellenze, a livello predottorale e dottorale, in un sistema integrato e metodologicamente omogeneo sostenuto sia dall'istituzione accademica che dagli organi di autogoverno fondati dai discenti, in un arco disciplinare e interdisciplinare esemplare per varietà e capacità di sinergia.

La costituzione di una rete di Punti di Eccellenza (*Tehetségpontok*¹) che in Ungheria coinvolge ogni genere di centri di formazione di eccellenza, quindi anche quelli relativi al periodo preuniversitario, la stabilità istituzionale del coordinamento dei Convegni di Ricerca Scientifica degli Studenti Universitari (*Tudományos Diákköri Konferencia*²), l'accREDITAMENTO nazionale delle Scuole Normali Superiori (*Szakkollégiumok*³) coordinate da docenti e discenti, sono gli elementi che assicurano all'insegnamento universitario ungherese una sempre maggiore e migliore strategia di valorizzazione e promozione delle eccellenze, sia per il reclutamento delle prossime generazioni di ricercatori e docenti universitari, sia per assicurare alla formazione universitaria quegli standard di qualità irrinunciabili in un contesto internazionale.

¹ <http://tehetseg.hu/en> (sito web in lingua inglese).

² <http://otdt.hu/hu/> (il sito web è disponibile soltanto in lingua ungherese).

³ <http://www.szakkoli.hu/> (il sito è soltanto in lingua ungherese).

2. Premesse storiche

Il secolo XXI è iniziato da appena tre lustri, eppure ci appare – nel contesto del sistema universitario ereditato dal secolo scorso – in tutta la complessità delle sue interazioni con l'enorme progresso tecnologico che ne determina l'attualità, non sempre semplicemente accettabile, dal punto di vista etico e politico, ma spesso oggetto di critiche e passibile dell'introduzione di meccanismi regolatori, soprattutto nelle dinamiche dell'insegnamento, dell'educazione e della regolamentazione, a livello globale, dei processi formativi e della loro certificazione, che dovrebbe essere sempre più riconducibile ad una lettura universale o universalizzante. Tutto ciò è dovuto sicuramente alla maggiore mobilità delle masse umane che, non dimentichiamolo, sono composte di individui formati e segnati da percorsi formativi sempre meglio inseriti nelle politiche sociali di singoli Stati che a loro volta sono inseriti in comunità interessate a controllare tali politiche o, quantomeno, ad assicurare degli standard ben riconoscibili da parte del più ampio mercato del lavoro (settore privato) o delle istituzioni governative di vario livello (settore pubblico) che i suddetti individui sono chiamate a impiegare per il loro funzionamento. Di fronte dunque alla complessità odierna, è importante rapportarci storicamente al problema, considerando quali momenti abbiano innescato i meccanismi di controllo della qualità della formazione scolastica ed accademica, almeno in un'ottica europea.

2.1. Le universitates e gli studia medievali

Sappiamo bene che il declino dell'impero romano segnò la progressiva scomparsa di un sistema d'istruzione tradizionale, a carattere eminentemente aristocratico e basato sullo studio dei classici, della grammatica e della retorica. Si trattava dunque di un sistema di formazione non direttamente finalizzato all'impiego nel mondo del lavoro, che però implicitamente si rivolgeva alle élite della società dello stato romano, e che privilegiava alcune aree tematiche considerate base della cultura generale di una classe sociale

destinata a ricoprire i ruoli centrali nell'amministrazione statale, nella politica, nella gestione della cultura, spesso in periodi in cui anche la politica culturale rappresentava un vero e proprio pilastro della politica statale (pensiamo ad esempio al periodo di Ottaviano Augusto). La frattura evidente tra il patrimonio culturale esistente e la precarietà dei meccanismi di formazione di una classe intellettuale (il che non significa, naturalmente, che la classe intellettuale non avesse altre dinamiche di formazione e sussistenza nei territori occidentali), porta chiaramente ad una nuova funzione delle sedi del potere confessionale, che almeno a partire dal VI secolo divengono sedi organizzate di istruzione e di attività educative, innanzitutto allo scopo di formare il clero chiamato a svolgere i compiti pastorali ormai indispensabili, ma con derivazioni verso l'esterno, che prefigurano la funzione formativa dei conventi e delle scuole cattedrali, finché la politica culturale carolingia (nei secoli VIII e IX) non sancisce la rifondazione delle istituzioni scolastiche tradizionali, in cui a monaci e chierici viene assicurata una formazione letteraria sufficiente a celebrare correttamente la liturgia e ad accostarsi allo studio delle Scritture. Nonostante il carattere esclusivo (teoricamente queste istituzioni non erano aperte ai laici) del programma carolingio, la rinascita urbana dei secoli XI e XII farà sì che tali istituzioni si diffondano in maniera capillare in gran parte dei territori dell'antico impero occidentale, evidenziando un fenomeno che prelude alla fondazione delle università medievali, soprattutto nelle dinamiche che resero possibili ad alcune scuole cattedrali di orientarsi verso determinate discipline (arti liberali, teologia, filosofia), diventando quelli che oggi chiameremmo *centri di studi superiori*. Nella fattispecie, tali sedi si concentrarono sull'elaborazione di *metodologie di insegnamento* messe a punto da docenti dotati di *licentia docendi*, ovvero da quelle che nel sistema medievale del *controllo della qualità* erano ritenute patenti indiscutibili, appunto perché rilasciate dalle autorità ecclesiastiche. Si riconosce chiaramente come la fondazione di un nuovo sistema elitario di formazione, venga supportata dalla legittimità di un gruppo elitario di operatori, che naturalmente ha interesse non soltanto a rapportarsi ad un gruppo di *discenti*, ma a creare le nuove generazioni di *docenti*, o meglio a scegliere tra i discenti

quegli individui in cui già si manifesta la predisposizione a continuare la loro funzione specifica all'interno dell'istituzione scolastica e della società.

La necessità di un inquadramento giuridico delle libere attività intellettuali presenti nelle università è generalmente vista in subordine all'esigenza di stabilità e di riconoscimento sociale: nel XIII secolo, infatti, è evidente come docenti e discenti, eleggendo il modello corporativo delle *universitates* (generico termine utilizzate per le organizzazioni corporative), vogliono proteggere il loro operato da ingerenze esterne, e rappresentare nella società del tempo un gruppo ben definito, tanto che con il passare del tempo il termine generico resterà ad appannaggio esclusivo degli *studia*; se invece analizziamo meglio questo modello, vedremo che lo *studium* che vedeva protagonisti i maestri, tipico di Parigi, si differenzia dal modello *bolognese* in cui maggiormente rappresentati sono gli studenti, lo *studium scholarum*, che - assurgendo in seguito a modello per le altre università della Penisola - istituzionalmente rappresenta un primo esempio di autogoverno esercitato dai discenti nella gestione degli studi universitari. Ciò è particolarmente importante in virtù della notevole differenziazione dei *curricula* nel quadro della non semplice distribuzione degli istituti di formazione superiore del Medio Evo in Europa: nonostante il metodo d'insegnamento che dal secolo XII guadagna ovunque terreno, la discussione per problemi (*disputa*), ci appaia come un forte trait d'union nella metodologia dell'insegnamento universitario del tempo, i percorsi formativi erano ben differenziati di sede in sede, e ciò nonostante le comunità che questi *curricula* gestivano avevano ben chiaro il compito di creare degli standard che rendessero le *licentiae* agevolmente equiparabili nel passaggio tra i diversi sistemi⁴.

⁴ Per un agile sunto si veda la scheda *I metodi d'insegnamento nelle università* in Medioevo 2007:1580-1.

Dal punto statutario, quindi, si assiste a una netta discriminazione tra studenti e docenti: a Bologna questi ultimi formano il Collegio dei Maestri, e sono esterni all'università, costituita esclusivamente dai discenti, a loro volta divisi dalle afferenze scientifiche ma uniti da alcuni diritti inalienabili, come l'autonomia giurisdizionale, il diritto di sciopero e di secessione, il monopolio del conferimento dei gradi universitari (Le Goff 1979:79) ! A questo punto vale la pena di ricordare che la comunità degli studenti aveva anche un decalogo morale, che Le Goff riunisce sotto l'espressione *pietà universitaria*, che oltre a definire la sfera spirituale e religiosa dell'*universitas*, funge da base per una prima apparizione del moderno *diritto allo studio*: poiché infatti i Maestri, proprio per affermare la loro indipendenza dal potere politico (ecclesiastico o laico che fosse) esigono di esser remunerati per le loro lezioni, non sono rari gli studenti che devono rivolgersi a dei benefattori per veder finanziati i propri studi, e che vedono nell'atteggiamento generoso del Papato una possibilità di superare altrimenti insormontabili difficoltà pecuniarie. Già alla fine del XII secolo il terzo Concilio del Laterano sancisce la gratuità dell'insegnamento, così che successivamente vengono istituite presso le cattedrali delle scuole dotate di docenti (finanziati dalla Chiesa) in grado di garantire questo diritto, che però impone un controllo ecclesiastico indesiderato, risolto – nella prima parte della storia medievale delle università – con l'istituzione di *prebende*, ovvero di borse di studio per studenti meritevoli ma bisognosi. L'autogoverno prevedeva dunque una forma di mutua assistenza, che implicitamente premiava i meritevoli.

2.2. Le basi del rinnovamento tra Umanesimo e Rinascimento

Questa situazione cambierà parallelamente all'evoluzione della figura del maestro medievale in umanista: nel corso della seconda metà del XIV secolo, infatti, i professori universitari di alcune sedi dell'Italia settentrionale riescono con sempre maggior successo ad affermare dei veri e propri diritti ereditari sia nell'organizzazione degli

insegnamenti, che nella gestione delle ammissioni, precedentemente negati dalle amministrazioni locali proprio per evitare il germe dell'ereditarietà. Con il diffondersi dell'Umanesimo, dunque, lo status del docente universitario inizia a pretendere il riconoscimento di una patente di aristocrazia che ridurrà le forme di assistenza a studenti meritevoli ma bisognosi: Huizinga parla, a proposito di questo fenomeno della fine del Medioevo, di una equiparazione della cavalleria alla scienza, cioè della sempre meglio riconosciuta aristocrazia del sapere, parallela o complementare a quella del potere politico-militare, e anche se in questo caso lo fa per affermare l'alto contenuto etico dell'ideale cavalleresco, si vede chiaramente come le due identificazioni siano perfettamente speculari (Huizinga 1992:83-4).⁵

Le innovazioni della pedagogia umanistica a partire dal XV secolo sono fondamentali per comprendere il *grande passo* compiuto dalle istituzioni scolastiche verso la modernità: l'istituzione dei *collegia* da un lato riforma l'aspetto fisico, architettonico e logistico delle università, dall'altro ne riordina il funzionamento anche a livello metodologico, così che dagli aspetti più pratici si risale evidentemente anche alle conseguenze teoriche di questa *riforma*. Étienne Pasquier, un secolo dopo, riflette sulle trasformazioni suddette, immaginando *i luoghi dove si tenevano le lezioni prima della fondazione dei collegi*, con una stigmatizzazione del disordine degli *studia* medievali, in cui *da un lato si affittavano camere agli studenti, dall'altro a prostitute, così che sotto lo stesso tetto erano riunite la scuola della fama e quella del meretricio*, stupendosi del fatto che, nonostante queste condizioni del tutto anormali, l'università di Parigi *avesse acquistato sì gran nome*. Nel seguito della sua analisi s'impone la probità del nuovo, che a detta dello studioso sarebbe stato realizzato in due fasi, la prima in cui *i signori, e soprattutto gli ecclesiastici, si volsero a un nuovo genere di pietà religiosa, che si manifestava nella costruzione,*

nell'università, di case [che si chiamarono collegi] destinate ai poveri che, sotto il nome di borsisti, chiedevano di esservi educati, nutriti e istruiti con le rendite a questo scopo devolute. Il livello di disciplina e di avanzamento negli studi di questi borsisti generò la seconda fase, quella in cui le famiglie agiate che mandavano i loro figliuoli a studiare a Parigi, decisero di alloggarli nei collegi per evitare che si traviassero (cit. in Ariès 1994:178-9). Oltre dunque alla chiara distinzione tra *Magistri* e *Scholari* nella distribuzione dei compiti finalizzati all'apprendimento, si nota come il *collegium* nasca per separare due età diverse, per valorizzare della più tenera quelle virtù che – nel caso dei borsisti e poi dei più fortunati studenti sostenuti dalle proprie famiglie – avrebbero contribuito alla sana edificazione fisica e spirituale dei futuri intellettuali.

L'Umanesimo, e in particolare quello italiano, elegge tra i propri compiti pedagogici specifici l'educazione del *principe*, come si nota chiaramente nella gran parte degli scritti di argomento dichiaratamente pedagogico del tempo e dell'area geografica, segnatamente nel *De ingenuis moribus* del Vergerio, uno dei best-seller della letteratura pedagogica, da cui molti altri avrebbero preso spunto per definire il *curriculum* ideale per l'educazione intesa nella sua dimensione aristocratica (Garin 1994:90-1). Non possiamo però prescindere da queste indicazioni, perché esse saranno importanti anche per le università, sebbene in un'ottica diversa:

i maestri umanisti (soprattutto quelli legati all'ambiente di corte), pur proponendo un'educazione "totale," non dimenticano mai che i loro studenti necessitano una legittimazione di tipo culturale perché destinati ad occupare posizioni di rilievo all'interno della società, e a rappresentare – a partire dal principe – dei modelli di riferimento per il resto della popolazione. Vogliono cioè formare un uomo "sociale," che esplica al massimo le proprie potenzialità rapportandosi e confrontandosi con gli altri. (...) Questa enfasi sull'individuo è già espressa più e più volte dagli umanisti pedagoghi del Quattrocento, che non solo ne faranno uno dei capisaldi a livello teorico, ma proporranno anche concrete situazioni di apprendimento fondate su tale assunto. Ad esempio, la

presenza alla scuola di Vittorino di maestri di ogni materia, dalla grammatica alla matematica, dal greco alla musica, è legata alla consapevolezza che ogni allievo deve poter approfondire le discipline per cui si sente maggiormente inclinato, scegliendo all'interno di una "offerta formativa" il più possibile ampia e variegata, in grado di esaltare e sviluppare al massimo le potenzialità del singolo. (Rossi 2012:33-34)

Per quanto ancora molto lontani da una realizzazione fuori dalle corti di questo *curriculum* allargato e a *misura di studente*, ne registriamo le possibilità a livello teorico, supportate dalla nuova organizzazione delle università, dalla presenza ordinata dei *collegia* e da un sistema – in continua evoluzione – di borse di studio e prebende, che permetteranno la formazione di quegli *homines novi* che hanno sempre un forte impatto sull'evoluzione della società.

Nei secoli successivi, fino alla fine dell'*ancien régime*, si assiste alla commistione dei vari sistemi di organizzazione e di supporto dell'insegnamento, ma sarà il XVIII secolo, proprio grazie ai venti nuovi che soffiavano dalla Francia dei *Philosophes*, a veder nascere l'esigenza di una formazione *speciale* che poi si determinerà nella sua attenzione alle eccellenze.

3. Modelli di formazione di eccellenze tra Francia, Italia e Ungheria

Passeremo adesso ad analizzare tre modelli di formazione di eccellenze, l'*École Normale Supérieure* di Parigi (e l'irradiazione di questo modello a livello nazionale), la *Scuola Normale Superiore* di Pisa e l'*Eötvös Kollégium* di Budapest: tutte e tre le istituzioni sono accomunate da premesse simili, tanto che la seconda viene fondata come gemmazione della prima nel periodo napoleonico, la terza si richiama ugualmente all'ÉNS nel momento della sua creazione negli ultimi anni del XIX secolo. Ci preme qui rilevare che non si tratta di esempi isolati nel tempo e nel territorio, ma di istituzioni che, sopravvivendo ad eventi storici spesso di portata devastante, e soprattutto riferendosi nel corso della loro esistenza all'inscindibilità d'innovazione e spirito comunitario nelle politiche di gestione autonoma della formazione delle élite intellettuali, sono riuscite a esportare un *metodo* in grado di rispondere con ottimi risultati alle esigenze attuali del ricambio generazionale nelle istituzioni accademiche, ma anche del mondo del lavoro.

3.1. L'École Normale Supérieure e le Grandes Écoles

Con gli anni '90 del XVIII secolo vengono istituite delle *Écoles* secondo i principi del nuovo *régime* introdotto dalla rivoluzione francese: la politica culturale che Napoleone Bonaparte poneva al centro del suo programma di rinnovamento politico, e che avrebbe voluto estendere a tutta l'Europa, non soltanto incluse, ma diffuse un modello francese basato su parametri di ammissione egualitari, ma soprattutto sulla rispondenza delle istituzioni formative alle richieste del mondo del lavoro e del settore pubblico. Nel 1794 sono fondate la Scuola centrale dei lavori pubblici (rinominata *École polytechnique* un anno più tardi) e l'*École Normale Supérieure*. L'*École polytechnique* organizza la selezione e la formazione preliminare degli ingegneri dello Stato, mentre l'*École Normale Supérieure* forma i futuri insegnanti. Di lì a poco verranno istituiti dei corsi preparatori (*classes préparatoires*) scientifici all'interno dei licei (corso di matematica speciale) per preparare il concorso di ammissione all'*École polytechnique*, poi nel 1818 verrà varato il

concorso di ammissione all'*École Normale Supérieure*. Per un decennio si mira a fondare scuole specializzate in altre discipline (commercio e industria, ingegneria navale, forestale, agraria, etc.) finché nel 1833, con la Legge Guizot, si giunge alla creazione delle scuole primarie superiori, in cui si studiava fino all'età di 16-17 anni e i cui studenti furono per lungo tempo gli allievi prediletti della Scuola degli arti e mestieri (*Écoles d'arts et métiers*), della Scuola superiore di fisica e chimica industriale di Parigi, della Scuola centrale di Lione e delle scuole di commercio. Nel 1850 la Legge Falloux rende obbligatorio il *baccalaureato* per l'iscrizione al concorso di ammissione all'*École polytechnique*. Una serie di leggi (come quella del 1875 sul libero insegnamento superiore e di molte altre nei primi del XX secolo sull'equiparazione di alcuni esami finali al baccalaureato ovvero al requisito indispensabile per accedere alle ammissioni alle *Écoles*) hanno il compito di creare degli standard di formazione che, senza privilegiare determinate discipline rispetto ad altre, pongono le basi per una stabilizzazione del sistema delle *grandes écoles*, i cui studenti e diplomati rappresentano una *élite* che tende a ricoprire i posti chiave in numerose aziende private e istituzioni pubbliche⁶.

⁶ Pierre Bourdieu e la sua scuola hanno individuato una delle funzioni sociali del sistema educativo nel suo complesso nell'assicurare la stabilità della struttura e dell'ordine sociale, ivi comprese le sue ineguaglianze. Bourdieu sostiene che queste grandi scuole contribuiscono attivamente a riprodurre le gerarchie sociali e in particolare a perpetuare una sorta di nobiltà, nonostante esse nascano proprio in conseguenza dei principi della rivoluzione. Naturalmente, per accedere alle grandi scuole occorre superare dei concorsi aperti a tutti, in cui non viene tenuta in considerazione la famiglia di provenienza. Sono quindi superati da studenti che si siano dedicati intensamente allo studio e dotati di capacità superiori alla media. In altre parole, a prima vista i diplomati di queste scuole, che aprono tante opportunità di carriera "nobili", lo sono esclusivamente grazie alle loro qualità personali. Tuttavia, l'analisi dell'origine sociale degli studenti ammessi in queste scuole mostra che i ragazzi provenienti dai "ceti superiori" della società sono nettamente sovrarappresentati. Partendo da questo dato di fatto, Bourdieu tenta di mostrare che le modalità di selezione di queste grandi scuole - i corsi preparatori e i concorsi di ammissione - sono molto semplicemente adattate alle attitudini

Nel corposo volume che celebra il centenario dell'ÉNS vengono indicati tre elementi alla base del carattere unico della scuola: 1) i criteri di ammissione (per concorso), 2) il carattere seminariale degli insegnamenti, 3) un regime di vita comune nell'internato:

A quoi tenaient la valeur de l'École et son caractère irremplaçable? G. Perrot avançait trois raisons : le recrutement par concours, l'enseignement par « conférences » (nous dirions par séminaires), la vie commune sous la règle de l'internat (qu'il se plaisait à peindre sous les couleurs les plus libérales). Grâce à ces principes originaux de fonctionnement, l'École occupait une place sans cesse plus importante dans le monde de l'enseignement et de la recherche, ce dont Georges Perrot donnait, à juste titre d'ailleurs, deux illustrations frappantes : l'essor récent de la section des sciences, la place toujours plus grande occupée par les Normaliens dans tous les ordres de l'enseignement supérieur (facultés, École pratique des hautes études, Collège de France) : « La plupart des chaires de l'enseignement classique sont occupées par des Normaliens ». A quoi il ajoutait – avec quelque réticence (« nous n'encourageons pas ces infidélités ») – la célébrité de ceux qui, quittant

sociali tipiche degli appartenenti a questi "ceti superiori": il concorso di ammissione, presentato come strumento perfettamente egualitario, sarebbe in realtà una prova profondamente inegualitaria, valorizzando un tipo di sapere e di saper fare tipicamente borghesi (Bourdieu:2007). Michel Bauer ha pubblicato dei lavori sul modo in cui si formano le élite in Francia; essi sono del tutto complementari alle ricerche di Bourdieu. Una delle opere di Bauer, pubblicata nel 1992 in collaborazione con Bertin-Mouro, offre tra l'altro un confronto tra la Francia e la Germania per quanto riguarda le traiettorie sociali dei grandi dirigenti dei due paesi. Un altro studio sociologico di grande portata è stato compiuto da Gilles Lazuech. Mentre Pierre Bourdieu e i suoi collaboratori si erano occupati essenzialmente delle condizioni di accesso alle scuole, Lazuech si dedica all'azione pedagogica specifica delle *grandes écoles* francesi, interrogandosi sulla loro capacità di conservare la loro specificità in un contesto di mondializzazione.

l'Université, avaient fait carrière dans la littérature, le journalisme ou la politique. (Centenaire 1994: libro II)

La storia, nonostante gli sconvolgimenti che turbarono la Francia in più occasioni, diede ragione agli istitutori di questo sistema istituzionale, tanto che la continua legiferazione e le numerose modifiche non portarono che a una definizione sempre più precisa dell'eccellenza dell'ÉNS e delle Grandes Écoles. La tipologia proposta dal Ministero dell'Istruzione francese delimita con precisione il perimetro di ciò che viene chiamato *grande école*, poiché sotto la denominazione *grandes écoles* sono raggruppate le scuole di ingegneri, le scuole normali superiori (ÉNS), le scuole di commercio e le scuole veterinarie. Queste *grandes écoles* si caratterizzano per il livello elevato del loro diploma (di solito 5 anni dopo il baccalaureato) e per una forte selezione all'ammissione.

Nondimeno, se questo perimetro è stabilito con chiarezza, non esiste una lista vera e propria di *grandes écoles*. Il termine indicava all'inizio un piccolo numero di scuole il cui scopo era di fornire personale alle alte funzioni dello Stato, selezionando esclusivamente su concorso a prove, poi il suo uso si è esteso a altri istituti che presentano una grande diversità di livello e di modalità di selezione. I testi ufficiali fanno anche riferimento alle *grandes écoles* collegandole alla *classe préparatoire aux grandes écoles*. Tuttavia la Conferenza delle *grandes écoles*, associazione professionale secondo la legge 1901 e finanziata dallo Stato, utilizza una definizione più larga della nozione di *grande école*, non ristretta alle scuole che selezionano generalmente su concorso dopo i corsi preparatori, 2 anni dopo il baccalaureato, e comprendente un certo numero di istituti di insegnamento superiore che attribuiscono diplomi dopo 5 anni di studio dopo il baccalaureato e che selezionano generalmente su domanda o su concorso dopo il baccalaureato.

L'ÉNS oggi si autodefinisce come una istituzione universitaria che eroga diplomi di laurea magistrale (Master) o di dottorato (PhD), mettendo l'accento sull'eccellenza della formazione e quindi del diploma stesso:

L'École normale supérieure recrute ses élèves et étudiants par concours et sur dossier, au terme de la 2e ou 3e année d'études supérieures. Elle leur délivre

un diplôme d'établissement, le diplôme de l'ÉNS, qui sanctionne la formation intellectuelle et scientifique ÉNS, fondée sur l'excellence dans les disciplines étudiées, l'interdisciplinarité, l'ouverture internationale et le suivi individualisé des élèves (tutorat). (ÉNS 2014)

Da ciò deriva un'evidente garanzia per l'accesso al mondo del lavoro, o meglio a un settore privilegiato del mondo del lavoro, in cui il marchio ÉNS è largamente riconosciuto come garanzia dell'eccellenza e dell'originalità intellettuale dei suoi diplomati:

Un large éventail de carrières est accessible aux diplômés de l'ÉNS: enseignement, recherche, haute fonction publique, journalisme, entreprise. Dans toutes ces carrières, l'excellence et l'originalité intellectuelle des étudiants formés à l'ÉNS est reconnue et appréciée. (ÉNS 2014)

La complessità del *materiale intellettuale* di cui sono composti gli allievi dell'ÉNS risiede inoltre nella sua dimensione di *collegium* esclusivo:

La vie de campus est une marque distinctive de l'École normale supérieure. Ses sites, situés pour la plupart au cœur du quartier latin, abritent un internat, un restaurant et de nombreux équipements de sport et de loisirs. (ÉNS 2014)

Un'altra componente fondamentale è nell'identificazione degli obiettivi formativi dell'ÉNS, diretti al coinvolgimento degli allievi nella ricerca: si tratta infatti di una università composta di eccellenze, che forma eccellenze nella ricerca scientifica:

L'ÉNS est à la fois une grande école, par son recrutement sélectif, et une université de recherche. Elle est un acteur central dans la formation des élites françaises et depuis plus de deux siècles, elle est le foyer d'où sont sortis la plupart des grands mouvements intellectuels du 20e siècle. Sa contribution à l'excellence scientifique française est considérable. Ses performances de formation distinguent l'École normale supérieure parmi tous les autres établissements français. Elle compte parmi ses anciens élèves les récipiendaires des huit médailles Fields françaises, de treize prix Nobel et de la moitié des médailles d'or du CNRS. (ÉNS 2014)

L'interdisciplinarietà si pone come uno dei punti di forza della politica di ricerca scientifica dell'ÉNS, e ad essa si affiancano l'innovazione e la stimolazione della *reattività* tra le diverse discipline, ovvero la capacità di accrescimento delle potenzialità indotta dal confronto:

La politique de recherche de l'École normale supérieure a pour ambition de renforcer les domaines d'excellence au sein de l'établissement, de développer des recherches nouvelles, souvent à la frontière des disciplines, et d'accroître la réactivité et la synergie entre les thématiques de recherche.

La stratégie au service de cette ambition est, d'une part, de mettre en place une gouvernance de la recherche efficace et légitime dans ses décisions et de proposer, d'autre part, une structuration de la recherche selon des axes forts, en surplomb par rapport aux partages disciplinaires mais qui se nourrissent de la dense capillarité des recherches menées à l'échelle de chaque équipe au sein des départements et laboratoires de l'ÉNS.

L'ÉNS accueille des équipes de recherche de très grande renommée dans quelques dizaines de laboratoires qui jouent un rôle fondamental dans la vie de l'École. L'ÉNS est membre fondateur de quatre des 13 RTRA créés à l'échelle nationale en 2007.

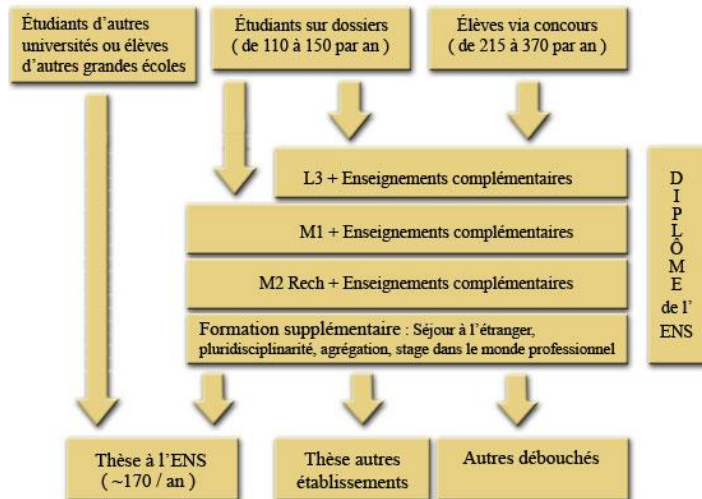
Mobilité, renouvellement, innovation, prospection de nouveaux domaines, synergie et réactivité caractérisent l'esprit dans lequel la recherche est menée au sein de l'ÉNS, afin de promouvoir des recherches nouvelles et être à la pointe de la recherche transdisciplinaire. (ÉNS 2014)

Naturalmente, il raggiungimento di obiettivi così ambiziosi si fonda su un programma pedagogico altrettanto complesso, che possiamo ricondurre a quanto detto sull'educazione a 360 gradi presupposta dagli ambienti umanistici :

- ✓ Le projet pédagogique : À l'ÉNS, la formation dispensée est unique. Une formation à la recherche qui repose avant tout sur le tutorat individuel et l'interdisciplinarité.

- ✓ Liberté intellectuelle et tutorat individuel : L'ÉNS valorise l'autonomie de ses élèves grâce à un tutorat individuel : tout élève ou étudiant élabore son programme d'études personnel en étant conseillé et orienté par un tuteur (agrégé répétiteur, enseignant chercheur ou chercheur) afin de faire son choix parmi les nombreuses offres de formation.
- ✓ Outre l'obtention d'un diplôme national (master), le programme d'études annuel d'un étudiant inclut des cours et séminaires relevant de différentes disciplines, ainsi qu'une formation en langue vivante.
- ✓ L'interdisciplinarité comme idéal : L'ÉNS privilégie les connaissances fondamentales et associe à l'approfondissement d'une discipline, la familiarité avec de nombreuses autres. La richesse, la diversité et l'organisation des domaines d'enseignement, répartis en 15 Départements d'enseignement et de recherche, scientifiques et littéraires, permettent aux élèves d'explorer les frontières de leur discipline et de développer une démarche intellectuelle fortement interdisciplinaire.
- ✓ Une formation à la pointe de la recherche internationale : L'activité scientifique de l'École et de ses équipes de recherche contribue à faire de l'enseignement dispensé à l'ÉNS une véritable formation par la recherche, quelle que soit la voie que les élèves choisiront ensuite pour leur carrière professionnelle. Enseignements, cours d'initiation ou séminaires de recherche sont assurés par un corps d'enseignants chercheurs qui font bénéficier aux élèves des avancées de leurs travaux et les y associent.
- ✓ Une formation ouverte sur le monde : Les élèves et étudiants de l'ÉNS ont vocation à devenir des étudiants internationaux, aptes à travailler dans le monde entier. Très tôt initiés à la diversité des systèmes universitaires et aux langues étrangères, ils effectuent des séjours d'un ou deux semestres dans des universités partenaires ou des stages de recherche dans des laboratoires étrangers. (ÉNS 2014)

Figura 1 (Schema delle formazioni predottorali e dottorali dell'ÉNS)



3.2. La Scuola Normale Superiore di Pisa

La Scuola Normale Superiore nasce ufficialmente a Pisa nel 1810 per decreto napoleonico, sul modello dell'École Normale Supérieure di Parigi. Il decreto napoleonico del 18 ottobre 1810, relativo agli “stabilimenti di istruzione pubblica” in Toscana - provincia dell'impero francese a partire dal 1807 - stabilisce l'istituzione a Pisa di un “Pensionato accademico” per gli studenti universitari. Venticinque posti del pensionato vengono messi a concorso per studenti delle facoltà di Lettere e Scienze, per creare una succursale dell'École Normale Supérieure di Parigi.

Il termine *Normale* si riferisce alla missione didattica primaria della scuola: formare insegnanti di scuola media superiore che trasmettessero le “norme”, cioè che educassero i cittadini all'obbedienza alle leggi e all'Imperatore. Il 22 febbraio 1811 viene emanato il primo bando di concorso, ma la Normale pisana inizia la sua attività solo nel 1813, quando i primi studenti di Lettere e Scienze si stabiliscono alla Scuola.

L'internato viene considerato in principio a metà tra un ordine militare e un convento, in cui la vita degli studenti è segnata da un rigido Regolamento di disciplina. Seguendo il modello francese, la Scuola viene affidata a un “Direttore”, coadiuvato dal

“Sotto-direttore” e dall’“Economo”, addetti all’amministrazione, alla vigilanza degli studi e alla tutela dell’ordine. La Normale era riservata a quel tempo ai migliori alunni selezionati alla fine dei corsi liceali, di età compresa fra i 17 e i 24 anni, che durante i due anni di studi conseguivano anche i gradi nelle facoltà di Lettere e Scienze dell’Università imperiale. Gli studenti avevano impegni particolari ed erano obbligati a seguire corsi aggiuntivi: la metodologia vigente era quella della lezione seminariale, a cui si formavano i futuri insegnanti delle scuole.

La Scuola Normale napoleonica ebbe vita breve: il solo anno accademico 1813/14, poiché il 6 aprile 1814 Napoleone firma l’atto di abdicazione: il rientro del granduca Ferdinando III sul trono di Toscana coincide con la chiusura della Scuola, nonostante i vari tentativi per salvarla in nome della sua funzione.

La chiusura della Scuola dopo la fase napoleonica è in realtà piuttosto breve: un decreto granducale del 22 dicembre 1817 ristabilisce a Pisa l’antico Ordine dei Cavalieri di Santo Stefano: nel 1843 il Consiglio dell’Ordine propone di istituire, nel Palazzo della Carovana, un “convitto per giovani nobili” con annessa Scuola Normale.

Per studiare la fattibilità del nuovo progetto Leopoldo II nomina una commissione, che ristabilisce la funzione della Scuola Normale Superiore di preparare i professori di scuola secondaria. Il 28 novembre 1846 un Motuproprio granducale istituisce la Scuola Normale Toscana, chiamata anche Imperial Regia Scuola Normale (perché collegata al sistema austriaco).

La nuova Scuola è “teorica e pratica”, destinata a “formare i Professori e i Maestri delle Scuole secondarie”; un convitto che offre dieci posti gratuiti (con vantaggi riservati ai Cavalieri dell’Ordine), a cui si accede per concorso all’età di diciotto anni, ed altri posti a pagamento. Il Convitto è formato esclusivamente da studenti di Filosofia e Filologia, mentre sono aggregati alla Scuola studenti di Scienze fisiche o Matematiche dell’Università, tenuti comunque a seguire il corso di pedagogia e ad esercitarsi nell’insegnamento facendo tirocinio nelle scuole, secondo una forte connotazione professionale che in seguito sarà abbandonata. Il corso di studi dura tre anni.

Nel periodo granducale la Scuola risente del clima politico: agli entusiasmi risorgimentali subentrano, per timore di moti e tumulti sovversivi, atteggiamenti reazionari e di impronta confessionale, lamentati dagli studenti stessi, come Giosuè Carducci, allievo tra il 1853 e il 1856. Con il nuovo Stato unitario l'impianto legislativo e amministrativo del Regno Sabauda viene esteso a tutta l'Italia. La scuola italiana viene quindi regolata per oltre sessanta anni dalla legge Casati del 1859, emanata in origine per la realtà piemontese e lombarda: secondo un modello centralizzato, essa lasciava ai privati facoltà di provvedere all'istruzione, ma stabiliva il "diritto dello Stato all'insegnamento universitario" e a "vigilare" su tutti i gradi della scuola.⁷

In Toscana il governo provvisorio (1859-60) tenta di tutelare le tradizioni locali più illustri, come la Normale. Dopo un lungo dibattito, in Senato e sulla stampa, sull'opportunità di mantenere questa istituzione unica e anomala, nel 1862 viene ufficialmente nominata "Scuola Normale del Regno d'Italia".

Vari progetti di legge vengono sottoposti alla Camera per istituire, allargando ad altre università, il modello pisano o per riordinare e ampliare la Scuola Normale di Pisa. Ma il nuovo stato unitario, impegnato in provvedimenti finanziari e opere pubbliche ritenuti più urgenti, si limita ad approvare, col decreto del 17 agosto 1862, alcune modifiche al regolamento della Scuola, perché continui a funzionare come Scuola Normale italiana.

La "nuova" Normale è introdotta nell'ordinamento giuridico nazionale dal Regolamento Matteucci del 1862 che elimina qualsiasi esercizio religioso e confessionale, in linea con l'orientamento laico della politica italiana. Gli anni di studio vengono portati a quattro per decreto ministeriale nel 1863 e viene fissata una nuova struttura organizzativa.

⁷ <http://www.sns.it/scuola/storia/>

A livello didattico il Consiglio direttivo viene diviso nelle due “sezioni”, Lettere e Filosofia e Fisico-matematica, formate dagli insegnanti addetti, che anticipano le attuali Classi, sotto il controllo del “Direttore degli Studi”. A livello politico si definisce il ruolo del “Presidente” del Consiglio direttivo, organo responsabile del governo morale, scolastico ed economico della Scuola. A livello organizzativo, infine, assume rilievo la figura del Provveditore-Economo che gestisce i servizi, le risorse umane e finanziarie, ed ha competenze disciplinari nei confronti degli allievi.⁸

Al regolamento Matteucci segue quello emanato dal ministro Coppino nel 1877, che stabilisce l’apertura del convitto anche alla sezione di Scienze e semplifica la complessa struttura del precedente “Regolamento degli studi e degli esami”. Il nuovo regolamento del 1927 toglie alla Scuola la sua funzione abilitante, mantenendo quella di “preparare all’insegnamento nelle scuole medie e agli esami che vi abilitano” e di promuovere studi di perfezionamento, a cui possono accedere tutti i laureati sul piano nazionale.

La propaganda nazionalistica prende piede anche all’interno dell’istituto pisano e il controllo del Regime diviene sempre più invadente, fino al primo grave episodio di repressione, con l’arresto nel 1928 di tre normalisti per attività antifasciste. Per far fronte ai turbamenti causati dai fatti politici e alla decadenza della Scuola, che ha sempre meno allievi, viene nominato commissario il filosofo Giovanni Gentile, normalista, ideologo del regime nel campo dell’istruzione, poi Direttore della Normale dal 1936.

Gentile organizza una vera e propria riforma per dare all’istituzione una struttura più proporzionata alla sua importanza nazionale, prevedendo l’ampliamento della sede e un notevole aumento del numero degli allievi e delle attività interne. La sua autorità e il consenso del Regime gli consentono di trovare mezzi e collaborazione per il suo

⁸ <http://www.sns.it/scuola/storia/>

progetto. La Normale gentiliana, riconosciuta dal Decreto Regio del 28 luglio 1932, viene inaugurata il 10 dicembre. Dotata di un nuovo Statuto, la Scuola diventa un istituto d'istruzione superiore autonomo, anche se ancora collegato all'Università di Pisa, e acquista personalità giuridica e autonomia amministrativa, didattica e disciplinare.

Le finalità fondamentali della Scuola diventano due: preparare all'insegnamento nelle scuole medie e agli esami che vi abilitano, e promuovere, con studi di perfezionamento, l'alta cultura scientifica e letteraria. Ma, di fatto, la Normale, confermando la sua unicità nel sistema scolastico italiano, viene ampliata soprattutto per educare élites culturali sempre più selezionate.

La Scuola Normale continua la sua attività nonostante la Seconda Guerra mondiale (1940-45), pur con alcune limitazioni regolamentari e molte difficoltà pratiche. Partecipa nel 1940 all'Esposizione Universale di Roma per la mostra degli studi e l'alta cultura, ma il dissenso al regime diviene sempre più manifesto fra allievi e professori.

Con la deposizione di Mussolini da parte del Gran Consiglio il 25 luglio 1943, la Normale rimane sotto la dominazione tedesca, perché geograficamente appartiene al territorio della Repubblica di Salò. Dopo un periodo di insicurezza dovuto agli eventi bellici, solo verso la fine del 1945 riprendono le attività, quando si mettono a concorso settanta posti per studenti reduci o partigiani. Una lunga opera di sensibilizzazione permette di reperire risorse finanziarie, anche indipendenti dai contributi statali, e di creare un patrimonio attraverso donazioni ed acquisti, secondo una politica che proseguirà negli anni successivi.

La Normale del dopoguerra rimane sostanzialmente quella gentiliana mentre con la lunga direzione di Gilberto Bernardini, avviata nel 1964, si configura l'assetto attuale della Normale, sancito dalla legge del 7 marzo 1967, che dà vita alla Scuola Normale

Superiore di studi universitari e di perfezionamento, inizialmente dipendente dall'ateneo pisano ma ben presto autonoma.⁹

Lo Statuto del 1969 definisce il nuovo quadro formativo della Scuola e il profilo di istituto di alta formazione scientifica: in particolare vengono stabiliti un forte allargamento del corpo docente interno, la fondazione ed il potenziamento delle strutture di ricerca e l'ampliamento del numero di allievi dei Corsi ordinari e di Perfezionamento. La legge del 18 giugno 1989 riconoscerà infine l'equipollenza del diploma di perfezionamento della Scuola al titolo di dottore di ricerca rilasciato dagli atenei italiani.

Proprio per il corso di Perfezionamento, dall'anno accademico 2014/2015 l'offerta didattica della Scuola è stata ampliata. Grazie alla fusione con l'Istituto Italiano di Scienze Umane (SUM) di Firenze, è nato l'Istituto di Scienze Umane e Sociali, una struttura accademica che offre opportunità formative post laurea anche nel campo delle scienze sociali. L'inclusione dell'Istituto nella vita della Scuola ha portato a una revisione dello statuto, entrata in vigore ufficialmente nel 2014: le strutture accademiche sono adesso tre: la Classe di Scienze Umane (ex Classe di Lettere), la Classe di Scienze Matematiche e Naturali (ex Classi di Scienze) e l'Istituto di Scienze Umane e Sociali.

La Scuola Normale Superiore è oggi una scuola d'élite a base ugualitaria, che premia il talento, il merito e le potenzialità dei propri allievi a prescindere dalla loro provenienza sociale e dal loro curriculum di studi precedente. Il suo scopo è formare studiosi, professionisti e cittadini dalla formazione culturale ampia e dal forte spirito critico.

Fondamentali sono anche le relazioni e le collaborazioni che la Scuola ha saputo stabilire in questi anni con le principali istituzioni universitarie e di ricerca nazionali ed

⁹ <http://www.sns.it/scuola/storia/>

internazionali, favorendo la mobilità di studenti e docenti e la partecipazione a corsi integrati e programmi di ricerca.

La Scuola fornisce inoltre ai propri allievi ed ex allievi un servizio di placement per promuovere i rapporti e i collegamenti con importanti realtà professionali e favorire un inserimento qualificato dei propri laureati nel mondo del lavoro.

Grazie all'eredità della Scuola Normale di Pisa, il sistema universitario italiano riconosce come tali Scuole Superiori universitarie istituite dallo Stato, dotate di personalità giuridica e di autonomia, che sono sostanzialmente delle Università degli Studi autonome, e sono dirette da un Rettore. Oltre alla già citata Scuola Normale Superiore di Pisa, esse sono la Scuola superiore di studi universitari e di perfezionamento Sant'Anna di Pisa e l'Istituto Universitario di Studi Superiori di Pavia (IUSS). A queste si aggiungono le Scuole superiori dedicate all'alta formazione dottorale, anch'esse istituite dallo Stato e dotate di autonomia, che si devono dunque considerare dei particolari istituti d'istruzione superiore, dedicati esclusivamente all'alta formazione dottorale:

- ✓ Scuola internazionale superiore di studi avanzati di Trieste (SISSA)
- ✓ Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze (SUM).
- ✓ Istituto di studi avanzati di Lucca (Scuola istituzioni, mercati, tecnologie, alti studi, o IMT)

Nel corso degli ultimi decenni alcune università italiane hanno delle Scuole Normali Superiori che, in quanto parte di una determinata istituzione accademica, non sono autonome (e si richiamano pertanto al modello attuale del sistema delle Scuole Normali Superiori ungheresi, di cui si parlerà più avanti). Esse sono:

- ✓ Collegio europeo di Parma
- ✓ Collegio superiore dell'università di Bologna
- ✓ Collegio Internazionale Ca' Foscari dell'Università Ca' Foscari di Venezia
- ✓ Istituto superiore universitario di formazione interdisciplinare di Lecce
- ✓ Scuola di studi superiori dell'Università degli Studi di Torino

- ✓ Scuola di Studi Superiori 'Giacomo Leopardi' di Macerata
- ✓ Scuola galileiana di studi superiori di Padova
- ✓ Scuola superiore di Udine
- ✓ Scuola superiore di Catania
- ✓ Scuola superiore Santa Chiara a Siena

Per quanto diremo in seguito, è importante sottolineare come nel contesto italiano la creazione e la definizione delle Scuole Normali Superiori, pur con diverse nomenclature ma sostanzialmente con simili fini formativi, si sia avviata su una doppia canalizzazione della formazione di eccellenza: da un lato la preservazione di istituti specifici ed autonomi per la formazione predottorale e dottorale, dall'altra la promozione, all'interno di singole università, di percorsi specifici che rispondono all'esigenza di questa peculiare formazione espressa non solo dall'istituzione universitaria, ma dal contesto sociale e regionale entro cui essa opera.

3.3. La Scuola Normale Ungherese: l'Eötvös Kollégium

Nel sistema universitario ungherese bisogna attendere il 1895 perché Loránd Eötvös, a cui è intitolata l'attuale università „centrale” di Budapest (ELTE, Eötvös Loránd Tudományegyetem) fonda un *collegium* in cui vengono formati i futuri insegnanti dei licei. Tra i primi curatori troviamo lo stesso fondatore, nonché il fisico Géza Bartoniek: costui prese a modello i parametri della formazione superiore prussiana, inquadrandoli in una struttura di tipo francese. Nel nuovo istituto venivano reclutati i migliori allievi dei licei, con particolare attenzione a studenti meritevoli ma di estrazione umile o comunque non sostenuti da famiglie facoltose: della vita nel *collegium* ci parlano le opere narrative di Géza Laczkó, Ferenc Jankovich, István Sőtér, Imre Szász, András Fodor és molti altri, ma quello che appare evidente è l'attenzione costante agli standard di qualità e alla

valorizzazione delle eccellenze, che con il passare dei decenni rende unico il modello pedagogico di Eötvös.

I principi alla base della nuova istituzione sono ben riassunti in questo brano tratto dal discorso di inaugurazione della prima sede del *collegium*, tenuto dal suo fondatore:

Questo collegium viene edificato sulla pietra angolare della fiducia, e noi con fede ferma confidiamo che questa pietra sarà ferma, confidiamo che ci saranno sempre legislatori e governanti, in grado di prendersi cura del nostro istituto; confidiamo nel fatto che il lavoro di formazione e di educazione oggi con così grande entusiasmo prodigato dai nostri direttori e docenti, verrà continuato dai nostri successori in maniera congrua, confidiamo che così come l'attuale gioventù è gagliarda, seria al momento del lavoro e gaia nel divertimento, non saranno diverse le generazioni a venire. Per questo ci sentiamo di poter guardare con fiducia e sicurezza al futuro: sì, questo collegium che oggi inauguriamo circondati da una schiera di amici e benefattori, sarà sempre all'altezza del suo compito, che è quello di formare, a vantaggio della nostra nazione, quei professionisti che fonderanno il loro sapere su solide e profonde basi, per aver modo in seguito di arricchirlo e di elevarsi alle più alte vette della scienza nel contesto mondiale.¹⁰

¹⁰ ...Ez a kollégium a bizalom alapkövéen épült, s mi erős hittel bízunk abban, hogy ez az alapkő nem fog ingadozni, bízunk abban, hogy mindig lesznek olyan törvényhozóink és kormányzó vezérek, kik intézetünkről gondoskodni fognak, bízunk abban, hogy a tanítói és nevelői munkát, melyet igazgatóink és tanáraink ma itt oly lelkes odaadással teljesítenek, utódaik hozzájuk méltóan fogják folytatni, bízunk abban, hogy amilyen derék, munkájában komoly, mulatságában vidám ez a mai ifjúságunk, olyan lesz a jövő kor nemzedéke is és azért erős hittel, bátran nézünk a jövőbe. Igen, ez a kollégium, melyet ma barátaink és jóakaróink fényes környezetében felavatunk, rendeltetésének mindig meg fog felelni, munkásokat nevelve nemzetünknek, kik

Dalle fila degli allievi del *collegium* escono letterati, filosofi, scienziati, ma anche quegli *ottimi maestri* che renderanno possibile un innalzamento diffuso della qualità dell'insegnamento nelle scuole secondarie e nei licei di tutta l'Ungheria.

I punti forti del sistema erano soprattutto nella scelta dei docenti, nella conduzione seminariale delle lezioni, nel carattere di autogoverno che gli stessi allievi seguivano nella gestione della loro comunità, confidando nei principi democratici anche in tempi in cui essi erano meno evidenti nella politica nazionale.

Infatti, il primo periodo della storia dell'Eötvös Kollégium si chiude nel 1950, quando la politica culturale ed accademica ungherese, sempre più ligia ai voleri di Mosca, centralizza la gestione dell'istruzione universitaria, quindi chiude ufficialmente il *collegium* e ne consegna i beni mobili e immobili all'Azienda deputata all'organizzazione dei corsi (Tanfolyamellátó Vállalat), eccezion fatta per la biblioteca, che dal 1955 viene assegnata all'Istituto di Scienze Letterarie dell'Accademia Ungherese delle Scienze.

Tra il 1956 e il 1957, anni cruciali per la storia dell'Ungheria, l'Eötvös Kollégium viene rifondato come prima Scuola Normale Superiore del Paese, all'interno dell'università ELTE di Budapest: diretto da illustri luminari, membri dell'Accademia Ungherese, studiosi di spicco del mondo universitario ungherese, verrà reintegrato nella sua forma originale e collocato sotto la supervisione diretta del Ministero dell'Istruzione ungherese a partire dal 1991.

Il nuovo status prevede dunque che i futuri allievi (100 per ogni anno accademico) vengano scelti tra i migliori studenti delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze

műveltségét mélyen alapozni, szélesesen kibővíteni és ékességével az egész világon látható magasságra emelni fogják...

Naturali dell'università budapestina, i cui studi vengono coordinati da 9 professori e 30 membri anziani del *collegium*.

Tra le dichiarazioni programmatiche di questa istituzione è importante soffermarsi sui seguenti punti:

- ✓ formazione di eccellenza
- ✓ speciali condizioni di ammissione, attenzione particolare agli studenti meno abbienti
- ✓ valorizzazione degli individui e delle ottiche individuali all'interno di una comunità.
- ✓ spirito critico.

L'eredità dell'Eötvös Kollégium è responsabile della diffusione capillare di un modello di Scuola Normale autogestita dai propri membri, che soprattutto a partire dal *nuovo corso politico* degli anni '90 del Novecento, interessa oggi la quasi totalità delle università ungheresi. Ormai abbandonata l'esclusività disciplinare della formazione degli insegnanti dei licei, questo genere di istituzione si richiama ai principi metodologici del modello Eötvös e li applica in qualsivoglia ambito scientifico, promuovendo gli scambi tra simili istituzioni sia a livello nazionale che internazionale.¹¹

¹¹ <http://honlap.eotvos.elte.hu/dokumentumtar>

4. Il Németh László Szakkollégium e l'emergenza dell'eccellenza

Qualche anno prima degli eventi che tra il 1989 e il 1990 modificarono l'assetto politico e ideologico dell'Ungheria, innescando una serie di riforme dell'insegnamento universitario, viene fondato a Szombathely il Németh László Szakkollégium: nel 1987, basandosi sull'esempio di due prestigiosi *szakkollégium* della capitale, intitolati al filosofo István Bibó e al politico a László Rajk, da cui usciranno i protagonisti della nuova stagione della politica ungherese, viene creato un istituto finalizzato alla formazione di eccellenze in seno a un Istituto Superiore per la formazione degli insegnanti delle scuole medie primarie e secondarie.

Un accento forte viene messo sulla organizzazione di attività extracurricolari, sull'approfondimento di discipline come la filosofia, le scienze politiche, la storia, le scienze letterarie e la linguistica: corsi seminariali e convegni hanno il compito di aprire nuove prospettive, di portare anche in *provincia* i venti nuovi che preludono al cambiamento di regime politico nei Paesi del Patto di Varsavia.

Da queste attività nascono pubblicazioni, convegni periodici, collaborazioni, fino ad allora inimmaginabili in un contesto periferico rispetto alla centralità degli istituti di formazione di Budapest, e si può dire che l'attuale diffusione capillare della formazione di eccellenze nel territorio ungherese, abbia avuto il suo banco di prova nell'esperienza di Szombathely.

Le attività del *szakkollégium* sono del resto mirate anche a una formazione che vada al di là delle aspettative regionali e nazionali del settore pubblico e in particolare di quello dell'istruzione secondaria: i corsi di lingue straniere, gli approfondimenti interdisciplinari, la vita comunitaria degli adepti sono le basi della formazione di un nuovo tipo di intellettuale, che già nei primi anni degli studi universitari si prepara alla ricerca scientifica, agli scambi di mobilità internazionale (il programma Tempus che poi avrebbe lasciato il posto al più complesso Socrates-Erasmus) e che quindi vive in una dimensione

europea, nonostante ancora per qualche anno il suo Paese faccia parte di un blocco internazionale che solo gradatamente aprirà le sue frontiere.

Dopo un periodo di intensa attività, e soprattutto una volta giunti all'adesione dell'Ungheria alla Unione Europea (2004), la forte spinta del *szakkollégium* di Szombathely sembra esaurirsi, finché un progetto universitario messo in atto dall'Università dell'Ungheria Occidentale, di cui l'Istituto universitario di Szombathely entra a far parte dal 2008, non creerà una forte opportunità di *rifondazione*.

5. Il progetto TALENTUM nel contesto ungherese

Nel luglio del 2011 iniziano le attività di un progetto a finanziamento europeo, parte del Programma Operativo Nazionale ungherese (TÁMOP 4. 2. 2. B – 10/1 – 2010 – 0018) significativamente intitolato *Talentum: Potenziamento di un sistema complesso di formazione di eccellenza nell'Università dell'Ungheria Occidentale (Talentum – Hallgatói tehetséggondozás komplex feltételrendszerének fejlesztése a Nyugat-magyarországi Egyetemen)*. Il progetto prevede l'interazione di tre segmenti di formazione di eccellenza universitaria in seno alle dieci facoltà dell'Università dell'Ungheria Occidentale: ogni facoltà, in momenti diversi della propria storia, ha fondato una Scuola Normale Superiore, che entra a far parte del progetto in un'area privilegiata, condividendo le finalità delle altre due aree, le attività finalizzate alla preparazione ai Convegni Nazionali di Ricerca Scientifica degli Studenti Universitari (*Országos Tudományos Diákköri Konferencia*) e le Scuole di Dottorato.

Al momento della redazione del progetto, la presenza delle Scuole Normali Superiori nell'Università dell'Ungheria Occidentale era la seguente:

Facoltà	Scuola Normale Superiore	Curatore/i	Numero dei membri attivi
AK	Művészeti Szakkollégium SNS di Arti	Dr.Szunyogh László DLA	35
BPK	Szociálpedagógia Szakkollégium SNS di Pedagogia Sociale	Dr. Bodnár Gabriella	15
BTK	Németh László Szakkollégium	Dr. Fűzfa Balázs	33
EMK	Erdészettudományi, Természetvédelmi és Vadgazdálkodási Szakkollégium SNS di Scienze Forestali, dell'Ecologia e di Economia Forestale	Koch Róbertné	45
FMK	Richter Réz Géza Szakkollégium	Dr. Jereb László	10

Facoltà	Scuola Normale Superiore	Curatore/i	Numero dei membri attivi
GEO	Mikoviny Sámuel Geoinformatikai Szakkollégium SNS di Geologia Informatica	Dr. Busics György Dr. Jancsó Tamás	25
KTK	Gidai Erzsébet Közgazdaságtudományi Szakkollégium SNS di Scienze Economiche	Koloszár László	40
MÉK	Cserháti Sándor Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Szakkollégium SNS di Scienze Agrarie e dell'Alimentazione	Dr. Domiczi Endre	6
MNSK	Békefi Antal Neveléstudományi Szakkollégium SNS di Scienze della Formazione	Dr. Polgár Tibor	37
TTMK	Kunc Adolf Természettudományi Szakkollégium SNS di Scienze Naturali	Dr. Németh István	31

Le attività previste dal progetto per le Scuole Normali Superiori afferivano alle seguenti discipline (non tutte attivate come curriculari nelle formazioni offerte dall'Università dell'Ungheria Occidentale):

- ✓ scienze agrarie,
- ✓ lettere e filosofia,
- ✓ scienze economiche,
- ✓ scienze dell'informazione,
- ✓ scienze giuridiche e dell'amministrazione,
- ✓ ingegneria,
- ✓ arti ,
- ✓ scienze della formazione,

- ✓ scienze motorie,
- ✓ scienze sociali,
- ✓ scienze naturali,
- ✓ ecologia e tutela dell'ambiente.

Secondo quanto contenuto nelle proposizioni del Consiglio dell'Unione Europea (11/5/2010) il progetto mirava a promuovere, nel quadro dell'internazionalizzazione dell'istruzione universitaria e in base ai fini stessi delle singole componenti del progetto, quanto segue:

- ✓ La cooperazione, l'edificazione di sistemi di interconnessione e di interazione tra gli istituti di istruzione superiore, il mondo della ricerca scientifica e il mondo del lavoro (settori pubblico e privato), nel quadro della valorizzazione di sinergie atte a creare un *triangolo del sapere* impostato sui tre assi principali del progetto.
- ✓ La realizzazione di un contesto istituzionale in grado di promuovere una partecipazione sempre maggiore e sempre meglio articolata di discenti, docenti e ricercatori a programmi di ricerca e a progetti internazionali di varia natura, incluse le possibilità di fondazione di joint degrees o double degrees.
- ✓ L'accrescimento del potenziale di partecipazione alla mobilità internazionale da parte degli istituti universitari, soprattutto grazie ai programmi europei che promuovono la formazione di eccellenze a livello universitario, nonché il miglioramento della visibilità degli stessi istituti in un quadro di interazione scientifica, grazie all'organizzazione di eventi, convegni, workshop che assicurino la presentazione dei risultati della ricerca scientifica svolta dalle diverse unità che partecipano al progetto.
- ✓ La disseminazione e la giusta distribuzione nel contesto sociale del sapere prodotto negli istituti universitari e nelle scuole di eccellenza, a livello locale, regionale e globale.

Venivano dunque definite le modalità di sostegno e di promozione alle attività delle singole Scuole Normali Superiori, secondo i seguenti punti programmatici:

- ✓ viene sancita la riorganizzazione dei programmi di formazione delle Scuole Normali Superiori sulla base di standard che mirano al raggiungimento di un alto livello di formazione scientifica, in armonia con le decisioni degli organi di autogoverno dei discenti riguardo alle attività extracurricolari e alle iniziative di promozione di programmi specifici e interdisciplinari;
- ✓ si promuove un sostegno sempre maggiore dell'autonomia studentesca;
- ✓ oltre all'organizzazione di programmi interdisciplinari ad hoc, secondo quanto previsto dalla costituzione delle singole Scuole Normali Superiori, si promuovono anche attività generalmente offerte ai membri delle stesse, di carattere artistico, sportivo e comunque non prettamente legate al quadro disciplinare dei curricula universitari, purché ne siano appurate l'importanza a livello sociale e intellettuale, nel contesto interno ed esterno alle istituzioni universitarie;
- ✓ il funzionamento delle Scuole Normali Superiori deve essere incluso in un quadro di interazione tra le varie Facoltà;
- ✓ si promuovono i contatti con altre Scuole Normali Superiori a livello nazionale e internazionale, nonché tutte le attività che da essi derivino (progetti comuni di ricerca, organizzazione di convegni ed eventi);
- ✓ si promuove l'adesione delle istituzioni presenti nell'Università dell'Ungheria Occidentale alla rete nazionale delle Scuole Normali Superiori e alle varie forme di associazione interuniversitaria;
- ✓ l'avviamento alla ricerca scientifica dei membri delle Scuole Normali Superiori deve essere incluso nei regolamenti interni alle singole Facoltà.

Da queste premesse si passa dunque alla definizione delle attività e dei risultati del progetto relativamente al segmento delle Scuole Normali Superiori.

1. Attività relative alla formazione e alla ricerca scientifica

- ✓ Corsi di metodologia e di etica della ricerca scientifica, atti a promuovere la crescita intellettuale e professionale dei discenti, tenuti da relatori di fama nazionale e internazionale, che partecipino fattivamente alle attività del progetto.
- ✓ Costituzione di fondi bibliotecari costituiti dalla letteratura specializzata necessaria alla realizzazione dei corsi e delle altre attività di ricerca previste dal progetto.
- ✓ Integrazione dei progetti di ricerca scientifica avviati nelle singole Scuole Normali Superiori nel quadro generale dei progetti di attività scientifica dell'Università dell'Ungheria Occidentale.
- ✓ Partecipazione a convegni, simposi, seminari di portata nazionale e internazionale, nonché a viaggi d'istruzione funzionali ad attività incluse nel progetto.

L'istituzione di corsi e attività di ricerca è finalizzata all'avviamento dei discenti alla ricerca scientifica, quindi si inquadra nei programmi di formazione predottorale dell'università, poiché da un lato promuove la predisposizione ad un approccio metodologicamente orientato alla ricerca, dall'altro mette a disposizione dei membri delle Scuole Normali Superiori strumenti e metodi tradizionali e innovativi irrinunciabili per l'edificazione della loro formazione specifica. La dimensione „aperta” dei corsi e le numerose attività che non si svolgono nelle sedi universitarie, devono introdurre e promuovere la sempre maggiore importanza della mobilità internazionale, la sensibilità allo scambio, al confronto, all'interazione, ben oltre il contesto dei regolari studi universitari.

2. Ricaduta nel contesto sociale e disseminazione delle attività

- ✓ Partecipazione, con relazioni o poster, a convegni di livello nazionale o internazionale.
- ✓ Organizzazione di convegni scientifici interdisciplinari.

- ✓ Pubblicità tramite i mezzi di comunicazione di massa tradizionali (stampa, radio, televisione) e le forme di pubblicità informatica (website, blog, etc.) dei risultati delle ricerche e delle attività realizzate nel quadro del progetto.
- ✓ Creazione di rapporti di interazione con altre Scuole Normali Superiori all'interno dell'Università dell'Ungheria Occidentale e del sistema universitario ungherese..

I risultati dei progetti di ricerca vengono esposti in occasione di convegni, ovvero pubblicati dopo essere stati vagliati e approvati dai docenti e dagli esperti che guidano i singoli progetti, così da costituire una prima base di pubblicazioni scientifiche, indispensabile già all'atto dell'ammissione ai corsi delle Scuole di Dottorato, e fondamentale per l'avvio di una carriera nel contesto della ricerca scientifica.

3. Innovazioni infrastrutturali

- ✓ Il progetto prevede contributi per lo sviluppo infrastrutturale di laboratori di varia afferenza scientifica, nonché di tutte quelle infrastrutture legate alle attività sportive o artistiche, contemplate nel progetto.
- ✓ Sono inoltre previste acquisizioni di strumenti di tecnologia informatica e di software, da mettere a disposizione dei membri delle Scuole Normali Superiori per lo svolgimento delle loro attività di ricerca.

Gli elementi di innovazione infrastrutturale del progetto sono finalizzati alla creazione di spazi destinati alle Scuole Normali Superiori e alla comunità dei loro membri in interazione con gli altri discenti, sia per favorire un facile accesso agli strumenti della ricerca, sia per facilitare alcune attività di carattere artistico o sportivo, che rientrano integralmente nel programma di vita comunitaria a cui i membri delle Scuole Normali Superiori partecipano.

4. Risorse umane

- ✓ Inclusione di docenti, ricercatori e studenti nelle attività di ricerca scientifica previste dal progetto.

- ✓ Finanziamenti integrativi destinati a onorare il lavoro di docenti, ricercatori, supervisor impegnati nelle attività di ricerca previste dal progetto, nonché dei coordinatori delle Scuole Normali Superiori.
- ✓ Finanziamenti integrativi destinati a borse di studio per i membri delle Scuole Normali Superiori.

Il progetto ha messo dunque al centro dei suoi obiettivi, per tutte e tre le componenti considerate, quelli che sono i principi della formazione di eccellenza in un'ottica nazionale e internazionale. Riconoscendo la sempre maggiore importanza che la formazione universitaria ricopre nella società contemporanea, stante il numero sempre crescente di iscritti ai corsi di vario livello (Bachelor, Master, PhD) offerti dagli istituti di istruzione superiore (almeno nel loro rapporto statistico con la popolazione, che in molti Paesi europei soffre di un cronico calo demografico) e la necessità di adattare continuamente le proprie offerte formative alle esigenze in continuo cambiamento manifestate dal mondo del lavoro, integrandole con quanto necessario, anzi indispensabile a che i giovani laureati siano consci della loro funzione intellettuale e professionale, è indispensabile allocare il maggior numero possibile di risorse economiche ed umane tenendo presente da un lato il rischio di una estrema specializzazione nel corso degli studi universitari, dall'altro la finalità di un avviamento fattivo alla ricerca scientifica, in armonia con le strategie di mobilità internazionale che sempre meglio rappresentano quel modello di "intellettuale europeo" che speriamo di vedere incarnato soprattutto nelle nuove generazioni.

Come si può notare dalle tabelle che riassumono i risultati ottenuti grazie alle attività del progetto (v. allegati), un progetto triennale realizzato in tre aree differenti ma interagenti e nell'ambito di dieci Scuole Normali Superiori, con centinaia di pubblicazioni, corsi, inclusione di personale interno ed esterno, significa un apporto consistente al prodotto intrinseco della formazione e della ricerca di un'università, nonché alla conservazione e promozione di un modello di formazione che, come si è visto precedentemente, ha continuamente bisogno di un sostegno legislativo, istituzionale, economico e soprattutto umano, per poter raggiungere i suoi obiettivi e attestarsi su indiscutibili standard di qualità e di continuità nel tempo.

6. Conclusioni

La realizzazione di un ambizioso progetto che mira alla valorizzazione delle politiche di formazione delle eccellenze in un sistema universitario in continua evoluzione, deve considerare anche alcune riflessioni di carattere generale sull'insegnamento universitario, pur considerando l'importanza delle tradizioni e delle innovazioni che da mezzo millennio a questa parte hanno formato le attuali metodologie e dinamiche dell'istruzione universitaria.

Una importante considerazione è quella sulla differenza tra istruzione universitaria di massa e quella di élite, che qui viene colta da Ulrich Teichler nel suo saggio *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*:

The most popular terms in characterizing the higher education expansion trends are those coined by the American higher education researcher Martin Trow (1974): "Elite", "mass" and "universal" higher education. The preoccupation with the quantitative development in the public debate is indicated by the dominant perception of Trow's arguments. As a rule, "elite higher education" is understood as the totality of higher education when up to 15 percent enrol, "mass" higher education as totality when up to 50 percent enrol, and "universal" higher education when the majority enrol. In contrast Trow, himself, had combined the quantitative with a structural argument: "Mass higher education" developed different characteristics alongside the persisting "elite education" in order to protect the "elite sector" from the pressures and consequences of "mass higher education". (Teichler 2004:4)

Probabilmente questo fenomeno è (o lo si crede) differente negli ambiti universitari europei, ma non possiamo negare che ognuno dei contesti nazionali in seno all'Unione Europea debba fronteggiarlo, e proprio da ciò deriva quella complessa differenziazione oggetto, tra l'altro, di un dettagliato studio dal titolo *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*,

pubblicato nel 2009 dalla European University Association: questa analisi della diversità dell'istruzione universitaria in Europa, in primis da un punto di vista generale, poi negli esempi di alcune realtà particolari (Inghilterra, Francia, Norvegia, Slovacchia e Svizzera), affronta à rebours la questione dell'introduzione di un modello formativo unico, o quantomeno tendente alla semplificazione unificante, che molti sistemi di istruzione universitaria europei ritengono, se non dannoso, almeno non altrettanto vantaggioso rispetto ai parametri tradizionali di differenziazione e quindi di diversità, che abbiamo visto sono inseparabili sin dal Medioevo, e che di volta in volta riappaiono a turbare le menti dei politici. La formazione di eccellenza, la formazione delle eccellenze, deve ancor più promuovere questa diversità, pur nella elaborazione di un sistema di interazioni e di mobilità, che metta a confronto le varie peculiarità nazionali e stimoli la disseminazione della ricerca scientifica e dei suoi risultati.

La formazione delle eccellenze deve dunque mirare, così come la tradizione europea ci insegna, a creare figure di professionisti-intellettuali in grado di fecondare la società in cui operano, con quei principi che in essi si sono realizzati perché individui attivamente impegnati in un contesto comunitario ricco di stimoli e di impegno spirituale, riducendo il rischio di creare geni asociali, reclusi in torri eburnee di un sapere di cui si sentono gli unici depositari.

7. Riassunto tematico in lingua ungherese; Tehetség gondozás és hallgatói kiválóság az olasz, francia és magyar felsőoktatási rendszerekben

E tanulmány célja a XXI. századi európai felsőoktatás politika kezdeményezéseinek vizsgálata a tehetséggondozási folyamatok, különös tekintettel a kiváló hallgatók, leendő kutatók toborzására és önszerveződő processzusaira, a tehetséggondozás filozófiai alapjai szempontjából: vajon a Középkorban, majd a Humanizmus és Reneszánsz korában megjelenő pedagógiai és andragógiai megújítási erőfeszítések, valamint az azokból fakadó metodológiai és tematikai innovációk, hogyan éltek és élnek tovább a XIX. századtól a mai napig egyre megerősödő tehetséggondozási folyamatok tervezése során? Mely alapokat tekintik irányadónak a jelenlegi önszerveződő hallgatói formációk, milyen a kapcsolatuk a történelmi precedensekkel? Továbbá milyen sikerrel járhat egy olyan kezdeményezés, amelyben három különböző tehetséggondozási szempont és intézmény (szakkollégiumok, TDK, doktori iskolák) egy szoros összefonódásban jelenik meg, egy koordinált, három éves tevékenységi cikluson keresztül?

A múlt megismerése, az Európában sikeres egyetemi és tehetséggondozási modellek kivizsgálása nélkülözhetetlen a jelenlegi helyzet elemzéséhez és a jövőben megjelenő folyamatok tervezéséhez, ezért három „nemzeti” modellre fókuszálunk: a francia, olasz és magyar felsőoktatási tehetséggondozási modell alakulására és filozófiai, pedagógiai alapjaira, a XI-XVI századi felsőoktatási terepet pedig az itáliai és francia egyetemi miliővel azonosítva. A történelmi perspektívából kiindulva fontos kiemelni, hogy nem a XX. vagy XXI. században fogalmazódik meg először egy összetett kérdés a minőségi sztenderdek megállapításáról, a kompetenciák egyértelmű felméréséről, az ún. kimeneti követelményi rendszerek bevezetéséről, hanem ez a kérdéskör már az első egyetemek jogi rendszerében, sőt szociális és politikai kapcsolatrendszerében jelenik meg.

A történelmi bevezetőben fontosnak tartottuk hangsúlyozni, hogy a Római Birodalom bukásával eltűnik egy iskolai rendszer is, melynek jellege eminensen arisztokratikus, tematikai felépítése pedig a görög (majd latin) irodalom/filozófia klasszikusai mellett a

grammatikán (a görög és a latin nyelv oktatása) és a retorikán alapul: nem banális megjegyezni, hogy ez az oktatási rendszer nem tűzte ki elsődleges célul az elsajátított kompetenciák kihasználását a munkapiacon, annak ellenére, hogy az iskolázott római állampolgárok evidens módon kihasználták kulturális fölényüket akkor, amikor a *respublica* életéhez fontos politikai, közigazgatási, igazságszolgáltatási és hasonló jellegű hatáskörben kaptak és gyakoroltak tisztségeket, és természetesen a központi hatalom nem tudta nélkülözni a kulturális politikának fontos misszióját már a fejedelemség alapítójának tervében.

A római civilizáció nagyságánál fogva, amikor egy erős töréspont jelenik meg a létező kulturális „vagyon” és az értelmiségiek hiányos (nem egységes és már-már epizodikus bizonyos nyugati területeken) „képzési” mechanizmusai között, a vallási (keresztény) hatalom konszolidálja a saját oktatási funkcióját: legalább a VI. századtól kezdve az alapfeladat mellett (a klérus képzése, iskolai és hitbéli oktatása, valamint felkészítése a világi és nem világi misszióra) a kolostorok és a katedrális iskolák szívesen nyitják a képzési tevékenységeiket a „külsők” felé addig, amíg a Karoling kultúrpolitika – a VIII. és IX. században – nem alapítja újjá azokat a hagyományos jellegű iskolai intézményeket, melyek lehetővé teszik, hogy a klérus leendő képviselői egy egységes séma alapján bizonyos kompetenciákat sajátítsanak el, hogy misézni és a Szent Írást tanulmányozni és kommentálni tudják. Ezek az iskolák elméletileg kizárták a laikus tanulókat, viszont itáliai és francia kontextusban a városi élet újjászületése a XI-XII századoktól kezdve ennek az iskolai rendszernek a kapilláris terjesztését teszi lehetővé a birodalom több területén, előrevetítve a középkori egyetemek gombaszerű szaporodását: az intézményesítési jelenség mellett észrevehető az a specializációs folyamat, melynek köszönhetően nem kevés *schola cathedralis* (szó szerint a székesegyház mellett működő iskola) bizonyos diszciplínákat preferálva kijelöli a vezető szerepét az *ante litteram*, de tényleges *felsőoktatási központok* létrehozásában.

Itt jelenik meg első alkalommal a jelenlegi minőségbiztosítási rendszernek megfelelő, az adott oktatási metodikák felépítésére vonatkozó garancia: csak tanári engedéllyel

(*licentia docendi*) rendelkező oktatók dolgozhatják ki és engedélyezhetik azokat a módszereket és tematikákat, melyeket a helyi egyházi hatalom támogat.

Egy új, kiválóság-orientált képzési rendszer megalapításához feltétlenül szükséges a kiváló oktatók közösségének legitimálása, mivel funkciója már nem csak a hallgatók képzésére vonatkozik, hanem az oktatói utánpótlási folyamatokra is: a kiválóságok felderítése, a tehetséggondozás első célja a „tanári gárda” folyamatosságának biztosítása, evidens minőségi paraméterek mellett, melyeknek szavatolása fontos annak a társadalomnak, amelynek keretében az adott képzési intézmények működnek.

A szociális és egyházi legitimálás mellett egyre fontosabb az iskolák jogi keretének meghatározása: az *universitas* (melynek általános jelentése: *testület*) jellegű testületi szerveződés kiválasztása egyaránt oktatói és hallgatói döntés, melynek üzenete a *studium* társadalmon belüli szerepének és önállóságának megerősítése (nem lehet véletlen, hogy az *universitas* specializálódik az egyetemek definíciójára). Ez a minőségi (vagy politikai) *discrimen* felelős a *curriculum*-ok differenciálásáért is: egyrészt van egy közös képzési módszer, a *disputa*, azaz a kérdéskörök szerinti vitatás, másrészt minden adott *studium* saját programokat alapított meg az intézmény sajátosságai figyelembevételével, ennek ellenére is egy elfogadhatósági sztenderdet megállapítva a *licentia*-k könnyű átjárhatósága érdekében.

Itt már megkülönböződik két modell: az egyik a „párizsi”, ahol a *magistri* töltik be a főszerepet a *studium* életében és jogi definíciójában, miközben a „bolognai”, inkább a félszigetre jellemző minta inkább a *studium scholarum*-nak felel meg, kihangsúlyozva a hallgató önállóságát és önszervezőségét, a működési keretekre nézve sokkal erősebben, mint a mai napon az európai egyetemi rendszerekben.

A jogi keretekre nézve, például, megfigyelhető a bolognai *studium* felépítése, ahol az oktatók egy **külső testületet** képeznek az *universitashoz*, azaz a hallgatók testületéhez képest, akik jelentős jogokkal bírnak: az intézményi önállóság, a munkatagadás és kiválás, valamint a felsőoktatási diplomák odaítélése kizárólagos jogával! Emellett létezett egy sajátos *pietas universitaria* gyakorlása, nem csak a spirituális és vallási szférának a

meghatározásához, hanem a tanuláshoz való jog szempontjából fontos, első szolidaritási mechanizmusok megalapításához: ha már a tanárok jelezték a honorárium fontosságát a minőségi oktatás és annak a világi és/vagy az egyházi hatalomtól való önállósága érdekében, nem kevés hallgató kénytelen volt fordulni mecénásokhoz, jótevőkhöz a tanulmányok finanszírozása érdekében. Már a XII. század végén a katolikus egyház kezdeményezi az oktatás ingyenessé tételét a katedrális iskoláknál, így párhuzamosan az egyetemek is, különösen a hallgató-orientált *studium*-ok kínálják a szegény de tehetséges hallgatókat ösztöndíjakkal.

A humanista szemlélet elsősorban a tanár szerepének meghatározásába hoz újdonságokat: már a XIV. században egyre több olyan kísérletnek lehetünk a tanúi, amikor – főleg az észak itáliai egyetemeken – az oktatói utánpótlás és a hallgatói felvételek családi alapokon történik (annak ellenére, hogy a „demokratikus” helyi kormányzatok erősen ellenzik ezeket a mechanizmusokat), az (egyetemi) oktatói státusz egyre jelentősebb szociális presztízse miatt. Már Huizinga is említi, hogy a középkor végén a lovag és az értelmiségi egy szintre kerülnek, valószínűleg a tudás térnyerése jeléül a politikai-hadügyi hatalom kárára, akkor is, ha a flamand történész ezt a lovagi ideál magas etikai tartalma miatt állapítja meg.

Az egyetemi intézmények is, a XV. századtól kezdve, nagy lépést tesznek a modernitás útján: a *collegium* egy új rendszert hivatott létrehozni, amely az egyetemeket fizikailag, építészeti, logisztikailag, és módszertani szempontból is megreformálja. A reform gyakorlati aspektusaiból elméleti következmények is fakadnak, mivel az egyetemi élet feltételeinek javulása hatással lesz a tanrend átalakítására, a tanár-hallgató kapcsolatának fejlesztésére. A *collegium*-ok, azaz az egyetem területén vagy annak közelében, elkülönített, a szerény anyagi háttérrel rendelkező, többnyire ösztöndíjból élő hallgatók számára felépített házak olyan sikerrel járnak Párizsban, hogy a módosabb családok is kérik sarjaik felvételét efféle intézményekbe, ahol egy puritán életmód és a szervezettebb beilleszkedés az egyetemi életbe, magasabb tanulási eredményeket

garantálnak, valamint a jövő nemzedékek fizikai és szellemi egészségére figyelő nevelési irányultság.

Az itáliai Humanizmus szempontjából fontosabbnak tűnik az udvari nevelési módszertan fejlesztése, melynek az alapl műveiből kivehetjük az interdiszciplináritás tematikai innovációját: a nagy humanista mesterek nem csak a 360 fokos tanításban látják a pedagógiai felújítás lényegét, hanem abban, hogy a tanítványaikból „társadalmi” embereket kell faragni, akik majd a legjobban fejtik ki lehetőségeiket és tehetségeiket, amikor másokkal kerülnek kapcsolatba (vagy konfliktusba). Így szükséges minden adott *discipulus*ban azt az érdeklődést fejleszteni, amelynek legnagyobb individuum-felépítő szerepe van, gyakran ad hoc képzési programokat ajánlva.

A Humanizmus elméleti alapozása nem nélkülöz számos gyakorlati tényezőt és változási kényszert, melyeknek hozatala az oktatás reformálása, tulajdonképpen az egyetemek modern modelljének első rendszeres kiterjesztése egész Európára. A későbbiekben ezt az alapozást az ancien régime előnyére fordíthatja, egy erősebb kontroll gyakorlása érdekében, így nem véletlen, hogy a XVIII. század vége felé a felsőoktatási folyamatokon belül a tehetséggondozás és a kiválóságok fejlesztése egy sajátos úton fognak haladni.

A francia tehetséggondozási modell nem annak születik, hanem a tanárképzés reformjának egyik elemeként fejlődik az évtizedek, évszázadok során: a XVIII. század kilencvenes éveiben születnek az új *iskolák*, melyeknek szellemét majd Napóleon próbálja kiterjeszteni a birodalmának más területeire (csak Itáliában fog sikerülni). Egyik alapvető elve a magas minőségi felvételi követelmények a teljes szociális egyenlőség jegyében, a másik az oktatás révén elsajátított kompetenciák megfeleltethetősége a magán- és közsférához tartozó munkapiaci igényeknek. Az *École Normale Supérieure* a tanárképzésért felelős felsőoktatási intézmény, mellette az *École polytechnique* képezi a mérnököket, akik majd az állam szolgálatában állnak: a két első *écoles* mintájára folyamatosan alakulnak azok a *szakegyetemek* (habár a név alapján inkább szakfőiskolák), amelyeket a különböző jogi rendelkezések egy nagyobb és összetett

rendszerbe fognak beágyazni, a *Nagy Iskolák (Grandes Écoles)* szisztémájába, a franciaországi felsőoktatási rendszer *Gothájába*.

Ennél fontosabb ezeknek a szakegyetemeknek a minőségbiztosítási funkciója, mivel magasabb felvételi követelményeket, hosszabb képzési folyamatokat igényelnek, implicite ezzel megnövelve az általuk kiadott diplomák értékeit. Az ÉNS képzési alappillérei jóformán nem változtak a több, mint kétszáz évvel ezelőtti alapítása óta: 1. felvétel csak nyilvános pályázat alapján; 2. a tantárgyak oktatása szemináriumi jellege; 3. a *kollégisták* közös életvitele az ÉNS keretén belül.

Az ÉNS hallgatóit nem csak a tanulás, hanem a tudományos kutatás iránt kell elkötelezni, mivel a tehetséggondozás központi szerepétől kiindulva, kiválóságukat a kutatási tevékenységekben mutatják: öndefiníciójában szerepel az ÉNS kutató egyetemi jellege. A francia elitek és a XX. századi nagy értelmiségi mozgalmak bölcsője, a francia kutatás kiválóságai iskolájának volt hallgatói között tizenhárom Nobel-díjas is található. A képzési és kutatási folyamatok irányítása terén hasonló következtetésekkel találkozunk, mint a már említett humanista udvari nevelési kultúrának a leírásában: az interdiszciplinaritás mellett a folyamatos párbeszéd és a kutatások innovatív volta lehetővé teszik a tudományos tevékenység hálózatos működését az ÉNS intézetein és kutató egységein keresztül.

Ennek a francia modellnek az erőssége valószínűleg a folyamatos önállóságból is adódik, mivel nem egy adott egyetemen belül működik, hanem önálló és különleges felsőoktatási intézményeket hozott létre (az ÉNS csak a leghíresebb a sok közül).

Hasonló premisszákból alapítják, 1810-ben Pisa városában, a Scuola Normale Superiore di Pisa, napóleoni rendelettel: a történelmi események miatt a speciális felsőoktatási intézmény, melynek első feladata a középiskolai tanárok képzése, rövid folytonosságot élvez a napóleoni korszakban, viszont a látszólagos megszüntetése ellenére, éppen a toszkán főhercegség kulturális politikája alapítja újjá, és a XIX. század folyamán az új olasz állam több jogalkotási mozzanatban definiálja az intézmény jogi kereteit, intézményi létjogosultságát: itt is, mint a párizsi előd esetében, egy önálló felsőoktatási

intézményről beszélünk, melynek működését az oktató-hallgató közössége szabályozza, figyelembe véve a központi kiváncsóság-rendszert, mégis egy speciális profilt alakítva, melynek a sajátossága a tudományos kutatás iránti kötelezettség, valamint a speciális státuszú szakdiplomájának értéke, mivel 1989-ben törvényben iktatják egyénértékűségét a doktori (PhD) fokozattal, országos szinten.

A Pisai „Normale” mintájából kiindulva két kiválósági rendszerben működik az egyetemi tehetséggondozás Olaszországban: 1) az egyik önálló intézményekből áll, történetesen az alábbiakból:

- ✓ Scuola internazionale superiore di studi avanzati di Trieste (SISSA)
- ✓ Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze (SUM).
- ✓ Istituto di studi avanzati di Lucca (Scuola istituzioni, mercati, tecnologie, alti studi, o IMT)

2) a másik pedig az utóbbi évtizedekben alakult, néhány egyetem kezdeményezése alapján: ebben az esetben a speciálkollégiumok nem adnak ki önálló diplomákat, hanem speciális képzési rendszerrel kínálják az „anyaegyetem” tehetséges hallgatóit, többnyire interdiszciplináris kutatásokat preferálva a specializációs képzési folyamatok mellett. A 2014/15. tanévig az alábbi *kollégiumokat* akkreditálta a felsőoktatást és tudományos kutatást felügyelő minisztérium:

- ✓ Collegio europeo di Parma
- ✓ Collegio superiore dell'università di Bologna
- ✓ Collegio Internazionale Ca' Foscari dell'Università Ca' Foscari di Venezia
- ✓ Istituto superiore universitario di formazione interdisciplinare di Lecce
- ✓ Scuola di studi superiori dell'Università degli Studi di Torino
- ✓ Scuola di Studi Superiori 'Giacomo Leopardi' di Macerata
- ✓ Scuola galileiana di studi superiori di Padova
- ✓ Scuola superiore di Udine

- ✓ Scuola superiore di Catania
- ✓ Scuola superiore Santa Chiara a Siena

A francia és az olasz modell után napirendre kerül a magyar szakkollégiumok története, amely evidens rokonságot mutat az École Normale Supérieure alapelveivel: 1895-ben Eötvös Loránd alapítja az Eötvös József Kollégiumot, az alábbi szavakkal leírva az új intézmény rendeltetését, misszióját és etikai alapjait:

...Ez a kollégium a bizalom alapkövén épült, s mi erős hittel bízunk abban, hogy ez az alapkö nem fog ingadozni, bízunk abban, hogy mindig lesznek olyan törvényhozóink és kormányzó vezéreink, kik intézetünkről gondoskodni fognak, bízunk abban, hogy a tanítói és nevelői munkát, melyet igazgatónk és tanáraink ma itt oly lelkes odaadással teljesítenek, utódaik hozzájuk méltóan fogják folytatni, bízunk abban, hogy amilyen derék, munkájában komoly, mulatságában vidám ez a mai ifjúságunk, olyan lesz a jövő kor nemzedéke is és azért erős hittel, bátran nézünk a jövőbe. Igen, ez a kollégium, melyet ma barátaink és jóakaróink fényes környezetében felavatunk, rendeltetésének mindig meg fog felelni, munkásokat nevelve nemzetünknek, kik műveltségét mélyen alapozni, szélesesen kibővíteni és ékességeivel az egész világon látható magasságra emelni fogják...

Ennek az intézménynek is jól definiálhatóak az alappillérei: a tanári gárda kiválósága, a kurzusok szemináriumi jellege, az önszerveződés fontossága a (szak)kollégisták közösségi életének menedzselésében. Mindez hamar felülírja az intézmény első feladatát, a tanárképzést, és az országos értelmiség építésében a tehetséggondozáson keresztül teljesíti a misszióját. A főiskolai rangú tanárképző kollégium színvonalát 55 éven át az biztosította, hogy

- ✓ a tanulmányi munkát szakvezető tanárok irányították,
- ✓ a nap minden órájában szabadon kutathattak a gondosan válogatott, fejlesztett óriási könyvtárban,
- ✓ a kollégisták erős önkormányzattal demokratikus közösségi életet szerveztek,

addig, amíg nem szünteti meg önállóságát a sztálinista meggyőződésű szocialista kultúrpolitika 1950-ben: a kollégiumot csak 1956 és 1957 között alapítják újjá, ezúttal a budapesti Eötvös Loránd Egyetem keretében működő szakkollégiumként. Itt világosan látható, hogy a francia modell radikális önállóságától eltekintve – politikai okok miatt, természetesen – a magyar szakkollégium kimondottan az általános egyetemi rendszerben működő tehetséggondozás felé indul, így a rendszerváltozás évei előtt hasonló képződmények is születnek, a Bibó István és a Rajk László szakkollégiumok mellett, regisztrálandó a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola intézményi keretein belül a Németh László Szakkollégium létrehozása, 1987-ben. A szombathelyi szakkollégium elsősorban a bölcsészeti jellegű tudományok művelőit vonzotta. Mindenekelőtt a filozófia, a politikai tudományok, a történettudományok, az irodalomtudomány és a nyelvészet iránt érdeklődő diákok vettek részt foglalkozásain. A szakkollégium létezése és rendezvényei nem nélkülözték az ellenzéki hangulatát. A szakkollégium nyújtott otthont az alternatív társadalomtudományi gondolkodás különböző ágazatainak. Ma már kétségtelen, hogy a rendszerváltás előtti évek fontos szellemi mozgalmában vettek részt a szakkollégium tanárai és oktatói, rendszeres előadóink között a legutóbbi két évtized politikai és gazdasági közszemélyei szerepelnek. Egy hosszú és lendületes korszak lezajlik Magyarország az Európai Unióhoz való csatlakozás idején, majd 2008-tól, a Nyugat-magyarországi Egyetem Bölcsészettudományi Kar jogi keretében, új működési ciklus kezdődik a Németh László Szakkollégium és a tehetséggondozás átszerveződése terén.

2011 júliusában indul a TÁMOP 4. 2. 2. B – 10/1 – 2010 – 0018 számú, *Talentum – Hallgatói tehetséggondozás komplex feltételrendszerének fejlesztése a Nyugat-magyarországi Egyetemen* nevezetű projekt, melynek keretében három, a hallgatói tehetséggondozást központba helyező területet kívánt fejleszteni a Nyugat-magyarországi Egyetem: a doktori iskolák az érintett karokon, a TDK és szakkollégiumok pedig valamennyi egyetemi karon részét képezik a humán erőforrás- és infrastrukturális fejlesztésnek.

A szakkollégiumok a tehetséggondozás, a szakmai intelligencia erősítésének hatékony eszközei. A Nyugat-magyarországi Egyetemen az újító, innovatív jelleget jól mutatja, hogy vala-

mennyi karon létrejöttek a szakkollégiumok, ennek a területnek a fejlesztése pedig prioritásként jelenik meg az egyetem terveiben. A szakkollégiumok működése a tagok öntevékenységen nyugszik, melynek központi eleme az önkormányzatiság és a demokratikus működés.

A szakkollégiumok és a tehetséggondozással foglalkozó más egyetemi egységek közötti együttműködésének az alapelveihez az Európai Unió Tanácsa 2010.05.11-i következtetései a felsőoktatás nemzetközivé tételéről a következő célkitűzéseket társította:

- ✓ A felsőoktatási intézmények, a kutatás világa és az üzleti szféra közötti együttműködés, hálózatépítés és kölcsönhatás nemzetközi szintű előmozdítása a teljes körűen működő tudásháromszög létrehozását célzó erőfeszítések keretében.
- ✓ Olyan intézményi környezet kialakítása, amely ösztönzi a hallgatók, az oktatók és kutatók nemzetközi programokban, közös, kettős vagy többes oklevelek megszerzésében, valamint kutatási projekteken való részvételét.
- ✓ A felsőoktatási intézmények nemzetközi vonzerejének növelése, többek között az európai egyetemek kiválóságának támogatása által, valamint nemzetközi láthatóságuk javítása azáltal, hogy a tanulmányok és a kutatás szempontjából érdekes helynek mutatják be őket.
- ✓ A tudásnak a társadalomba való visszaáramoltatása helyi, regionális, nemzeti és globális szinten egyaránt.

A projekt eredményeként az egyetemen a már körvonalazódott, 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatási Törvény 66. §-ának megfelelő *Tehetséggondozási koncepció* konkrét formát ölt. A törvény értelmében a felsőoktatásban kiemelt szerepe van a tudományos munkának és a szakkollégiumoknak. A hallgatói tehetség kibontakozásának színtere a minőségi oktatás mellett a tudományos diákkör, a szakkollégium és a doktori képzés, ezért mindenképpen indokolt ezeknek az egyetem karai között összehangolt, együttes és egymásra épülő fejlesztése. A tehetséggondozás komplex feltételrendszerének kialakításával az egyetemi Tehetséggondozási koncepció magas szintű megvalósítására lehetőség nyílik.

A projekt komplex tevékenységi struktúrájának köszönhetően több száz hallgatót, oktatót vont a különböző jellegű aktivitásokba, számos tudományos publikációt és tudományos konferenciákon való részvételt eredményezett: ennek a projektnek az eredményessége, valamint a szellem, amely körülvette minden tevékenységét, megerősítik a tehetséggondozást folyamatosan motiváló filozófiai meggyőződésünket, tényekkel alátámasztja az európai pedagógiai tradícióknak továbbélési jogosultságát olyan korszakban, amikor a tömeg(felső)oktatás is igyekszik megvédeni az elitoktatást, éppen azzal, hogy pozitív diszkriminációt jelöl a felsőoktatásban, ám ezt a demarkációs vonalat nem a kizárás, hanem a felzárkóztatás jegyében kell tudni kihasználni.

8. Bibliografia

- | | | |
|------------|------|---|
| Ariès | 1994 | Philippe Ariès, <i>Padri e figli nell'Europa medievale e moderna</i> (traduzione di Maria Garin), Roma-Bari |
| Bordieu | 2007 | Pierre Bourdieu, <i>La noblesse: capital social et capital symbolique</i> , in <i>Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 à nos jours</i> (édité par Didier Lancien, Monique de Saint-Martin), Paris |
| Centenaire | 1994 | Auteurs divers, <i>Le centenaire de l'École normale</i> , Paris (online: http://books.openedition.org/editionsulm/1538) |
| Diversity | 2009 | <i>Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders</i> , Bruxelles |
| ÉNS | 2014 | Marc Mézard (ed.) <i>Enseignements et recherche en sciences humaines et sociales 2014-15</i> , Paris |
| Garin | 1994 | Eugenio Garin, <i>L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento</i> , Roma-Bari |
| Huizinga | 1992 | Johan Huizinga, <i>L'autunno del Medioevo</i> (traduzione di Franco Paris), Roma |
| Le Goff | 1979 | Jacques Le Goff, <i>Gli intellettuali nel Medioevo</i> (traduzione di Cesare Giardini), Milano |
| Medioevo | 2007 | Eugenia Dossi (a cura di), <i>Enciclopedia del Medioevo</i> , Milano |
| Rossi | 2012 | Michele Rossi, <i>Pedagogia e corte nel Rinascimento italiano ed europeo</i> (Dissertazione) University of Pennsylvania |
| Teichler | 2004 | <i>Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces</i> , in: <i>Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research</i> , Paris (UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper No. 6) |

9. Allegati

1. Organogramma del sistema di gestione del progetto TALENTUM (TÁMOP 4. 2. 2. B – 10/1 – 2010 – 0018)

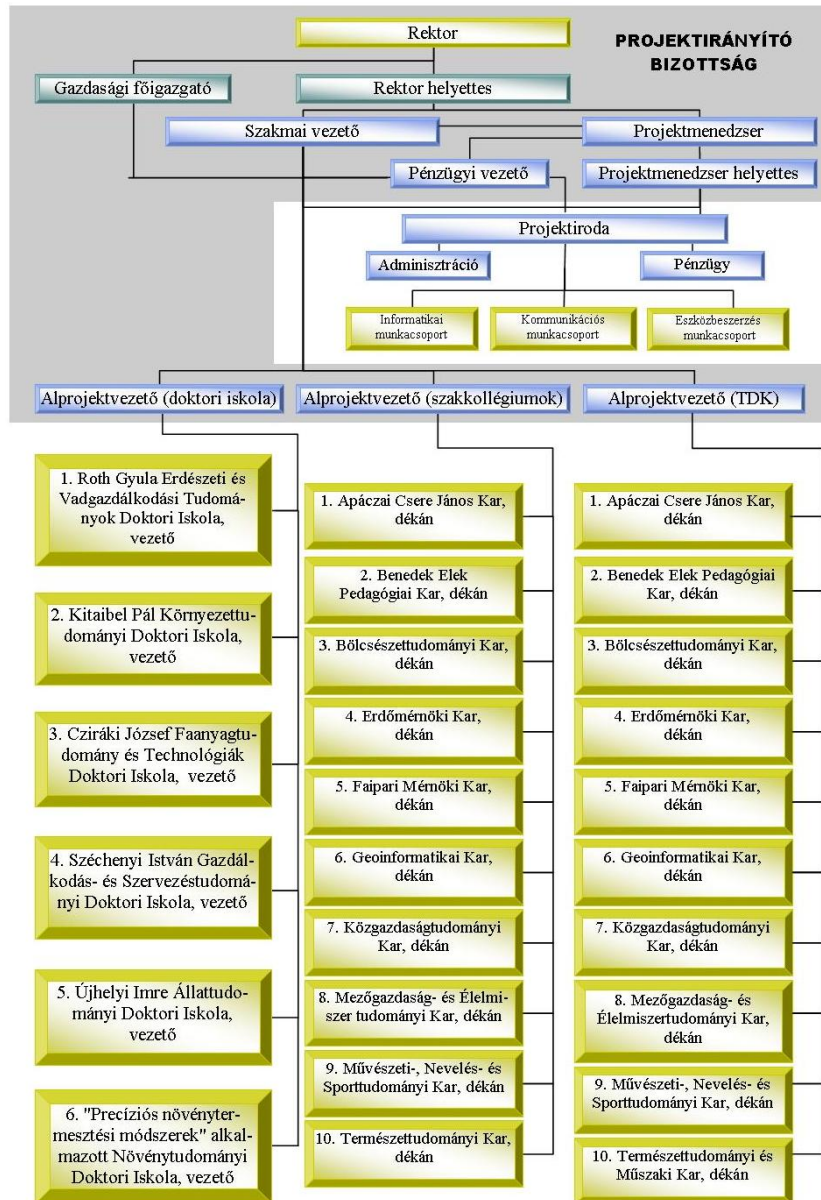


Tabella finale dei risultati (indicatori) complessivi del progetto TALENTUM (TÁMOP 4. 2. 2. B – 10/1 – 2010 – 0018)

<i>Indicatore (risultato)</i>	2011.		2012.		2013.		totale	
	Valore realizzato	Valore atteso	Valore realizzato	Valore atteso	Valore realizzato	Valore atteso	Valore realizzato	Confermato
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	57	58	57	195	57	340	340	340
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	21	28	21	95	21	141	141	141
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	44	96	44	333	44	578	578	578
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	22	46	22	233	22	299	299	299
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	18	17	18	56	18	87	87	87
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	167	236	167	584	167	841	841	841
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	459	343	459	1042	459	1439	1439	1439
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	6	6	6	6	6	6	6	6

Quadro complessivo e tabelle parziali dei risultati (indicatori) relativi alla componente *Scuole Normali Superiori* nel quadro del progetto TALENTUM (TÁMOP 4. 2. 2. B – 10/1 – 2010 – 0018)

Risultati (indicatori)	Dati complessivi relativi alle 10 SNS						
	I anno		II anno		III anno		totale
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	21	5	73	5	120	5	120
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	21	17	51	17	70	17	70
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	32	16	112	16	193	16	193
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	38	4	90	4	122	4	122
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	111	64	286	64	402	64	402
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	244	301	607	301	845	301	845
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0	0	0	0	0	0	0

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	Dati cumulativi					
							I anno	II anno	III anno	I anno	II anno	III anno
Apáczai Csere János Kar (Facoltà János Apáczai Csere)												
<i>Indicatore</i>	I anno		II anno		III anno		I anno		II anno		III anno	
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	0		2		3	0	0	0	2	0	5	0
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	7	7	11		3		7	7	18	7	21	7
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	0		2		0		0	0	2	0	2	0
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	0		12		5		0	0	12	0	17	0
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0		0	0	0	0	0	0
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	8	6	29		2		8	6	37	6	39	6
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	70	161	130		50		70	161	200	161	250	161
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0		0	0	0	0	0	0

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato							
Bölcsészettudományi Kar (Facoltà di Lettere e Filosofia)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	1		4		4				1	0	5	0	9	0	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	0		1		2				0	0	1	0	3	0	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	6	8	21		42				6	8	27	8	69	8	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	2		12		15				2	0	14	0	29	0	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	15	12	22		30				15	12	37	12	67	12	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	34	26	40		40				34	26	74	26	114	26	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Geoinformatikai Kar (Facoltà di Geologia e Informatica)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	3	3	6		3				3	3	9	3	12	3	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	2	3	2		1				2	3	4	3	5	3	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	1	2	2		1				1	2	3	2	4	2	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	7	3	0		0				7	3	7	3	7	3	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	5	5	5		5				5	5	10	5	15	5	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	30	23	30		30				30	23	60	23	90	23	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Közgazdaságtudományi Kar (Facoltà di Scienze Economiche)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	0	2	6		6				0	2	6	2	12	2	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	1	1	3		1				1	1	4	1	5	1	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	0		12		8				0	0	12	0	20	0	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	4		0		0				4	0	4	0	4	0	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	2	6	8		4				2	6	10	6	14	6	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	15	29	6		6				15	29	21	29	27	29	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso		realizzato	valore atteso		realizzato	valore atteso		realizzato						
Művészeti, Nevelés-, és Sporttudományi Kar (Facoltà di Arti, Scienze della Formazione e dello Sport)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	2		2		0					2	0	4	0	4	0
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	8	5	4		0					8	5	12	5	12	5
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	9	5	10		9					9	5	19	5	28	5
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	8		0		0					8	0	8	0	8	0
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0					0	0	0	0	0	0
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	4	23	8		4					4	23	12	23	16	23
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	32	32	32		32					32	32	64	32	96	32
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0					0	0	0	0	0	0

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Természettudományi Kar (Facoltà di Scienze Naturali)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	5		17		9				5	0	22	0	31	0	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	1		2		1				1	0	3	0	4	0	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	15		30		15				15	0	45	0	60	0	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	0		8		0				0	0	8	0	8	0	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	8		8		8				8	0	16	0	24	0	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	31		31		31				31	0	62	0	93	0	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Faipari Mérnöki Kar (Facoltà di Litoingegneria)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	0		1		2				0	0	1	0	3	0	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	1		6		10				1	0	7	0	17	0	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	0		2		5				0	0	2	0	7	0	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	4		4		0				4	0	8	0	8	0	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	4		5		6				4	0	9	0	15	0	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	2		4		6				2	0	6	0	12	0	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Erdőmérnöki Kar (Facoltà di Ingegneria Forestale)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	4		5		8				4	0	9	0	17	0	
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	2		3		1				2	0	5	0	6	0	
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0				0	0	0	0	0	0	
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	25	2	40		21				25	2	65	2	86	2	
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	15	30	40		17				15	30	55	30	72	30	
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>									0	0	0	0	0	0	

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

										Dati cumulativi					
	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato									
Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Kar (Facoltà di Agraria e Scienze dell'Alimentazione)															
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év										
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	5		5		8		5	0	10	0	18	0			
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>							0	0	0	0	0	0			
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>							0	0	0	0	0	0			
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	2		3		1		2	0	5	0	6	0			
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0		0	0	0	0	0	0			
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	25		40		21		25	0	65	0	86	0			
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	15		40		16		15	0	55	0	71	0			
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>							0	0	0	0	0	0			

**LA FORMAZIONE DELLE ECCELLENZE
NEI SISTEMI ACCADEMICI ITALIANO, FRANCESE E UNGHERESE**

	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	valore atteso	realizzato	Dati cumulativi					
Benedek Elek Pedagógiai Kar (Facoltà di Scienze della Formazione „Elek Benedek”)												
<i>Indicatore</i>	1. év		2. év		3. év							
<i>Pubblicazioni scientifiche (unità)</i>	1		4		4		1	0	5	0	9	0
<i>Corsi e programmi di formazione (unità)</i>	1	1	1		1		1	1	2	1	3	1
<i>Relazioni a convegni nazionali e internazionali (unità)</i>	1	1	1		1		1	1	2	1	3	1
<i>Acquisizioni infrastrutturali (unità)</i>	9	1	10		10		9	1	19	1	29	1
<i>Progetti di Ricerca e Innovazione (unità)</i>	0		0		0		0	0	0	0	0	0
<i>Docenti e ricercatori che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	15	10	10		15		15	10	25	10	40	10
<i>Discenti che hanno partecipato al progetto (unità)</i>	0		10		10		0	0	10	0	20	0
<i>Personale tecnico di supporto che ha partecipato al progetto (unità)</i>							0	0	0	0	0	0

